



Cartas a la profesora Matilde

Una mirada a las experiencias de inclusión educativa
con estudiantes con discapacidad en Colombia

EDUCACIÓN
COMPROMISO DE TODOS





Cartas a la profesora Matilde

Una mirada a las experiencias de inclusión educativa en estudiantes con discapacidad en Colombia

Rafael Pabón García

Alianza Educación Compromiso de Todos
Fundaciones Corona, Restrepo Barco y Saldarriaga Concha;
Corporación Región; Unicef - Colombia y Universidades de los Andes y del Norte



© **Alianza Educación Compromiso de Todos**

Febrero de 2012

Comité Directivo

Ana Mercedes Botero / Fundación Corona

Mario Gómez / Fundación Restrepo Barco

Rubén Fernández / Corporación Región

Soraya Montoya /

Fundación Saldarriaga Concha

Viviana Limpías / Unicef

Leonor Jaramillo de Certain /

Universidad del Norte

Juny Montoya/ Universidad de los Andes

Comité Técnico

Marta Lucía de la Cruz/ Fundación Corona

Claudia Camacho / Unicef

Rafael Pabón, Carolina Cuevas /

Fundación Saldarriaga Concha

Margarita Martínez / Fundación Restrepo Barco

Jaime Saldarriaga / Corporación Región

Elias Said / Observatorio de Educación

del Caribe Colombiano, OECC

Juliana Hoyos / Centro de Investigación y Formación

en Educación, CIFE

Gabriel Torres / Coordinador

Autor

Rafael Pabón García

Coordinación editorial

Gabriel Torres Vargas

Alianza Educación Compromiso de Todos

Diseño y armada electrónica

Azoma Criterio Editorial Ltda.

Impresión

Gente Nueva Editorial

ISBN

978-958-8013-75-6

**Alianza Educación
Compromiso de Todos**

coordinacion@educacioncompromisodetodos.org

www.educacioncompromisodetodos.org

AGRADECIMIENTOS



Al concurso organizado por el Ministerio de Educación Nacional, la Fundación MAPFRE, la Fundación Saldarriaga Concha y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), sobre buenas prácticas en educación inclusiva realizado en 2010, y al Premio Compartir al Maestro por permitir el acceso a la información de las experiencias incluyentes participantes en estos concursos.

A las maestras y los maestros que han dado a conocer sus producciones de saber pedagógico y con gran generosidad nos han permitido explorar sus recorridos y sus descubrimientos.

A las compañeras y compañeros de la alianza “Educación compromiso de todos” por su apertura para el trabajo en equipo y por su disposición para contribuir a la promoción del derecho a la educación para todos.

A Gabriel Torres por su infinita paciencia.

A mis amigas, compañeras y colegas de la Fundación Saldarriaga Concha por compartir conmigo su creencia en las posibilidades de la educación inclusiva, a pesar de todas sus limitaciones y dificultades.

A María Elfi y a don Wiston por su compañía y por supuesto...



PRESENTACIÓN	7
A MODO DE INTRODUCCIÓN	11
Un acercamiento al derecho a la educación de personas con discapacidad	11
La educación inclusiva como transformación	11
La educación sin exclusión	13
De la integración escolar a la educación inclusiva	15
La educación de las personas con discapacidad	16
El derecho a la educación de las personas con discapacidad en la legislación internacional	19
El movimiento de educación para todos	22
Convención de los derechos de las personas con discapacidad	27
La educación inclusiva como garantía del derecho a la educación	27
Las barreras para la educación inclusiva	29
La educación inclusiva es sencilla y natural	31
CARTA No. 1	
¿No es más conveniente para los niños y jóvenes con discapacidad asistir a colegios especializados que garanticen su protección y cuidado, y no someterlos a las presiones y a las limitaciones de la escuela formal incapaz de prestarles la atención requerida?	33
Experiencia No. 1. "Aprendamos Juntos". Institución Educativa Vista Hermosa, del municipio de Soledad Atlántico	37
CARTA No. 2	
¿La educación inclusiva valora y asume a la discapacidad de diferente forma?	41
Experiencia No. 2. Comunidades, educación y diversidad. Atención educativa a comunidades sordas. Institución Educativa Barro Blanco, municipio de Rionegro, Antioquia	44
CARTA No. 3	53
¿La educación inclusiva es educación sin exclusión?	53
Experiencia No. 3.	55
Experiencia No. 4. Colegio Caminos Abiertos, Medellín	59



CARTA No. 4	
¿Es lo mismo integrar que incluir?	63
Experiencia No. 5. Colegio Integrado Villa del Pilar (Manizales)	66
Experiencia No. 6. Mis vivencias en una institución de educación inclusiva	72
CARTA No. 5	
¿Es cierto que la educación inclusiva no se limita a estudiantes con discapacidad?	75
Experiencia No. 7. Colegio Eduardo Santos, Medellín	77
CARTA No. 6	
¿Cuál es el desarrollo de la educación inclusiva en Colombia?	85
Experiencia No. 8. Institución Educativa Técnica “Mariano Sánchez Andrade” (Espinal, Tolima)	89
CARTA No. 7	
¿Es posible una definición aceptada por todos de educación inclusiva?	97
La educación sin exclusión, la educación juntos	98
Experiencia No. 9. Institución Educativa San Gerardo María Mayela Zona Urbana del Municipio de Norcasia (Caldas)	102
Sirley Stefany Rangel Yepes, ejemplo de superación Descripción de la experiencia	104
CARTA No. 8	
¿Cuál es el lugar de la educación inclusiva en la pedagogía?	117
Experiencia No. 9. Un puente entre lo invisible y lo visible	120
CARTA No. 9	
¿Cuáles son las dificultades de la inclusión?	127
BIBLIOGRAFÍA	129



Con las *Cartas a la profesora Matilde* se quiere contribuir, por una parte, a promover la reflexión acerca de los desarrollos, condiciones, posibilidades y retos de la educación inclusiva en Colombia. Por otro lado, se busca dar cuenta de ciertos aprendizajes de algunas experiencias desarrolladas en colegios del país, y orientadas a garantizar el derecho a la educación de estudiantes con discapacidad.

Dos aclaraciones previas son necesarias: en primer lugar, es importante reafirmar que la educación inclusiva, como práctica y como concepto, no se limita a la población con discapacidad, ni restringe su acción a ningún grupo poblacional en particular. Es imprecisa la creencia tradicional de que los procesos de inclusión en educación se limitan solo a estudiantes con alguna de las discapacidades. Por el contrario, es la acción consciente para garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes –no solo de quienes son discapacitados–, sin tomar en consideración su condición individual o su situación particular. En este sentido puede afirmarse que su propósito, más que atender a un determinado grupo de estudiantes, consiste en generar transformaciones culturales, políticas y pedagógicas que permitan reducir los altos niveles de exclusión de la educación y superar la discriminación que caracteriza a la institucionalidad educativa. Por consiguiente la Educación Inclusiva es manifestación del interés de garantizar el Derecho a la Educación como un derecho fundamental para todos.

De cualquier forma, este carácter universal de la educación inclusiva, esta preocupación por la cobertura en la totalidad de los estudiantes, no debe hacer pasar por alto las grandes cifras de exclusión y discriminación que viven determinados estudiantes, y de manera preocupante quienes se encuentran en condición de discapacidad. Por tal razón, este libro se centra la educación de los niños que presentan alguna discapacidad. Tal vez es una paradoja afirmar de una parte que la educación inclusiva no se agota en la discapacidad, para después enfocarse en la enseñanza de quienes están en esta condición. Sin embargo, los altos niveles de exclusión a personas con discapacidad justifican esta mirada, ya que a esta población en ocasiones se le niegan posibilidades educativas o son remitidos a formarse en ambientes segregados o aislados .



En segundo lugar, es forzoso explicar que las experiencias que se presentan en esta publicación participaron en uno de los dos concursos de experiencias de educación inclusiva que se desarrollaron en 2010 en el país: el Concurso de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva 2010, organizado por el Ministerio de Educación Nacional, la Fundación MAPFRE, la Fundación Saldarriaga Concha y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI); y del Premio Compartir al Maestro, el cual desde el año 2008 reconoce una categoría específica: Premio Compartir al Maestro Incluyente, para maestros y experiencias que se denominan a sí mismas como de educación inclusiva.

Para la elaboración de esta publicación, las experiencias no se seleccionaron a partir de alguna categorización previamente establecida, ni se prescribieron teniendo en cuenta determinada valoración. **Se recurrió a ellas ya que ejemplificaban** aspectos relevantes de la inclusión en educación o daban cuenta de desarrollos y construcciones determinantes para la educación inclusiva.

En los últimos años, en América Latina sobre todo, se ha multiplicado la literatura educativa acerca del saber pedagógico a partir de experiencias o prácticas educativas concretas. Cada vez tiene mayor aceptación la reconstrucción, la reflexión crítica, y la determinación e interpretación de procesos o prácticas realizadas por maestros y comunidades en diferentes contextos y momentos. A partir de la sistematización de experiencias o de otras formas etnográficas de investigación, cada vez son más los estudios de caso, los análisis de experiencias específicas, **los registros y documentaciones de procesos particulares**, y las recuperaciones de procesos concretos en diferentes campos de la educación y de la pedagogía. Con estos trabajos se busca ilustrar a otros procesos y experiencias en consolidación o en desarrollo..

Por lo anterior, en nuestra bibliografía y literatura educativa y pedagógica se hace cada vez más referencia a términos tales como *experiencias significativas*, *experiencias demostrativas*, *buenas prácticas*, *experiencias ejemplarizantes*, etc. Así mismo se hace referencia a *procesos de recuperación de la memoria*, *relatos de experiencias*, *sistematización de la experiencia*, *memoria de las prácticas* y otras modalidades de investigación. Finalmente esta mirada hacia las experiencias, como acontecimientos iluminadores del quehacer de



otros y como formas específicas de producción de saber, se origina en el reconocimiento de las particularidades de los contextos y de las poblaciones en las que adelantamos la acción educativa. Las tensiones que se generan entre los modelos educativos teóricamente contruidos y las condiciones específicas de nuestros territorios y poblaciones encuentran en estas descripciones y análisis de las experiencias un camino de solución. Aprender de lo que otros han hecho o vienen realizando es una forma de dar respuesta a circunstancias o a retos compartidos de grandes posibilidades, respuestas que muchas veces no eran posibles con la simple aplicación de modelos prescritos o contruidos de manera teórica o en contextos con condiciones diferentes a las que se viven en los países latinoamericanos.

Cartas a la profesora Matilde quiere ser parte de esta tradición en construcción y consolidación en nuestros países. Su punto de partida es que en Colombia son muchos los maestros y maestras que han hecho propio el reto de garantizar el derecho a la educación para todos. Lo que se quiere mostrar a continuación son algunas de las maneras como se han asumido ese reto. Esperemos que su recorrido sea una manera de aprender y de construir.

Un acercamiento al derecho a la educación de personas con discapacidad

1. La educación inclusiva como transformación

El concepto y la práctica de la educación inclusiva han hecho una verdadera irrupción tanto en el debate y en la producción académica sobre educación, como en el desarrollo de múltiples experiencias pedagógicas en contextos escolares o en ámbitos de aprendizaje no formales. En un lapso relativamente corto ha surgido una verdadera profusión de declaraciones y producciones de organizaciones de cooperación internacional, entidades gubernamentales e instancias académicas en las que se reconoce y ratifica el derecho a la educación para todos.

En efecto, como nunca antes, se han producido múltiples estudios, investigaciones, memorias de experiencias y propuestas con el fin de comprender y disminuir la discriminación en la educación. Todas estas producciones tienen en común su interés en que todos los estudiantes tengan acceso y puedan permanecer en el sistema educativo, más allá de sus situaciones individuales o condiciones particulares.

Es comprensible esta importancia renovada de la educación inclusiva. Por una parte, la expansión de los sistemas educativos en casi todos los países ha hecho que se de un desplazamiento en las preocupaciones y en la prioridades de las políticas de educación. El interés de generar una oferta educativa que garantice una cobertura plena, al menos en los niveles básicos, viene dejando su lugar prioritario a la preocupación por disminuir la exclusión en educación, sobre todo la de aquellos estudiantes en riesgo o en vulnerabilidad ante el ejercicio de su derecho a la educación. De otro lado, la tradición, hasta poco en boga, de destinar modos especiales de atención educativa a estudiantes considerados o catalogados como *especiales* ha dado paso a posibilidades de su educación, en contextos regulares y formales, lo cual es un aspecto esencial de los procesos de inclusión educativa.

Esta transformación que implica la educación inclusiva no ha constituido un cambio homogéneo exento de dificultades; al contrario, han surgido resisten-



cias y problemas por doquier a la hora de asumir y de comprender su alcance. Como suele suceder en las cuestiones educativas, las transformaciones y los nuevos conceptos se incorporan muchas veces a nuestro vocabulario sin una reflexión profunda sobre su contenido y sobre sus implicaciones para nuestras prácticas. La educación inclusiva no está exenta de esa tradición educativa desde la que afirma: "cambiémoslo todo para que todo siga igual", lo que explica que viejas formas de actuar y de valorar reciban nuevos nombres y aparezcan como verdaderas innovaciones, cuando en realidad en no pocas ocasiones apenas son formas de aparentar el cambio y de expresar la resistencia conservadora que promueve la ritualidad en la educación.

Sin embargo, es necesario reconocer que también se vienen dando grandes transformaciones en las aulas, las escuelas y en los sistemas educativos para hacer posible que la diversidad no sea considerada un obstáculo, sino, más bien, una oportunidad de innovación. Muchos maestros y maestras avanzan en la comprensión sobre la necesidad de generar diferentes formas de enseñanza para hacer posible la presencia de las distintas formas de aprendizaje. Según el documento *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro* (Unesco, 2008), resultado de la XLVIII Conferencia de la Unesco, realizada en noviembre de 2008

La educación inclusiva es un proceso que entraña la transformación de las escuelas y otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños, tanto varones como niñas, a alumnos de minorías étnicas, a los educandos afectados por el VIH y el sida y a los discapacitados y con dificultades de aprendizaje. El proceso educativo se lleva a cabo en muchos contextos, tanto formales como no formales, en las familias y en la comunidad en su conjunto. Por consiguiente, la educación inclusiva no es una cuestión marginal, sino que es crucial para lograr una educación de calidad para todos los educandos y para el desarrollo de sociedades más inclusivas (p. 5).

Por supuesto, no es un proceso de transformación de menor importancia. Se trata de una verdadera revolución en las formas de hacer educación; un auténtico proceso de cambio para que las escuelas no solo aseguren el ingreso y la atención sin discriminación, sino también para que garanticen el aprendizaje y la participación de todos los niños y jóvenes en la vida escolar. Este doble propósito es esencial a la educación inclusiva. En primer lugar, es un proceso y un movimiento consciente para garantizar el derecho a la educación para todos, además vela por reafirmar el valor y la importancia de la educación para el desarrollo individual y social. En segundo lugar, el centro de interés de la educación inclusiva tiene que ver con la posibilidad de *educarnos juntos*, de forma que las condiciones individuales o las situaciones que los estudiantes vivan no sean razón para la discriminación ni la exclusión. Se trata de hacer posible que los sistemas educativos aseguren la educación de todos los niños en su comunidad, en una escuela que no excluye, pero que tampoco intenta normalizar la diferencia. Este propósito implica todo un proceso revolucionario para una



institucionalidad educativa que ha asumido la selección y la elitización como componentes inherentes a la calidad de la educación.

En consecuencia, puede afirmarse que la educación inclusiva no es una aspiración inocente que asume que las formas actuales de hacer educación y de construir escuela, basadas en la homogeneidad y en la masificación, pueden garantizar la educación para las diversas formas de aprender. Al contrario, la educación inclusiva implica una revisión de nuestras políticas educativas, la flexibilización de nuestras prácticas de enseñanza y la transformación de nuestras formas de comprender y valorar la diferencia.

2. La educación sin exclusión

La educación inclusiva es una acción pedagógica que valora y afirma la diversidad, pues reconoce la existencia y la validez de las diferentes formas de aprender, y también de enseñar, que nos caracterizan como seres humanos. De la misma manera, el movimiento de la inclusión educativa es una respuesta a las múltiples y diversas formas de inequidad ante el ejercicio del derecho a la educación que se dan en nuestras sociedades, en las que aún son muchos los niños y jóvenes que no tienen siquiera acceso al sistema educativo. Por tanto, la inclusión en educación es antes que nada una forma de contribuir a la democratización efectiva de la sociedad y a la generación de equidad en las oportunidades educativas para todos. Hacer los sistemas educativos más inclusivos significa consolidar una sociedad más justa y equitativa, en la que se tome conciencia, al menos, sobre la urgencia de enfrentar de manera concreta los factores sociales, económicos, políticos y culturales que generan la exclusión de y en la educación.

Desde el punto de vista pedagógico, la educación inclusiva representa la superación de la educación especial, como modelo que atiende niños *especiales*, o también denominados *diferentes* en colegios igualmente *especiales*. Significa también, la apertura y aceptación de las escuelas y colegios formales o regulares a las diferentes formas de aprendizaje, a través de la flexibilización de los currículos, de la diversificación de las prácticas de enseñanza y de las didácticas, y por medio de la generación de acciones intencionadas para asegurar que todos los niños puedan participar de la vida escolar. El propósito central de la educación inclusiva es superar la discriminación y la exclusión en educación, y permitir que a un mismo colegio asistan estudiantes con y sin discapacidad, o con otras situaciones particulares o condiciones.

Cumplir con el propósito de superar las formas segregadas o institucionalizadas de educación para las personas con discapacidad no resulta fácil. Al fin y al cabo, significa la superación de tradiciones y formas de actuación que muchas veces ni siquiera se interrogan o se ponen en duda. La tradición educativa ha restringido al hogar, o a instituciones especializadas, a las personas con dis-



capacidad. Esta atención segregada se fundamenta en que las condiciones y características especiales de la población discapacitada requieren precisamente de atención especializada. Así ha sido en lo relacionado con la educación a través de la llamada de *educación especial*. Esta modalidad educativa se basa en el convencimiento de que muchos de los estudiantes con discapacidad, en razón a su limitación no alcanzan la capacidad de educarse en términos de igualdad y, por tanto, su educación constituye una carga para el sistema de enseñanza regular.

En las últimas décadas se ha venido dando una fuerte crítica por parte de las personas con discapacidad, sus familias y sus organizaciones, a estas formas de educación segregada de la escuela regular. Esta reacción se origina en diferentes causas: en primer lugar, porque la tradición de aislar o de separar a los estudiantes con discapacidad del sistema educativo es en sí misma una acción de exclusión que termina en una mayor marginación social. Los defensores de la educación especial promueven la separación de niños y jóvenes con discapacidad de los grupos de estudiantes sin discapacidad, motivados por su supuesta protección y cuidado. Argumentan que la presencia de estos estudiantes “especiales” en las aulas y espacios de la escuela regular es un riesgo para ellos mismos, pues podrían verse sometidos a los acosos y otras formas de violencia que se dan en la escuela. Sin embargo, tal exceso de protección olvida que la separación en realidad impide que tanto estudiantes con discapacidad, como los que no la tienen, aprendan en y de la diferencia, y puedan tener experiencias de convivencia juntos, condición de la tolerancia y de la no excusión. En contravía con esta aspiración a la excesiva protección por medio del aislamiento, la experiencia ha demostrado que la educación inclusiva, al promover la convivencia con la diferencia y lo plural, impulsa la superación de estereotipos, de prejuicios y, por ende, de la discriminación.

En segundo lugar, y desde el punto de vista pedagógico se ha insistido en la necesidad de la segregación con argumentos que, al menos en apariencia, se relacionan con la calidad de la educación. De acuerdo con estas líneas de argumentación, la incapacidad de los maestros de la escuela formal para prestar una atención individualizada a los estudiantes con discapacidad va en contravía de su desarrollo como estudiantes. Sin embargo, de nuevo la experiencia ha demostrado las grandes ventajas, en términos de aprendizaje, que tiene para las personas con discapacidad participar en igualdad de condiciones de espacios educativos con estudiantes sin discapacidad. La inclusión de los estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares desde la más temprana edad confiere importantes ventajas psicológicas y pedagógicas, pues atiende mucho más las necesidades intelectuales, sociales y emocionales mediante una interacción regular con un grupo diverso de estudiantes, por lo que es una de las mejores maneras de combatir estereotipos y promover la conciencia sobre las capacidades de las personas con discapacidad.



De cualquier forma, es necesario recordar que la discriminación o la exclusión no responden a la voluntad de los individuos, constituyen fenómenos sociales complejos y responden a causas diversas. También se expresan de diversas maneras y con distintos mecanismos. En general ocurren cuando, en las relaciones que se establecen entre diversos sectores sociales, un determinado grupo, por lo general el que sostiene la posición dominante, cuenta con una valoración negativa sobre otro grupo, y ejerce prácticas de discriminación a partir de dicha opinión negativa. Consiste por tanto en actitudes y prácticas de desprecio hacia una persona en particular, o hacia un conjunto de personas, a quienes se les considera de manera negativa y además se les asigna un estigma social que desemboca en la negación de sus derechos fundamentales y de sus oportunidades. La exclusión social reproduce la discriminación a través de distintas prácticas sociales, pero también por medio de sus normas e instituciones. La discriminación es por tanto un mecanismo de exclusión que alimenta y agrava la desigualdad, divide a la sociedad y fomenta el abuso de poder.

Un proceso de educación inclusiva, por encima de cualquier otra característica, prohíbe las prácticas discriminatorias, promueve la valoración de la diferencia, acoge la pluralidad y garantiza la igualdad de oportunidades. Por otro lado, siendo el derecho a la educación un derecho para todos y de obligatorio cumplimiento, al menos en determinados niveles de enseñanza, no es posible separar o excluir a una determinada población de su ejercicio.

3. De la integración escolar a la educación inclusiva

En este esfuerzo de generar opciones de educación para todos y con todos, la educación inclusiva encuentra en la *integración escolar*, su antecedente inmediato. Los primeros intentos de atención educativa a estudiantes con discapacidad en contextos formales de educación se dieron a través de la integración escolar, movimiento educativo surgido en Italia y en otros países europeos en los años ochenta. El propósito central de esta práctica educativa ha sido superar las formas de selección y de discriminación propias de la educación especial. Su acción se ha centrado en permitir que niños con discapacidades se eduquen con niños sin discapacidad en aulas formales o regulares. Su ejecución se ha dirigido a generar apoyos, adaptaciones y adecuaciones para que esta población, o con otras necesidades educativas especiales, se adapten a prácticas pedagógicas regulares, realicen su travesía por el mundo escolar mediante currículos comunes y didácticas igualmente estandarizadas en la escuela formal. Por eso la integración escolar desarrolla una serie de estrategias para *normalizar* a los estudiantes, y para permitir que los que se consideran *especiales* puedan superar sus limitaciones o diferencias, para desempeñarse como estudiantes sin condiciones especiales.

Lo anterior explica por qué la integración escolar desarrolla estrategias de apoyo y *empoderamiento* de los estudiantes. Al fin y al cabo, la integración al



aula regular se fundamenta en la creencia en que los estudiantes *especiales* pueden con los apoyos apropiados superar sus obstáculos, si cuentan con sus requerimientos y exigencias como son: maestras de apoyo, horas de refuerzo, adecuaciones curriculares, formas particulares de evaluación, etc. Sin embargo, la integración escolar no pone en duda a la escuela formal; por el contrario, busca que todos los alumnos se adapten a ella, y no expresa ningún interés en que sea la escuela la que se adapte a los estudiantes, como sí lo propone la educación inclusiva. En últimas, la integración escolar no nace en la crítica de la escuela, sino más bien de la oposición a las formas de institucionalización de los individuos propias de la educación especial. La integración escolar no se ha preocupado nunca por variar las formas de hacer escuela, por transformación de los currículos o por generar diversas formas de enseñar para dar respuesta a diversas formas de aprender.

La educación inclusiva, en cambio, implica una crítica a la escuela y a las formas homogéneas y estandarizadas de hacer educación. Su interés está en velar por la plena realización del derecho a la educación de todos, considerando las dimensiones propuestas por la exrelatora especial del derecho a la educación Katerina Tomasesky (2003) para el análisis y valoración de este derecho: disponibilidad (asequibilidad), accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad¹.

La educación inclusiva representa un paso adelante de la integración escolar. Mientras que la integración escolar se preocupa por la ubicación de los estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares, la inclusión educativa asume que la participación y el aprendizaje de cualquier estudiante tendrá éxito, no llevará al aislamiento y no constituirá un obstáculo para atender las necesidades educativas de todos, solo si se dan cambios profundos en la organización y en la cultura escolar. Mientras que en la integración escolar se parte de la confianza en las posibilidades de adaptación de los estudiantes a la escuela, la inclusión escolar exige la adaptación de la escuela a las posibilidades y a las formas de aprender de los estudiantes.

4. La educación de la personas con discapacidad

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2010) más de 115 millones de personas en edad escolar no tienen acceso al sistema educativo o son expulsados de este. Se

1 La disponibilidad (asequibilidad) tiene que ver con la existencia de una oferta educativa oportuna y "a la mano", aun en zonas dispersas o alejadas. La accesibilidad, alude a la garantía del derecho de cada persona en condiciones de igualdad de oportunidades sin discriminación alguna. La adaptabilidad indica la preocupación por asegurar la apropiación del conocimiento y la participación en la vida escolar de todos los estudiantes, a través de la flexibilidad de los currículos, las evaluaciones las actividades, los espacios, etc. Y la aceptabilidad indica la condición de buena calidad del servicio educativo.



trata de menores pertenecientes a las familias más pobres del mundo, quienes precisamente son las que más se beneficiarían del aprendizaje y de la posibilidad de participar de una comunidad educativa.

En este conjunto de excluidos y discriminados de la educación se destacan las personas con discapacidad. Basta una revisión de las cifras de la Unesco y del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) para constatar el peso de esta población en el conjunto de quienes encuentran obstáculos para el ejercicio de su derecho a la educación: cerca de la tercera parte de los niños (40 millones en el mundo) que no asisten a la escuela tienen algún tipo de discapacidad; solo 2% de los que sí asisten logran concluir sus estudios profesionales, y la tasa mundial de alfabetización de personas adultas con discapacidad llega apenas al 3% (PNUD, 1998, citado por Croso, 2010).

Este panorama es similar en América Latina y de manera particular en Colombia. De acuerdo con el Banco Mundial, en la región solo entre 20% y 30% de los niños con discapacidad asiste a la escuela y, cuando entran, muchos son excluidos de los sistemas educativos. En Colombia es difícil calcular este porcentaje de matrícula de la población con discapacidad, pues no se cuenta con información precisa sobre el número de discapacitados en el país, lo que dificulta establecer las tasas de matrícula de estudiantes con discapacidad que asisten a la escuela.² Sin embargo, al constatar el porcentaje de alumnos con discapacidad sobre el total de la matrícula, se encuentra que los promedios de Colombia son semejantes o inferiores a los de los demás países de la región (Croso, 2010). En efecto, de acuerdo con proyecciones del profesor Alfredo Sarmiento y su equipo (2010), en Colombia los estudiantes con discapacidad representan solo 1,27% del total de la matrícula en básica primaria, descendiendo aún más este promedio en educación secundaria y media, niveles en los que se llega a 0,56% del total del estudiantado³.

-
- 2 Los Instrumentos de estadísticas poblacionales y los estudios específicos sobre población con discapacidad arrojan diferentes y aplican distintas metodologías. Ver por ejemplo:
 - Departamento Nacional de Estadística (DANE), Censo 2005.
 - Departamento Nacional de Estadística (DANE), Encuesta Nacional de Hogares 2004.
 - Ministerio de Protección Social. Registro de localización y caracterización de la población con discapacidad a marzo de 2010.
 - Ministerio de Educación Nacional. Sistema de Información Nacional de Educación Básica y Media.
 - Fundación Saldarriaga Concha. Caracterización sobre discapacidad a nivel nacional 2008.
 - 3 Estos porcentajes llaman la atención cuando se constata que, de acuerdo con la información del Censo de 2005, las personas con discapacidad representan 6,19 % de la población colombiana, es decir, un total de 2.549.153 personas con discapacidad, de los cuales 16,2 % son niñas y niños hasta los 17 años, y 7,1% se encuentra en el rango de edad entre 17 y 24 años. De otra parte, es necesario constatar que la de reducción de las tasas entre básica primaria, secundaria y media muestra, de una parte, la tendencia al abandono escolar de los estudiantes con discapacidad y, de otro lado, las bajas expectativas de las familias de estos estudiantes que parecen estar complacidas con que sus hijos solo alcancen los niveles básicos de la educación.



Este alto grado de discriminación también se expresa en los críticos niveles de analfabetismo de la población con discapacidad tanto en Colombia como en la región. En Argentina y Chile, por ejemplo, países en donde el nivel de analfabetismo de la población es de 2,8% y 4,3%, respectivamente, en las personas con discapacidad ese índice alcanza entre 15% y 17%. En las naciones más pobres del continente como son Bolivia, El Salvador, Nicaragua y Paraguay, el nivel de analfabetismo de personas con discapacidad llega casi a la mitad de esta población (Croso, 2010). En Colombia, por su parte, mientras el índice de analfabetas de 15 a 24 años sin discapacidad llega a 7%, se presenta que 22,5% de los discapacitados en ese rango de edad, 475 mil personas, son analfabetas.

Los datos existentes, aunque escasos, evidencian una profunda situación de exclusión. Los Estados de la región tienen un inmenso reto para garantizar que las personas con discapacidad puedan ejercer en igualdad de condiciones su derecho a la educación. Para ello en primer lugar es necesario superar las concepciones que naturalizan la discriminación de la población con discapacidad. Las múltiples y constantes negaciones de la educación que viven esta población se asumen en muchas ocasiones como circunstancias inevitables. O bien se entiende que la exclusión es consecuencia de los *desperfectos* o *imperfecciones* de los sistemas educativos que, de acuerdo con estas visiones, presentan necesariamente pérdidas, tal y como acontece en una cadena industrial que produce bienes de manera masiva. O bien la discriminación educativa se justifica, no por supuestas propiedades del sistema, sino a partir de determinadas condiciones o características de algunos de sus estudiantes, características que los harían *no educables*. De esta manera la discriminación pierde en apariencia su carácter de negación del derecho y se muestra como el reconocimiento de supuestas imposibilidades de ciertos estudiantes para acceder y participar en la vida educativa. En estas formas de argumentar, el pertenecer a una expresión cultural minoritaria, vivir una situación social límite o, simplemente, tener capacidades físicas o intelectuales diferentes se constituyen en obstáculos insuperables para el aprendizaje y para formar parte de una comunidad escolar.

Estas justificaciones o explicaciones de la discriminación y de la exclusión de la educación llegan a ser en ocasiones teorías refinadas y con altos grados de elaboración. Su desarrollo es tal que terminan presentando a las políticas y a las acciones orientadas a garantizar la educación para todos como verdaderas utopías. Incluso logran que en calificados escenarios políticos y académicos se llegue a pensar que defender el carácter universal del derecho no es más que una muestra de un gran desconocimiento de las dinámicas internas de la escuela, pues se asume que la exclusión y la discriminación son casi parte de su esencia.

Sin embargo, un análisis más detallado lleva de manera rápida a concluir que esas formas de negación del derecho a la educación no se originan realmente en características de los estudiantes, no se explican por decisiones individuales, ni obedecen a aspectos coyunturales del sistema educativo. Por el contrario,



son consecuencia de condiciones estructurales de las formas de educar, pues el carácter excluyente de la cultura escolar se fundamenta en prácticas de selectividad y en ciertas formas de asumir y comprender la calidad y la exigencia académicas, las cuales llevan a la expulsión de muchos del sistema educativo, o a la aceptación de la imposibilidad del aprendizaje para otros, como si trataran de hechos naturales e inherentes al mismo fenómeno de educar.

Como reacción a este carácter excluyente y discriminatorio surge la educación inclusiva. Se trata de una acción consciente e intencionada para reducir o acabar con las repetidas formas de negación del derecho a la educación, para superar la exclusión y la segregación en la educación. En consecuencia, la educación inclusiva invita a las maestras y a los maestros a acoger en las aulas a todos los niños y jóvenes, sin discriminación alguna, y sin que sus condiciones individuales, o situaciones particulares, se asuman como barreras insuperables para su aprendizaje y participación en la vida escolar. Por supuesto, acoger a todos significa sobre todo ocuparse de manera concreta y particular de garantizar el ingreso o el acceso universal a las opciones educativas. Sin embargo, va más allá del acceso, pues esto implica el desarrollo de opciones pedagógicas y organizativas que precisamente mitiguen las posibilidades de expulsión o de discriminación

5. El derecho a la educación de las personas con discapacidad en la legislación internacional

Las políticas y el ordenamiento jurídico internacional determinan la abolición de la discriminación de las personas con discapacidad y, en particular, prohíben su exclusión de la educación. Diferentes declaraciones, convenciones, acuerdos y resoluciones –todas ellas constitutivas de los principios y de la legislación de las Naciones Unidas y de sus Estados miembros–, afirman la universalidad del derecho a la educación y establecen la obligación de no admitir ninguna justificación para restringir el acceso y la participación en los procesos educativos. Se trata de una declaración de principios que, de manera taxativa, niega la posibilidad de determinar preferencia o limitación en el ejercicio de este derecho a partir de la eventual pertenencia de los estudiantes a un grupo específico, a causa de una posible condición particular, o en razón de una situación específica que puedan estar viviendo.

En primer lugar, los instrumentos relativos a los Derechos Humanos en general establecen el principio de la no discriminación. La misma *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (Naciones Unidas, 1948) determina la necesidad de asegurar el acceso para todos a la educación y define que esta debe ser “gratuita y obligatoria al menos en su nivel primario” (art. 26). La garantía de la no discriminación también se hace expresa en la *Convención sobre los Derechos del Niño* (Naciones Unidas, 1989). Esta Convención señala la necesidad



de asegurar la aplicación de los derechos de la infancia, incluido, por supuesto, el derecho a la educación, “a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales” (art. 1)⁴.

También la Convención se ocupa de manera explícita del derecho a la educación de los menores en condición de discapacidad de dos formas: en primer lugar, al asumir a los niños y los adolescentes como sujetos plenos de derecho. Por esta razón exhorta a los Estados y a la sociedad a que “el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa en la comunidad” (Naciones Unidas, 1989, art. 23)⁵. En segundo lugar, la Convención reafirma a la educación como derecho de obligatorio cumplimiento, con gratuidad, sin restricción al menos en sus niveles primarios y orientada a asegurar el desarrollo de las capacidades de cada niño o niña (Naciones Unidas, 1989, arts. 29 y 30).

De otra parte, los instrumentos internacionales que disponen de manera concreta el alcance, los criterios y los mecanismos de exigibilidad del derecho a la educación también se fundamentan en el principio de la no exclusión. Incluso muchos de ellos se ocupan en específico de la garantía del ejercicio de este derecho para la población con discapacidad. Desde 1960, la Unesco (1960), a través de la *Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza*, reafirma el derecho a la educación para todos y prohíbe a los estados signatarios “destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza y, en especial, excluir a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza; limitar a un nivel inferior la educación de una persona o de un grupo; instituir o mantener sistemas o establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos; o colocar a una persona o grupo de personas en una situación incompatible con la dignidad humana” (art. 1)⁶.

Asimismo, el reconocimiento del carácter universal del derecho a la educación adquiere gran importancia en el Movimiento de Educación para Todos⁷, promovido por diferentes agencias de las Naciones Unidas. Este movimiento tiene como acta de nacimiento la *Declaración mundial sobre educación para todos, satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje* (Naciones Unidas,

4 El subrayado es nuestro.

5 El subrayado es nuestro.

6 El subrayado es nuestro.

7 Para mayor información sobre el Movimiento de Educación para Todos ver: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement>



1990a) aprobada, en la Conferencia de Jomtien (Tailandia). Esta Declaración, junto con el *Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Directrices para llevar a cabo la declaración mundial* (Naciones Unidas, 1990b), establece directrices y criterios para reafirmar el carácter de derecho fundamental de la educación, así como para que los Estados aseguren su cumplimiento en condiciones de equidad e igualdad (Naciones Unidas, 1990a).

En el año 2000 se reunió en Dakar (Senegal) el Foro Mundial de Educación en el que se evaluó el desarrollo del Movimiento de Educación para Todos. Al constatar que aún muchos países estaban lejos de alcanzar los objetivos propuestos en Jomtien, la comunidad internacional ratificó, mediante el *Marco de acción de Dakar, educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes* (Naciones Unidas, 2000a), su compromiso de lograr la educación para todos. En Dakar se reformularon los objetivos fundamentales del Movimiento de Educación para Todos; se acordaron mecanismos específicos de cooperación, financiación y trabajo conjunto entre los estados, agencias de cooperación internacional y organizaciones de la sociedad civil; se establecieron estrategias concretas de promoción, seguimiento y monitoreo para asegurar el cumplimiento de los propósitos en todos los países; y se estableció el año 2015 como la fecha máxima para cumplir con el propósito de asegurar la educación para todos en el mundo.

Si bien en el Foro Mundial de Dakar no se hizo referencia específica al derecho a la educación de la personas con discapacidad, su carácter universal por supuesto las incluye. En al menos tres de los seis objetivos establecidos en el *Marco de acción de Dakar* (Naciones Unidas, 2000a) se hace referencia a la necesidad de mitigar el riesgo de la exclusión de los estudiantes con necesidades específicas de aprendizaje, o en riesgo, en su ejercicio del derecho a la educación, como sucede con la población en condición de discapacidad. Por una parte, en su primer objetivo, determina la necesidad de “extender y mejorar las protección y la educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos” (objetivo 1). En segundo lugar incita a los estados para que velen por la garantía del acceso y la permanencia de “estudiantes que se encuentran en situaciones difíciles, en al menos en los niveles primarios y de manera gratuita y obligatoria” (objetivo 2). Por último, estableció la necesidad de velar para que “las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado” (objetivo 3).

El Foro de Dakar publicó junto al *Marco de acción de Dakar* un documento titulado *Comentario detallado del marco de acción de Dakar* (Naciones Unidas, 2000b) en el que se establece el alcance de los propósitos, objetivos y estrategias establecidas en dicho encuentro internacional. En este documento se da cuenta de las causas de la exclusión en la educación y se determina como prioridad el esfuerzo de asegurar la educación para todos, prioridades para avanzar



en el derecho a la educación de las personas sin discriminación alguna. Sin embargo, más allá de estas declaraciones de principios, la mayor importancia de este comentario detallado es su invitación a la flexibilización y a la transformación del sistema educativo con el propósito de permitir, de manera particular, en el mundo escolar la presencia de diferentes formas de aprendizaje. “Como el ritmo, el estilo, el idioma las circunstancias de aprendizaje nunca serán uniformes para todos, deberían ser posibles diversos enfoques formales o menos formales, a condición de que aseguren un buen aprendizaje y otorguen una condición social equivalente” (Naciones Unidas, 2000b).

Los instrumentos internacionales relacionados con los derechos de las personas con discapacidad representan un gran avance en lo relacionado con su no discriminación y exclusión. Por supuesto, estas declaraciones, convenciones o documentos reconocen el derecho al acceso y a la permeancia en la educación. Sin embargo dan un paso más al afirmar la igualdad de derechos y reconocen la posibilidad de la educación inclusiva.

El primer instrumento internacional relacionado con la población con discapacidad es la resolución, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre de 1993, denominada *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Estas normas afirman el principio de la igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, jóvenes y personas adultas con discapacidad. Además especifica que esto debe ocurrir “en entornos integrados”, velando porque “la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza” (Naciones Unidas, 1993).

El Movimiento de Educación para Todos

El Movimiento de Educación para Todos es una iniciativa de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), y del Banco Mundial. Además de estas cinco organizaciones multilaterales, el movimiento cuenta con la participación de asociaciones y organizaciones no gubernamentales que trabajan en educación. Entre estas se incluyen grupos, redes que efectúan campañas, sindicatos de maestros docentes, organizaciones religiosas, asociaciones comunitarias y asociaciones de padres de familia, así como organismos profesionales, organizaciones estudiantiles y redes e instituciones de investigación. Entre estas formas de organizativas para la participación social en el Movimiento



de Educación para Todos se destacan dos grupos: 1) la Consulta Colectiva de las Organizaciones No Gubernamentales (CCONG/EPT), como mecanismo temático creado por la Unesco para el análisis, diálogo permanente y acción conjunta entre las ONG y el Movimiento. 2) La Campaña Mundial por la Educación (CME), que es un movimiento de la sociedad civil que tiene como objetivo poner fin a la crisis mundial de la educación.

El Movimiento de Educación para Todos se propone los siguientes seis objetivos fundamentales para garantizar el derecho a la educación y las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos a más tardar en 2015:

- **Objetivo 1:** extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.
- **Objetivo 2:** velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.
- **Objetivo 3:** velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.
- **Objetivo 4:** aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.
- **Objetivo 5:** suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.
- **Objetivo 6:** mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas.



Por supuesto las Normas reconocen la necesidad del apoyo que las escuelas y colegios regulares requieren para atender las necesidades de personas con diversas capacidades. Las Normas insisten en no separar ni segregar a los niños con discapacidad para su atención educativa. Al contrario, insistente que la educación pública y la enseñanza obligatoria deben “impartirse a las niñas y los niños aquejados de todos los tipos y grados de discapacidad, incluidos los más graves”.

Esta resolución distingue en el universo de la población en condición de discapacidad a los grupos a los que se les debe poner especial atención: los niños con discapacidad en edad de educación preescolar. Las Normas insisten en que la intervención precoz es de máxima importancia para ayudarles a desarrollar todas sus posibilidades. Se destaca, también, la importancia del trabajo educativo con las personas adultas con discapacidad, sobre todo con las mujeres que sufren de doble (o hasta múltiple) discriminación. Advierten a los Estados sobre la importancia de contar con una política claramente formulada, que sea comprendida y aceptada en las escuelas y por la comunidad en general. Además instan a que los planes de estudio sean flexibles y adaptables y a prever la formación constante de personal docente y de apoyo.

El segundo documento de la Unesco (1994) relacionado con las personas con discapacidad es la *Declaración y marco de acción de la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*, generada en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, en la que participaron delegados de cerca de cien Estados y de diversas organizaciones internacionales.

El espíritu de esta declaración es el “reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir ‘escuelas para todos’, que celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual”. De otra parte, subraya que el enfoque inclusivo es importante no solo para las personas con discapacidad, sino también para el conjunto de estudiantes, ya que promueve los valores y las posturas de la no discriminación, de convivencia en la diversidad, y de respeto a las diferencias de todos los seres humanos.

En 1999, se aprueba otro marco clave: la *Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad* (OEA, 1999), conocida también como Declaración de Guatemala. Esta Convención reconoce que la discapacidad sigue siendo un grave obstáculo a la plena participación en la vida social, cultural, económica y educativa de la región. Su punto de partida es el reconocimiento del valor universal de todos los derechos humanos y libertades fundamentales, por lo que reafirma que las personas con discapacidad tienen el mismo derecho a la vida y al bienestar, a la educación y al trabajo, a vivir independientemente y a la participación activa en todos los aspectos de la sociedad. Por esa razón, se considera que cualquier



acto de discriminación contra una persona con discapacidad es una violación de sus derechos fundamentales.

Un rasgo central de esta declaración es su definición de discriminación:

[...] toda distinción, exclusión o restricción basada en una discapacidad, antecedente de discapacidad, consecuencia de discapacidad anterior o percepción de una discapacidad presente o pasada, que tenga el efecto o propósito de impedir o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por parte de las personas con discapacidad, de sus derechos humanos y libertades fundamentales (OEA, 1999, art. 1).

La Declaración de Guatemala (OEA, 1999) defiende las acciones de discriminación positiva.

[...] no constituye discriminación la distinción o preferencia adoptada por un Estado parte a fin de promover la integración social o el desarrollo personal de las personas con discapacidad, siempre que la distinción o preferencia no limite en sí misma el derecho a la igualdad de las personas con discapacidad y que los individuos con discapacidad no se vean obligados a aceptar tal distinción o preferencia (art. 1).

Esta aclaración sobre las distinciones que no constituyen discriminación, y por tanto son permitidas, es de suma importancia ya que muchas discriminaciones son perpetradas en nombre de una supuesta y necesaria *distinción*.

También es de destacar que esta Declaración reconoce la necesidad de garantizar la igualdad de oportunidades a la población con discapacidad mediante la supresión de todos los obstáculos determinados socialmente, ya sean físicos, económicos, sociales o psicológicos que excluyan o restrinjan su plena participación en la sociedad. De acuerdo con esta concepción, la discapacidad no es un rasgo individual, sino que es en gran medida efecto de un entorno hostil.

En septiembre de 2006, el Comité sobre los Derechos del Niño aprobó la *Observación General N° 9* relativa a los derechos de los niños con discapacidad, la cual reafirma el principio de la no discriminación y de la igualdad de oportunidades. El documento reitera que la educación inclusiva “no debe entenderse y practicarse simplemente como la integración de los niños con discapacidad en el sistema general, independientemente de sus problemas y necesidades”. Insiste además en la necesidad de que la escuela se adapta a la diversidad y realice los ajustes necesarios para responder y acoger las personas con discapacidad. Esta Observación es importante porque introduce la idea de mantener servicios y programas de apoyo, siempre que esté al servicio de la inclusión más eficaz de los niños con discapacidad en la clase regular.

Por último, en diciembre de 2006, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*.



Como resultado, en gran parte, del movimiento de las organizaciones de las personas con discapacidad, la convención representa un hito para el reconocimiento de esta población como sujetos derecho. Se fundamenta en tres principios: en primer lugar, como ya se mencionó, en la afirmación de las personas con discapacidad como sujetos de pleno derecho; en segundo lugar, en el valor y el aporte de las personas con discapacidad en particular para la construcción de la sociedad, y por último, en asumir a la discapacidad como una cuestión social y política antes que clínica, lo que la lleva a centrar sus esfuerzos en la transformación del medio para hacerlo accesible e inclusivo para todos.

En lo relacionado con la educación es clave el artículo 24 de la convención por su nivel de detalle. En consecuencia con la legislación internacional, insta a los Estados a superar la discriminación por motivos de discapacidad de la escuela regular e introduce el concepto de “ajustes razonables” como mecanismo de superación de dicha discriminación. Esta convención entiende por “ajustes razonables”

modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida (...) para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (Naciones Unidas, 2006, art. 24).

Este concepto es importante cuando se trata de disfrutar del derecho a la educación en el sistema regular de enseñanza, el cual tendrá que responder a las necesidades y especificidades de los estudiantes con discapacidad.

La convención no solo se preocupa por el acceso de personas con discapacidad a la escuela regular. También presenta requisitos y estrategias para su permanencia y éxito en ella. Entre estas estrategias está, como ya se ha dicho, la puesta en marcha de “ajustes razonables” en función de las necesidades individuales; además propone brindar apoyo necesario en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva, y proporcionar medidas de apoyo personalizadas y efectivas. Estas estrategias no tienen sentido en sí mismas sino en “conformidad con el objetivo de la plena inclusión”, por lo que los mecanismos de apoyo, para que no sustituyan el derecho a la educación juntos en escuelas regulares, deben prestarse en horarios diferentes al de la clase regular.



Convención de los derechos de las personas con discapacidad

Artículo 24. Educación

1. Los Estados partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

- a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana.
- b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas.
- c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:

- a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad.
- b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan.
- c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales.
- d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva.
- e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

3. Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la



educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas:

- a) Facilitar el aprendizaje del braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares.
- b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas.
- c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos, se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

4. A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.

5. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.

6. Las barreras para la educación inclusiva

A pesar de estas evidencias a favor de la educación juntos y de la educación inclusiva, y a pesar del deseo explícito de las personas con discapacidad de educarse en contextos regulares, se presentan dos grandes obstáculos estructurales, o barreras, para la realización de su derecho a la educación en la escuela formal. Esos son: la visión estereotipada y discriminatoria que en general se tiene de las personas con discapacidad y la escasez de recursos destinados a la educación inclusiva.

El informe de 2004 de la Defensoría del Pueblo de Colombia sobre la situación de la integración educativa de niños y las niñas con discapacidad en Bogotá,



señala que las políticas públicas dirigidas a la población con discapacidad están basadas en dos ideas erróneas:

[...] la primera, asumir la discapacidad como un fenómeno homogéneo, desconociendo el sinnúmero de realizaciones que puede alcanzar un ser humano con discapacidad, si el Estado le asegura los medios adecuados; y, la segunda, la idea de la discapacidad como sinónimo de incapacidad, motivo por el cual a las personas con discapacidad, en el mejor de los casos, se les trata como sujetos de caridad, sujetos pasivos que no tienen la mínima posibilidad de incidir en el desarrollo de sus propias vidas, y menos, en la construcción de la sociedad en la que habitan. Incluso, abundan los estereotipos que asumen a las personas con discapacidad, especialmente a las personas con deficiencia cognitiva o trastornos mentales, como seres peligrosos, pertenecientes a mundos distantes y completamente diferentes. (Defensoría del Pueblo, 2004, página 3)

Tal como sigue el informe mencionado (Defensoría del Pueblo, 2004),

[...] es de especial importancia reenfocar la política de atención a la población con discapacidad, partiendo por reconocer que este grupo poblacional no es vulnerable, de manera fundamental, por encontrarse en sí mismo en situación de discapacidad; su vulnerabilidad es producto más de su interrelación con el medio y la sociedad en la que habita y en la que aspira a realizarse como ser humano. El reconocimiento manifiesto de que las personas con discapacidad no son sujetos de caridad sino, fundamentalmente titulares de derechos, y que no son seres incapaces, sino por el contrario personas que disponen de un conjunto de posibilidades y capacidades que con los medios apropiados pueden desarrollar plenamente, permite valorar a la población con discapacidad, como parte integrante del mundo, con capacidad de aportar a su propio desarrollo y al desarrollo de su comunidad. (Defensoría del Pueblo, 2004, página 4)

[...]

Desde esta perspectiva, la vulnerabilidad de la población con discapacidad se entiende no solo como una característica propia del sujeto, como un fenómeno estrictamente individual, sino, esencialmente como el resultado de la interacción del sujeto con su medio social. La vulnerabilidad de la población con discapacidad, si bien está directamente asociada a determinada limitación física o mental, depende fundamentalmente de la cantidad de barreras de orden material, económico, social, político y cultural que erige la sociedad; barreras que se requiere eliminar para que este grupo poblacional pueda, en igualdad de oportunidades y con el máximo nivel de libertad y autonomía posible, llevar el tipo de vida que valoraría y elegiría si dispusiera de los medios apropiados. (Defensoría del Pueblo, 2004, página 4)



Los estereotipos de las personas con discapacidad actualmente prevalecientes entre maestros, estudiantes, autoridades escolares y locales e, incluso, familias, refuerzan la exclusión de los estudiantes con discapacidad, y evidentemente obstaculizan su inclusión. En efecto, esto lo reconoce la Convención sobre la Discapacidad de las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2006) al afirmar que no es “la discapacidad” lo que obstaculiza plena y efectivamente la participación en la sociedad, sino más bien “las barreras debidas a la actitud y al entorno” en esa sociedad.

Además de estos obstáculos estructurales, existen otras barreras para el ejercicio pleno del derecho a la educación. Estas se relacionan con los componentes constitutivos de este derecho identificados por Katherina Tomasesky (2001): accesibilidad, aceptabilidad, disponibilidad (asequibilidad) y adaptabilidad. En particular tales barreras se manifiestan con relación a los dos últimos componentes; son evidentes los avances en las posibilidades de acceso a los colegios, así como son contundentes los testimonios de aceptación por parte de las personas con discapacidad y de sus familias de la educación que reciben en el sistema educativo regular. En cambio es aún mucho lo que se debe avanzar para garantizar que los contenidos curriculares y las prácticas de enseñanza se adapten a las condiciones de los estudiantes, y para garantizar que las ofertas educativas para niños y jóvenes con discapacidad estén realmente disponibles en sus contextos y en sus comunidades.

Es innegable que aún es muy limitada la oferta educativa que proviene de colegios con programas educativos inclusivos. Es decir que cuentan con recursos, programas y apoyos suficientes para ofertar una educación flexible y abierta a la diversidad, de manera que en realidad se asegure la disponibilidad de la educación para personas con discapacidad. De la misma forma es necesario superar la falta de adaptación de las escuelas a las personas con discapacidad. Este es un obstáculo central a la realización de su derecho. La mayoría de los colegios no han asumido las adecuaciones necesarias para garantizar el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad. Es mucho lo que aún se debe adaptar en educación, tanto en lo relacionado con las condiciones físicas y de infraestructura de los colegios, como en lo que tiene que ver con los contenidos curriculares, las formas de evaluación, las didácticas y los materiales pedagógicos, los cuales, en su mayoría, no son adecuados a esa población.



La educación inclusiva es sencilla y natural¹

Por Gladys Amalia Murcia

Profesora incluyente, Premio Compartir al Maestro 2010

“... nos hemos preguntado: ¿estamos llevando a todos nuestros estudiantes hacia el éxito escolar? ¿Cuál es el concepto de éxito en Colombia? ¿Por qué hay deserción y repitencia escolar? ¿Por qué todos los estudiantes deben alcanzar los mismos logros? ¿El currículo que aplicamos propicia y permite las prácticas inclusivas en nuestro país? ¿Cuál es nuestro concepto de educación inclusiva? ¿Qué diferencia hay entre discapacidad, diversidad e inclusión? ¿Por qué seguimos hablando de niños especiales, de educación especial, del día blanco, del día negro? ¿Los maestros de Colombia estamos preparados para la inclusión? ¿A quién corresponde el tema de la inclusión: al maestro, al padre de familia, al rector, al gobierno o a todos? ¿Cómo logramos en Colombia una educación con todos y para todos?

Estos y otros interrogantes nos llevan a comprender la escuela como el espacio que acoge la diversidad, dando respuestas efectivas a cada una de las necesidades tanto en el fondo como en la forma. Como Ley existe en Colombia la norma que obliga a recibir a los estudiantes con discapacidad en nuestras aulas, pero sentimos y vemos que la escuela no está preparada para responder a esas necesidades. Entonces hemos inventado las aulas especializadas para los niños especiales, los programas de terapias aisladas del aula, las fiestas especiales en días especiales para hacerlos más evidentes o, en casos extremos, los dejamos en un rincón del salón de clase solos, haciendo “cualquier cosa”, para que se estén quietos mientras dictamos las clases.

Esta es una realidad que percibimos a diario. Pienso que la educación inclusiva es mucho más sencilla y natural. Hagamos como maestros lo que nos corresponde y busquemos apoyos naturales en personas voluntarias, que puedan ser entrenadas para atender las situaciones que se presentan en la escuela. Construyamos juntos la carta de navegación de la educación inclusiva en Colombia. Propongamos en ella los principios, la filosofía. Incluyamos la inclusión en nuestras visiones y misiones, en el currículo y los planes de estudio, en los sistemas de evaluación. Pero más que eso en la renovación de nuestras prácticas pedagógicas.

El trabajo interdisciplinario es vital. Necesitamos a todos los profesionales psicólogos, terapeutas, doctores que clínicamente diagnostiquen a



los niños y lleven los procesos de mejoramiento en este nivel. Sin embargo, los necesitamos en la escuela, en las aulas, en la cotidianidad; es necesario realizar un trabajo de equipo de acuerdo a las necesidades que se presentan y desde las fortalezas de cada sector. ¿Por qué no convocar fuerzas aprovechando el recurso humano de nuestras mismas comunidades? Los estudiantes deben sentir que los respetan, que son personas dignas con derechos y deberes, útiles a la sociedad, con metas y sueños que cumplir sin importar su estado físico, mental o emocional, su raza, lenguaje, cultura o religión.

¿No es más conveniente para los niños y jóvenes con discapacidad asistir a colegios especializados que garanticen su protección y cuidado, y no someterlos a las presiones y a las limitaciones de la escuela formal incapaz de prestarles la atención requerida?

Bogotá, 11 de noviembre

Profesora Matilde:

Muchas gracias por comunicarse y por compartir sus inquietudes y dudas. Ya sabemos que, como dicen por ahí, “mal de muchos consuelo de tontos”; sin embargo no sobra recordar que sus interrogantes se refieren a cuestiones y preguntas que enfrentan hoy muchos maestros y maestras en distintos colegios y en distintos niveles educativos tanto en Colombia como en diferentes lugares del mundo. Son retos, dificultades e interrogantes que no existían hace unos pocos años atrás, pues es relativamente reciente la presencia de estudiantes con discapacidad física, intelectual o sensorial en las aulas de las escuelas formales.

Al decir que sus inquietudes son comunes a muchos educadores, no quisiera demeritar sus preguntas. Por el contrario, debemos partir de la imposibilidad de respuestas definitivas o de verdades absolutas. En tiempos de incertidumbre y de dudas siempre hay quienes se presentan como poseedores de soluciones definitivas. Así sucede también con la educación de las personas con discapacidad. Aparecen metodologías, propuestas, teorías y discursos que se presentan a sí mismas como soluciones absolutas. Sin embargo, a veces es necesario mantener el escepticismo ante tantas claridades. La educación es un hecho humano muy complejo, diverso, ante el cual hay multiplicidad de posiciones y posibilidades. Algo similar sucede con la discapacidad, también compleja y llena de particularidades. Por ello es sano mantenerse alejado de las respuestas fáciles y de los modelos absolutos que dan respuesta a la multiplicidad de retos que la educación de las personas con discapacidad conlleva. Es difícil –al menos por el momento– asegurar que determinado enfoque, práctica o metodología sea la más conveniente y eficaz fuera de toda duda y para todos los casos.

Esta complejidad es la que lleva a no pretender respuestas seguras y definitivas a sus preguntas. A lo mejor es necesario más bien acercarse a algunas tensiones, tendencias o lecciones que se desprenden de diferentes prác-



ticas y experiencias que desarrollan otros maestros y maestras. Estos son quienes han enfrentado en sus aulas el reto de enseñar a estudiantes con discapacidad. También resulta conveniente revisar la literatura acerca de experiencias pedagógicas que se vienen desarrollando en el país para contribuir al derecho a la educación de estas niñas, niños y jóvenes.

Sin embargo, no son solo novedosas las cuestiones que usted plantea, también son difíciles y complejas. Podría decirse que no hay una única solución para muchas de ellas, ni siquiera hay respuestas relativamente seguras para muchas otras. Por ello es necesario reconocer que los retos que imponen a las maneras de enseñar la presencia en las aulas de **niños con particulares** modos de aprender dependen en gran medida de los contextos y las circunstancias, los cuales son igualmente particulares. Reconocer la dependencia a estos aspectos no implica relativizar las prácticas y los saberes; más bien significa reconocer que las decisiones acerca de los caminos y de las opciones pedagógicas a tomar no corresponden a modelos establecidos de antemano. Al trabajar procesos educativos con niños en condiciones o en situaciones particulares, rápidamente se descubre que no existen soluciones absolutas ni respuestas universales.

Por lo anterior, las respuestas a las inquietudes y las dudas que plantea en sus cartas más que la aplicación de criterios o de modelos son resultados de procesos creativos y de esfuerzos de **flexibilización de las maneras tradicionales** de asumir la vida escolar. Son respuestas innovadoras si se quiere, pues diferentes formas de aprender implican diversas formas de enseñar y de interactuar con nuestros alumnos. Se trata de un tema novedoso, de nuevos retos para los maestros y las maestras. Un reto que implica la transformación de la escuela y de las formas tradicionales de ser maestro, de hacer escuela y de enfrentar esa maravillosa experiencia humana de aprender de la enseñanza de otros.

Sin embargo, usted bien lo sabe profesora Matilde, las transformaciones y los propósitos de cambio casi nunca son fáciles en educación; mucho menos en el mundo escolar tan aferrado a sus ritos y a sus formas tradicionales de hacer las cosas. Una de esas tradiciones ha sido la de la homogeneidad. Por una parte, como maestros y maestras, asumimos que nuestros estudiantes aprenden de manera similar dependiendo de los rangos de las edades. Como educadores fuimos formados con el convencimiento en que el desarrollo de las formas de aprender, asumir y valorar el mundo son relativamente homogéneas en un grupo de estudiantes de edades relativamente cercanas. De otro lado, asumimos que a maneras similares de aprender corresponden formas homogéneas de enseñar. Es un proceso natural, que no se pone en duda. Asumimos, también, que los niños tienen desarrollos cognitivos y de pensamiento, hasta cierto punto, homogéneos, lo que hace posible y plausible homogéneas formas de enseñanza para grupos en edades similares.



Es algo que no se pude en duda y que asumimos sin reflexión profunda cada vez que entramos a un aula de clase, o que interactuamos con un grupo escolar.

De esta manera, la heterogeneidad y la diferencia se excluyen muchas veces de nuestras escuelas. Aquellos niños que aprenden de otras formas son simplemente tratados y asumidos como “especiales”, “diferentes” y, por tanto, sujetos también de educaciones especiales o distintas.

Durante muchos años las cosas parecían sencillas, estaban aparentemente claras y nadie presentaba dudas: para niños especiales educación especial, y los maestros y las escuelas “remitían” a los estudiantes, con dificultades para el aprendizaje originadas en sus limitaciones, a colegios o instituciones que ofrecían educación especial. Esa era el recorrido de quienes contaban con mayor suerte. En la mayoría de los casos, simplemente el niño o la niña que no estaba en capacidad de adaptarse naturalmente al colegio regular se le excluía de la educación definitivamente para, que de esta manera, pasara a engrosar la lista de los desertores; se les condenaba a una vida ajena al aprendizaje en el encierro de sus propias casas. En otros casos, los padres –aún sucede– ni siquiera contemplaban la opción de la escuela formal, simplemente asumían que una determinada condición o situación que vivían sus hijos, como puede ser la discapacidad, no los hacía elegibles para asistir a una escuela, y los llevaban, en busca rehabilitación o de terapias ocupacionales, a colegios especiales.

No había duda en la necesidad de dos sistemas educativos paralelos. Uno para los niños *normales*, homogéneo y prescrito, y otro para los *anormales*, por llamar de esta forma a estos niños con condiciones particulares. Esta diferenciación **se hacía –así al menos se suponía– en beneficio de los mismos estudiantes**. No he sabido nunca de alguien que lo hiciera con mala intención, o simplemente para perjudicar a alguien en particular: “este escuela no está preparada para su hijo”, “es que el niño no está en capacidad de venir a este colegio”, “no tenemos las condiciones que requiere”; eran los tipos de argumentos que se usaban para dar respuestas negativas y excluyentes. Se suponía que en el fondo no se actuaba de tal manera con la intención de discriminar. Al contrario, casi siempre se argumentaba que se hacía por “el bien” del mismo niño o niña, pues se buscaba evitar las frustraciones de un fracaso escolar, el riesgo de la inadaptación o, simplemente, proteger a quien se asumía como incapaz.

De hecho, la existencia de dos sistemas –no sé como llamarlos– u ofertas educativas también **se justificaba en la existencia de saberes particulares o especiales**. Una forma de aprendizaje particular requiere, así también se pensaba, de saberes especiales para poder enseñar. Así se desarrolló todo el campo de saber pedagógico que llamamos *educación especial*.



Lo que la educación inclusiva propone es superar esas formas segregadoras y aisladas de educar a quienes aprenden de maneras diferentes y permitir su presencia en contextos escolares con niños sin discapacidad. Se trata de todo un cambio y de una innovación; por lo que esperamos que la presencia de la diversidad y de la diferencia en el mundo escolar permita que maestros, directivos, autoridades, padres de familia y los mismos estudiantes lleguen a poner en duda sus formas tradicionales de entender, de valorar y de actuar en la vida escolar. Ojalá puedan servir al propósito de construir alternativas y posibles caminos a explorar. Es un riesgo que perdamos la capacidad de sorprendernos, pues la educación inclusiva es en realidad una exploración, una construcción, y, además, es una verdadera transformación de las formas de hacer escuela y de ser maestro. No se trata simplemente de realizar determinados ajustes, o simples adecuaciones; la educación inclusiva implica cambios y nuevas formas de ser y de hacer en la escuela; significa transitar nuevos caminos y eso nos exige tener capacidad de sorpresa y de creación.

Este carácter transformador es reconocido en los documentos y estudios sobre educación inclusiva. En ellos se destaca el carácter innovador de las prácticas inclusivas. Así también lo expresan las maestras y los maestros que comparten y dan cuenta de sus experiencias educativas relacionadas con estudiantes con discapacidad. Sería pretencioso que alguien se arrojase el conocimiento pleno de todas las respuestas para garantizar el aprendizaje de estos niños en contextos escolares. En este sentido, debemos asumir que la inclusión educativa más que un modelo definitivo y acabado, es un proceso en el que intervienen diferentes circunstancias y voluntades y no puede hablarse de ella como si fuese un estado determinado o prescrito de antemano. No hace referencia a un determinado modelo pedagógico, definido y circunscrito conceptual y metodológicamente.



Experiencia No. 1

“Aprendemos juntos”

Institución Educativa Vista Hermosa, municipio de Soledad, Atlántico

La **Institución Educativa Vista Hermosa** es un colegio oficial, ubicada en Soledad, departamento del Atlántico. Ofrece desde preescolar hasta educación media. Su proyecto educativo institucional (PEI) hace énfasis en las nuevas tecnologías, a través de la enseñanza de la informática, y en el bilingüismo, por medio de la enseñanza del inglés como segunda lengua. De la misma manera, se plantea hacer del colegio “una institución educativa de puertas abiertas” a niños y jóvenes en condición de discapacidad, y a otras poblaciones en situación de vulnerabilidad.

Una de las estrategias para llevar a la práctica este propósito inclusivo es la experiencia denominada “Aprendemos juntos”. Esta se viene desarrollando desde 1998 con estudiantes con discapacidad física y cognitiva. Su objetivo es “proporcionar a los niños y jóvenes en situación de discapacidad una educación inclusiva con calidad, basada en el desarrollo de estrategias pedagógicas y actividades de sensibilización que propendan por su preparación en y para la vida”.

Antecedentes

La experiencia surge, de una parte, de la importancia de desarrollar procesos de sensibilización orientados a fortalecer la aceptación y la valoración de la diferencia por parte de la comunidad educativa. Con ello, desde el comienzo, se quiso contribuir a la consolidación de una cultura escolar que facilitara la inclusión de estudiantes con discapacidad física o cognitiva. De otra parte, la experiencia busca dar apoyo a los maestros de manera particular en el desarrollo de didácticas y estrategias pedagógicas orientadas al aprendizaje de la lectura y la escritura de los estudiantes con discapacidad.

“Aprendemos juntos” busca afectar tanto aspectos pedagógicos como sociales. En lo propiamente pedagógico se han desarrollado estrategias específicas en las áreas de español y matemáticas. En lo social se desarrollan actividades orientadas al desarrollo de criterios y valores que lleven a la aceptación y respeto por la diferencia por parte de la comunidad educativa.



La experiencia

La experiencia se fue creando a partir de interrogantes, que fueron formulándose de esta manera:

- ¿Qué estrategias pedagógicas se pueden emplear para desarrollar en los niños y jóvenes habilidades cognoscitivas y comunicativas a través de las áreas de español y matemáticas de manera que pueda fortalecer sus competencias?
- ¿Qué recursos educativos se pueden diseñar para apoyar el proceso de inclusión del estudiante con discapacidad?
- ¿De qué manera se puede sensibilizar y orientar a la comunidad educativa para que la inclusión de los estudiantes con discapacidad sea un éxito?"
- ¿Cómo lograr la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad desde los aspectos pedagógico y social?"

En lo relacionado con el área de Lenguaje se busca fortalecer el desarrollo de sus competencias cognoscitivas y comunicativas, a través de la lectura y la escritura de cuentos, fábulas, poesías, retahílas, trabalenguas y otras formas literarias. En matemáticas se persigue ejercitar el cálculo numérico a través del juego. Estas estrategias se desarrollan dentro del aula de clases, donde conviven estudiantes con y sin discapacidad.

La propuesta pedagógica, si bien se orienta a facilitar la inclusión de estudiantes con discapacidad, parte de la de la aceptación de que todos los niños y jóvenes presentan en algunos momentos de su vida académica dificultades educativas, ante las cuales necesitan de apoyo por parte de sus maestros y compañeros para superarlas. Por esta razón, la experiencia no se dirige solo a unos determinados estudiantes, en este caso aquellos con discapacidad. Tampoco se concibe como la realización de acciones de refuerzo o de complementación de las actividades de clase. Por el contrario, se parte de la necesidad de todos los estudiantes de ejercitar y profundizar en los conocimientos y habilidades adquiridos en la enseñanza de las áreas respectivas. De esta manera, el fortalecimiento y el ejercicio de la capacidad lectora y del cálculo matemático pierden el carácter terapéutico que tantas veces fundamenta las acciones de apoyo escolar pensado y realizado únicamente para determinadas poblaciones.

De otra parte, también es de destacar que la experiencia busca desarrollar el "ámbito social", tal y como se denomina en la propuesta a lo relacionado con la construcción y consolidación de una cultura escolar inclusiva. Para ello se ejecutan estrategias de sensibilización



y de formación dirigidas a los maestros, funcionarios administrativos, estudiantes, padres de familia y comunidad en general.

Las estrategias

La propuesta se efectúa a partir de un ciclo constituido de momentos secuenciales. Este se activa cada vez que un niño en situación de discapacidad ingresa a una de las etapas del proceso académico; lo cual implica un trabajo constante y simultáneo. Estas etapas son:

- **Preparación del contexto educativo:** antes del ingreso del niño o de la niña con discapacidad en un determinado grupo escolar se prepara a los estudiantes que serán sus compañeros. Con este fin se realizan charlas informativas encaminadas a la aceptación, compañerismo y buen trato. De igual forma se realiza un proceso de inducción dirigido a los maestros para ayudarles a comprender el tipo de discapacidad que presenta el estudiante y sus implicaciones pedagógicas, así como para ofrecerles apoyo para construir los procesos didácticos y curriculares necesarios para garantizar su aprendizaje y participación.
- **Diseño del plan de apoyo pedagógico:** se refiere a la organización del apoyo pedagógico a desarrollar de común acuerdo entre el maestro de apoyo y los maestros de aula, de grado o de determinadas áreas. Para ello se realizan procesos de flexibilización curricular en cada una de las áreas básicas, dando prioridad al apoyo en español y matemáticas, puesto que en estas áreas se manifiestan con mayor claridad las dificultades que presentan los estudiantes con y sin discapacidad.

Este plan de apoyo pedagógico se ejecuta a partir de dos proyectos de aula específicos. Para lo relacionado con el área de español se desarrolla el proyecto "Descubre el mundo *mágico* de la lectura", con el que se busca afianzar las capacidades lectoras mediante el desarrollo de actividades lúdicas como: lecturas de cuentos, fábulas, poemas, retahílas, adivinanzas, etc. El otro proyecto se centra en el cálculo matemático, a partir del desarrollo de actividades a través de juegos adaptados a su enseñanza, como: la escalera, concéntrese, ábaco, "triquipor" (nombre creado por los estudiantes), y otros con el fin de desarrollar destrezas en las cuatro operaciones básicas.

Para la puesta en marcha de estas estrategias se emplean al menos dos horas semanales en las aulas donde se encuentran incluidos los estudiantes con discapacidad. El proceso es evaluado mediante la observación y seguimiento de los avances obtenidos, los cuales se registran en las hojas de vida de cada estudiante.



A pasos lentos y seguros

Se pueden destacar algunos logros de la experiencia:

- El alto grado de sensibilización y aceptación de la comunidad educativa para reconocer a la población con discapacidad como sujetos importantes.
- Los avances académicos obtenidos por todos los estudiantes en las áreas de español y matemáticas, según sus capacidades y sus necesidades educativas.
- Los resultados de los niños con discapacidad, como: aprender a leer, ingresar al bachillerato, dos graduaciones de bachilleres de estudiantes con discapacidad, su ingreso a la educación superior.
- Las adecuaciones del currículo y de los logros son aspectos importantes contemplados en el plan de estudios de la institución.
- La formación de los docentes en temas de inclusión.

El desarrollo de la propuesta también ha tenido dificultades y obstáculos:

- Romper esquemas de resistencia en los docentes y en la comunidad educativa, frente a la atención inclusiva a la población con discapacidad.
- Los temores de algunos padres de familia quienes solicitaron cambio de grupo para sus hijos, con el fin de limitar su posibilidad de interactuar con niños con discapacidad. Ante la problemática, se llevaron a cabo charlas y actividades de reflexión y sensibilización, con la **participación de la psicóloga, de la docente de aula y de la maestra de apoyo**, que permitieron un cambio de actitud y concepción en los padres de familia.
- Falta de recursos para la adecuación de la institución, respecto a la accesibilidad en algunas dependencias. Ante esta situación el Consejo Directivo aprobó la adecuación de los pisos a la entrada de la institución para posibilitar el ingreso de sillas de ruedas.

¿La educación inclusiva valora y asume a la discapacidad de diferente forma?

Noviembre 21

Profesora Matilde:

Me atrevo a escribirle de nuevo a pesar de no haber recibido su respuesta a mi pasada comunicación. Le confieso que al regresar a mi casa, después de pasar por el correo a llevar mi anterior mi carta, me llené de dudas y temores e, incluso, me recriminé a mí mismo por haberle escrito para hacerle conocer mis creencias acerca de los cambios en la educación a los niños con discapacidad. Llegué a convencerme de mi soberbia y a recriminarme por mi arrojo al pensar que yo, que no tengo siquiera una parte mínima de su experiencia y de su conocimiento, podía ponerme a aclarar cuestiones que usted conoce mucho mejor que yo. ¿Cómo –me preguntaba– me pongo a explicar la evolución de las formas de educación de niños y jóvenes con discapacidad a quien trabaja todos los días en ello? Al fin y al cabo usted misma ha experimentado primero las ventajas y las dificultades de la educación especial, luego las de la integración al aula regular y, en los últimos años, las de la inclusión educativa. Sin duda toda una osadía, de la que he tratado de consolarme recordando a los viejos cuando, para evitar los arrepentimientos decían: “el camino al infierno está lleno de arrepentidos”.

Andaba en ello cuando un amigo me hizo caer en cuenta de la necesidad de asumir que las transformaciones en las modalidades y en las estrategias de la educación a las personas con discapacidad corresponden, o se relacionan, con cambios profundos en las maneras de asumir y de comprender la misma discapacidad como fenómeno humano. En la educación inclusiva se tiene otra idea de las personas con discapacidad, ¿cierto?”, me dijo mi amigo. “Es cierto”, le respondí, aunque en realidad esta novedad corresponde a dos caras de una misma moneda, si se quiere, pues las nuevas formas de valorar la discapacidad implican otros fines y criterios para fundamentar los procesos educativos inclusivos, y, a su vez, los conceptos y las prácticas de la inclusión educativa descansan y se fundamentan en concepciones novedosas sobre la misma discapacidad”.



Si me atrevo a volverle a escribir es precisamente para complementar lo dicho sobre la evolución en las maneras de asumir la condición de discapacidad y la educación de esta población.

En efecto, es la misma concepción de discapacidad la que viene cambiando. Asistimos a una evolución en la que ya no son aceptables las miradas clínicas, que asumen a la persona con discapacidad como un ser enfermo, limitado y carente de posibilidades. Poco a poco se abre paso y se consolida una comprensión *social* de las personas con discapacidad, en la que se las asume como sujetos plenos derechos. Esta evolución tiene muchas implicaciones en las que ahora no tendría mucho sentido profundizar. Por el momento destacaría tres: en primer lugar, mientras que en las visiones clínicas, la discapacidad es la consecuencia, o mejor la manifestación de una limitación de la persona, limitación que es en sí misma una patología y que implica una minusvalía de esa persona, en el modelo social se entiende que la discapacidad es más bien el resultado de una interacción entre la limitación del individuo y el medio social, o el contexto en que este vive y se desenvuelve. Es reconocer que el contexto y las condiciones de accesibilidad pueden profundizar o mitigar las limitaciones de las personas. Un ejemplo sencillo de ello es que una persona con limitación para caminar es *más* discapacitada en un medio sin ascensores, rampas o sin otras adaptaciones para facilitar la accesibilidad, que quien tiene esas adecuaciones o quien cuenta con ayudas específicas.

Una segunda consecuencia de las nuevas formas de asumir la discapacidad tiene que ver con las maneras de intervenirla y enfrentarla. Mientras que en la visión clínica por supuesto priman las acciones terapéuticas y de rehabilitación, a través de las cuales se intenta recudir el impacto de la limitación en el individuo; en las miradas de tipo social de la discapacidad adquiere gran importancia la transformación y la adaptación del contexto. La educación inclusiva es una buena muestra de estas nuevas formas de actuar. Un ejemplo es la educación de una persona sorda: ¿se requiere acciones terapéuticas o de rehabilitación para mitigar la limitación auditiva y sus consecuencias?, o ¿se trata de generar formas alternativas de comunicación para facilitar la expresión y la comprensión de quien no es oyente?

Por último, y es tal vez el eje de las nuevas formas de asumir la discapacidad, es necesario destacar que las visiones sociales destacan a los discapacitados como sujetos de derecho pleno y no como beneficiarios de las políticas sociales o sujetos de protección. Mientras que de manera tradicional se asume a la población con discapacidad como vulnerable y, por tanto, la obligación del Estado y de la sociedad es protegerla y reducir los riesgos de su vulnerabilidad, en la visión social de la discapacidad la preocupación está en garantizar los derechos de esa población en igualdad de condiciones que los demás.

Esta visión social se expresa en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006). Su promulgación y adopción



no solo tiene consecuencias contundentes para las condiciones de vida de las personas con discapacidad, también contribuye a la transformación de las concepciones sociales hacia la discapacidad y, por tanto, representa un instrumento internacional novedoso para las políticas sociales en el mundo. Podría decirse que es muestra de un optimismo desbordado el llegar a pensar que esta Convención por sí misma va a solucionar todas las problemáticas y retos de la población con discapacidad. Sin embargo, sí resulta moderado –si se quiere– resaltar que en ella se establecen condiciones y posibilidades para la transformación de las condiciones de vida de las personas con discapacidad y que además en ella se establecen mecanismos concretos para que la misma población con discapacidad asuma la tarea de hacer de la Convención algo más que una declaración de principios.

La Convención se fundamenta en la idea de la necesidad de asumir a las personas con discapacidad como sujetos plenos de derechos y no únicamente como un grupo vulnerable que requiere de algunas acciones de mitigación de sus condiciones de limitación, de determinadas acciones de discriminación positiva, para quienes es suficiente programas de protección social. Por el contrario, la Convención hace de la persona con discapacidad un sujeto de plena ciudadanía. De allí que la Convención pone en su foco de atención no en determinar ciertos estándares o condiciones para el acceso a determinados servicios como salud, educación, transporte, sino que más bien centra su labor en identificar y establecer el alcance de necesidades y condiciones que determinan una vida humana digna y plena, de las cuales estos servicios sociales son consecuencia y expresión.

Para lo relacionado con educación es de gran importancia esta concepción de la población con discapacidad como sujetos plenos de derecho. El acceso y la disponibilidad de la educación en igualdad de condiciones y con las mismas oportunidades para todos se muestra no como un beneficio, sino más bien como el cumplimiento de un derecho, por lo que la educación de la población con discapacidad debe formar parte del servicio público educativo y no debe considerarse como una acción de beneficencia o con un carácter terapéutico.



Experiencia No. 2

Comunidades, educación y diversidad. Atención educativa a comunidades sordas

Institución Educativa Barro Blanco, municipio de Rionegro, Antioquia

La **Institución Educativa Barro Blanco** está ubicada en el municipio de Rionegro. Durante los últimos diez años en el colegio se adelanta una experiencia de inclusión de comunidades sordas, que comprende dos alternativas educativas:

- “Aula para sordos”, en la cual se atienden estudiantes en básica primaria
- “Inclusión a la básica secundaria y media con intérprete”, en la cual se atienden estudiantes en educación secundaria y media.

Se trata de la primera experiencia de inclusión de comunidades sordas desarrollada en la región del oriente antioqueño. Atiende estudiantes sordos de municipios de: El Carmen de Viboral, Marinilla, La Unión, El Retiro, La Ceja, Guarne y Rionegro. Se adelanta en la sede principal de la institución con el apoyo y participación de una maestra bilingüe, dos modelos lingüísticos sordos, cuatro intérpretes de lengua de señas colombiana y una docente de español como segunda lengua.

Antecedentes

El proyecto de inclusión de comunidades sordas se origina en 1999. Hasta ese año los estudiantes sordos del municipio de Rionegro eran atendidos en el programa de integración escolar de la Unidad de Apoyo a la Inclusión (UAI), adscrita a Secretaría de Educación Municipal.

En este trabajo de integración inicial se encontraron las siguientes dificultades:

- Un porcentaje alto de docentes carecían de conocimientos de lengua de señas colombiana (LSC), por lo que no establecían comunicación con los estudiantes sordos.
- La comunidad educativa tampoco conocía la lengua de señas, situación que no favorecía una interacción social adecuada con los estudiantes sordo(as).



- Deserción escolar del aula integrada, pues al no obtener logros evidentes, los padres y las madres decidían desescolarizarlos(as).
- Muchos estudiantes sordos estaban en grados que no les correspondían.

Ante esta situación se inició, en 2000, el "Aula para sordos". Inicialmente esta modalidad contaba con dos grupos: uno en preescolar, y el otro el grupo de básica primaria, con niños de diferentes edades y en diferentes grados.

En 2006 se inicia la inclusión a la básica secundaria con intérprete, lo que ha permitido que los y las estudiantes puedan continuar sus estudios de básica secundaria y media en la institución.

Los apoyos recibidos

Para el desarrollo del proyecto se ha contado con la asesoría del Instituto Nacional Para Sordos, a través de la formación, y del apoyo de los intérpretes y de los modelos lingüísticos. Así mismo se han realizado asesorías técnicas a toda la comunidad educativa. También hemos tenido apoyo de la Secretaría de Educación Departamental de Antioquia (Seduca). Otra entidad que nos ha aportado en este aspecto es la Unidad de Apoyo a la Inclusión (UAI) del municipio de Rionegro, la cual ha brindado acompañamiento interdisciplinario desde áreas como trabajo social, psicología, fonoaudiología y terapia ocupacional. De igual manera, la docente bilingüe Liliana Rendón, desarrolla procesos de investigación con la Universidad de Antioquia. Otro aspecto no menos importante es el trabajo permanente con comunidades sordas y personas que estén involucradas en su educación; para ello estamos en el proceso de consolidación, junto con otras instituciones educativas, de una Mesa Departamental de Educación Sorda-Antioquia, en la cual confluyen docentes, modelos lingüísticos e intérpretes para pensar y proponer acciones a favor de la educación de personas sordas.

Los actores

En este proyecto de inclusión está involucrada toda una comunidad educativa, pues cada quien aporta al desarrollo y sostenimiento del mismo. La tabla 1 describe los diferentes actores, sus funciones y las implicaciones de su hacer en el desarrollo del proyecto.



► **Tabla 1. Actores, funciones e implicaciones de su quehacer.**

ACTORES	FUNCIONES	IMPLICACIONES
Modelos lingüísticos	El modelo lingüístico es una persona sorda adulta que trabaja en contextos educativos, y que facilita la adquisición de la cultura y la lengua de señas colombiana por parte de los estudiantes.	La presencia de modelos lingüísticos sordos ha sido fundamental para que los estudiantes adquieran naturalmente la lengua de señas colombiana en un contexto comunicativo real y significativo, pues son usuarios nativos de esta lengua.
Intérpretes de lengua de señas colombiana	Son profesionales competentes, tanto en la lengua de señas colombiana como en el español oral. Son mediadores culturales entre la comunidad sorda y oyente y sirven como puente comunicativo.	El trabajo de los intérpretes es fundamental para posibilitar el acceso a la información a todas las personas presentes en el acto educativo: estudiantes, docentes, directivos y familias. Es decir, facilitan un proceso efectivo de comunicación y de aprendizaje. De igual manera, es un modelo positivo de desarrollo y formación personal.
Docente de español como segunda lengua	Fortalece los procesos, competencias y habilidades de escritura y lectura del español como segunda lengua. Diseña y desarrolla el proyecto de enseñanza del español, lo que permite ir organizando un plan de estudios en esta área acorde con las necesidades y particularidades de las personas sordas.	El trabajo de esta docente es fundamental para el desarrollo y consolidación de una propuesta bilingüe para los estudiantes sordos, en la cual se concibe la lengua de señas colombiana como su primera lengua y el castellano escrito como su segunda lengua.
Docente bilingüe	Es la docente del “Aula para sordos” (básica primaria) y con un uso eficiente de la lengua de señas colombiana en contextos educativos	La presencia de una licenciada con experiencia en el trabajo con comunidades sordas ha facilitado fortalecer el proyecto a lo largo de los años y desarrollar acciones que realmente atienden a las necesidades más específicas, no solamente de sordos, sino de la comunidad educativa en general.
Directivos docentes	Gestionan el desarrollo del proyecto ante diferentes instancias institucionales, municipales y departamentales. Acompañan y asesoran en diferentes momentos del desarrollo del proyecto.	La gestión desarrollada desde los directivos es fundamental para garantizar la contratación del personal idóneo para el desarrollo de la propuesta, y a la vez para el sostenimiento del proyecto dentro de la institución.



› **Tabla 1. Continuación**

ACTORES	FUNCIONES	IMPLICACIONES
Docentes integradores en básica secundaria y media	Planean y desarrollan las diferentes áreas obligatorias, teniendo en cuenta la presencia de dos grupos en el salón: sordos y oyentes.	En la integración a la básica secundaria y media la labor de estos docentes ha sido relevante para garantizar el acceso al conocimiento de los sordos y sordas a través, no solo del buen uso del servicio de interpretación, sino de didácticas y metodologías específicas para esta población.
Familias	Acompañan y aplican diferentes acciones que permitan una articulación entre escuela y hogar.	El trabajo con las familias ha sido fundamental, pues ellas son el espacio de socialización primaria para los y las estudiantes.
Personal administrativo (secretaría, bibliotecaria, celadores, aseadora, tienda escolar, fotocopiadora...)	Dentro de las funciones específicas que cumple cada una de estas personas, está brindar un intercambio amable y respetuoso entre las personas involucradas y planteando una concepción distinta de sordo y sordera.	La sensibilización a este personal ha sido clave para generar actitud de acogida y de respeto por las particularidades.
Actores externos: Unidad de Apoyo a la Inclusión, Consejo Municipal de Discapacidad, Mesa Departamental de Educación Sorda, Secretaría de Educación Departamental y Municipal, Instituto Nacional para Sordos (INSOR).	Asesorar, acompañar y gestionar en la realización del proyecto.	El proyecto, a lo largo de los diez años, ha tenido la participación de estas instituciones, lo que ha posibilitado realizar un proceso lo mejor informado posible y que acorde no solo con las necesidades de las comunidades sordas, sino de las políticas municipales, departamentales y nacionales.



Los retos y los objetivos

La mayoría de los estudiantes sordos que llegan al colegio presentan atrasos lingüísticos, académicos o sociales, ya sea debido al ingreso tardío a la educación formal, o por no haber estado en una modalidad educativa apropiada para sus necesidades.

Ante esta situación el proyecto se propone ofrecer un servicio educativo público en preescolar, básica primaria, secundaria y media a las personas sordas del municipio y de otros de la región del Oriente Antioqueño, a través del proyecto de "Inclusión de comunidades sordas", implementando un modelo de educación bilingüe, desarrollando procesos pedagógicos e investigativos que respondan a sus necesidades particulares y contribuyendo al fortalecimiento de la comunicación y la interacción con su entorno educativo, social, cultural y ocupacional.

Los procesos

- Organización de la propuesta del "Aula para sordos" en ciclos y no en grados.
- Tener en el plan de estudios las asignaturas "Comunidad sorda" y "Español como segunda lengua".

Físicas

La distribución espacial en el "Aula para sordos" se adecua a las particularidades; por ejemplo:

- En una parte del salón, se tienen sillas en forma de media luna para todo el grupo.
- En otra parte, se tienen mesas de trabajo posibilitar el trabajo en equipos o individual.
- Se tiene un rincón de materiales de fácil acceso a todos los estudiantes

Del personal

Para el desarrollo del proyecto se cuenta con cuatro figuras: el intérprete, el modelo lingüístico, la docente bilingüe y la docente de español como segunda lengua.

La experiencia

a. Los conceptos

En nuestro país la atención educativa que se le ha brindado a las personas sordas, ha estado constituida desde dos espacios: 1) institu-



ciones de atención exclusiva para sordos y 2) escuela de oyentes, en la cual las personas sordas eran integradas. Para las personas sordas que viven en municipios y regiones lejanas de las capitales, la primera opción es difícil, debido a que las familias no poseen los recursos económicos necesarios para desplazarse hasta las grandes ciudades para que sus hijos e hijas sordos y sordas reciban educación; cuando lo hacen, es en una modalidad a distancia que poco aporta al proceso educativo. La segunda opción se convierte, entonces, en el mejor de los casos, en la única posibilidad de asistir a un proceso educativo; sin embargo, la historia ha demostrado que esta integración no ha dado buenos resultados, y que por el contrario, ha llevado a un fracaso educativo de esta comunidad.

Lenguas de señas, las lenguas naturales de las personas sordas

La lengua de señas es la lengua propia de las personas sordas y que adquieren espontáneamente a partir de una experiencia comunicativa en comunidad. El acceso a esta lengua natural les permite mediar todos los procesos de aprendizaje y de comunicación. Nuestro país fue uno de los primeros en América Latina en reconocer la lengua de señas colombiana como la lengua oficial de la comunidad sorda con la Ley 324 de 1996, lo cual ha venido incidiendo en la reivindicación de esta población en el espacio educativo, por medio de la contratación de docentes bilingües, modelos lingüísticos e intérpretes de lengua de señas, que movilizan el proceso de enseñanza y aprendizaje por medio de esta lengua.

Educación bilingüe

El español escrito constituye para las comunidades sordas una segunda lengua, en tanto que son usuarias de una primera: la lengua de señas. Esto implica un proceso de educación bilingüe que, para el caso de la comunidad sorda, se refiere al desarrollo y mantenimiento de la lengua de señas como primera lengua y al aprendizaje del español escrito como segunda lengua; esto posibilita acceder al conocimiento e interactuar y participar con la mayoría lingüística (los oyentes).

b. Alternativas educativas

El proyecto de inclusión, abarca dos alternativas educativas diferentes: el "Aula para sordos" y la "Inclusión a la básica secundaria con intérprete". Cada una cuenta con unos profesionales que permiten su desarrollo y con una serie de adecuaciones curriculares, físicas y metodológicas para su funcionamiento.



Inclusión a la básica secundaria y media con intérprete

Tiene como propósito ofrecer a estudiantes sordos (as) que terminen su básica primaria, continuar con la potenciación de los procesos de formación a nivel **cognitivo, social, afectivo, ético, estético, comunicativo** y corporal, adecuar el PEI, posibilitar los procesos de participación escolar, enriquecer las prácticas pedagógicas de los equipos docentes y promover una educación de calidad.

En esta alternativa hay cuatro intérpretes de lengua de señas, un modelo lingüístico y una docente de español como segunda lengua.

Estrategias y actividades

Teniendo en cuenta los principios y ejes en los cuales se fundamenta el proyecto, desarrollamos algunas estrategias y actividades que posibilitan una adecuada articulación teórico-práctica. Estrategias como las que se presentan a continuación están articuladas, en tanto el desarrollo de una de ellas contribuye a la cualificación de las demás. En otras palabras, no se trabajan de forma aislada.

Ambientes de aprendizaje

El ambiente de aprendizaje implica dotar el aula y la escuela de sentido cultural que posibilite el acceso al capital cultural del que el estudiante carece desde que llega al aula, ya que no obtiene ni de su familia, ni del contexto social, **información adecuada sobre lo que sucede** a su alrededor por la falta de la mediación de la lengua de señas.

Producción colectiva del conocimiento en el aula

Esta estrategia promueve el trabajo por equipos para la construcción cooperativa de conocimiento. Para ello se pueden organizar **actividades intergrupales** entre estudiantes del APS y grupos de oyentes; **actividades grupales** en diferentes espacios como el salón, la biblioteca, sala de computadores, sala de video, etc.; finalmente, están las **actividades por ciclo escolar**, en las que se conforman equipos de trabajo dependiendo del ciclo en el que se encuentren o teniendo en cuenta temáticas de interés.

Proyectos de aula

En los últimos años se ha empezado a trabajar la estrategia de "Proyectos de aula", pues se ha evidenciado la necesidad de construir conjuntamente propuestas para que realmente partan de las necesidades e intereses de los y las estudiantes, propiciando, así, un acercamiento más real y directo a los conocimientos desde su lengua de señas.



Esta estrategia está articulada con otras acciones como salidas pedagógicas, planeación conjunta, entre otras.

Redes municipales

Se aprovechan los distintos servicios que ofrece el medio para que los y las estudiantes puedan experimentar y aprender de otros espacios también educativos como bibliotecas, museos, etc.

Rincones o centros de interés

Se dota el aula con diferentes espacios que puedan ser utilizados por los estudiantes, estén o no articulados con una clase. En los rincones se puede contar con carteleras alusivas a temáticas que les aporten al desarrollo de su cultura general; también se puede optar por la tienda escolar, el rincón del juego o el rincón de lectura.

Evaluación

Concebimos la evaluación **de manera abierta, flexible y contextualizada**; buscamos pues, analizar el proceso más que el resultado. No solo evaluamos el desempeño académico de los estudiantes, sino todo el programa de inclusión como tal.

En básica secundaria, los docentes realizan algunas evaluaciones en la primera lengua (lengua de señas).

Los logros

- Ofrecer una solución a una de las principales problemáticas de la comunidad sorda de la región del oriente antioqueño.
- La reivindicación de uno de los derechos de la población sorda que es el poder tener acceso a los conocimientos académicos, sociales, recreativos, etc., a través del uso permanente en el aula de la lengua de señas colombiana por parte de las docentes bilingües, la modelo lingüística sorda y el intérprete.
- El apoyo de diferentes profesionales de la Unidad de Apoyo a la Inclusión Integral, lo que ha permitido llevar procesos educativos **más integrales y que tienden a solucionar las diferentes problemáticas** que afectan a esta población.
- La transformación en la visión que se tiene de las personas sordas.
- Desarrollo de los contenidos curriculares de preescolar y básica primaria articulados con una educación bilingüe.
- Participación **permanente de las personas sordas, de los estudiantes, sus familias y líderes sordos y sordas** en la planeación y desarrollo del proyecto.



Dificultades

Las dificultades que ha tenido el "Aula para sordos" durante estos años son:

- Preocupación por parte de los y las docentes sobre el nivel de desempeño de los y las estudiantes sordos (as).
- Algunos docentes no hacen adecuaciones curriculares, metodológicas ni didácticas, ya que no esperan un buen nivel de rendimiento de las personas sordas sino el aprendizaje de *algunas cosas*.
- Durante los diez años que lleva el proceso, se ha cambiado varias veces los y las profesionales, lo que ha dificultado la continuidad de algunos procesos.



¿La educación inclusiva es educación sin exclusión?

Noviembre 27

Profesora Matilde:

Ojalá todo marche bien en su escuela y en su familia. Es comprensible que la visite el escepticismo y que se llene de dudas de vez en cuando. Solo creo que debe recordar que la inclusión educativa es posible. Gracias a ella miles de niños y jóvenes excluidos del derecho a la educación, o en riesgo de serlo, han encontrado la posibilidad y la oportunidad de educarse. Con ello han podido viajar donde tal vez sus piernas no los pueden llevar, han oído historias que sus oídos no les permiten escuchar, han visto imágenes que sus ojos no les dejan ver, y han imaginado mundos que su pensamiento no les da muchas veces la oportunidad de imaginar ni concebir. Pero no solamente han alcanzado el saber gracias a la educación inclusiva, no solo han ampliado su percepción y valoración del mundo y de la sociedad. También se ha hecho posible su participación en la vida de sus comunidades y se han abierto opciones concretas para que gocen, en condiciones semejantes a las de los demás infantes y adolescentes, del derecho a la infancia, a vivir con otros niños, a experimentar la tensión de un examen, el gusto de un recreo, la aventura de una salida escolar.

Este es tal vez el valor más importante de la educación inclusiva: propiciar espacios y condiciones para evitar que condiciones peculiares, o situaciones particulares que puedan estar pasando ciertos niños y jóvenes no tengan como una especie de consecuencia natural, **más bien una condena, el aislamiento y la prescripción a una condición de exclusión**, como la que tantas veces se impone a quienes presentan deficiencias sensitivas, cognitivas o físicas, así como a quienes son parte de una etnia específica, **de una cultura determinada valorada como minoritaria, o simplemente son víctimas de ciertas situaciones sociales**. No se trata solo de la posibilidad de aprender a leer o escribir, o de estar en capacidad de explicar, argumentar, o representar; gracias a la educación inclusiva también se abren posibilidades a la emoción del juego, la alegría de lograr un determinado propósito como parte de un equipo, o a la frustración del fracaso, el dolor de la injusticia, la tristeza del rechazo que todos los niños del mundo enfrentan en su vida en la escuela.



No es poco que estos niños hayan podido vivir la vida escolar. Parecería natural que lo hubieran hecho. Los niños van a la escuela, es lo que les corresponde, es lo natural. Sin embargo, olvidamos que muchos de ellos y de ellas son discriminados de la escuela en virtud de ciertas condiciones o situaciones que se consideran incompatibles con la organización escolar. “El niño no es apto para este colegio”, o “no estamos en capacidad de atender lo que él necesita”, son las expresiones que se usan para determinar cierta actitud de protección que en el fondo no es más que una forma de exclusión.

Por supuesto no debemos olvidar que al hablar de educación inclusiva es necesario tener en cuenta las condiciones generales del contexto social, político y pedagógico en las que prácticas y procesos inclusivos se desarrollan. Como afirmaba un expresidente colombiano que tantas veces se cita: “No olvidemos que estamos en Cundinamarca, no en Dinamarca”. Tampoco se puede olvidar que la inclusión educativa se hace en el día a día de la escuela y gracias a tantos maestros y maestras que han decidido enfrentar sus propios temores y, muchas veces, sus propias limitaciones. Maestras y maestros que han transformado sus actitudes, han flexibilizado sus prácticas y han realizado acciones pedagógicas conscientes e intencionadas. Lo han hecho de diferentes maneras –diversidad que define la riqueza de la educación inclusiva–: a través del reconocimiento de las múltiples formas de aprender y, en consecuencia, la valoración y el riesgo de ensayar variadas maneras de enseñar.



› **Tabla 1. Experiencia 3**

ÍTEM	CONTENIDO
Nombre de la institución educativa	Institución Educativa Juan Nepomuceno Cadavid
Ubicación geográfica	Zona urbana del municipio de Itagüí, departamento de Antioquia, Colombia.
Contexto institucional	<p>La experiencia se lleva a cabo en la institución educativa pues la hemos declarado una "institución educativa inclusiva" que busca rutas de inclusión con calidad, en cada uno de los niveles que ofrece así: preescolar, primaria, secundaria y media académica.</p> <p>La experiencia es transversal a las gestiones directiva, administrativa, académica y financiera.</p>
Antecedentes relevantes	El colegio tenía antiguamente aulas especiales. Estas, a mediados de los años 1990, se transformaron y se inició el proceso de integración escolar, con el cual el reto de cómo hacer posible en nuestra institución educativa el principio de educación inclusiva. ¿Cómo acoger a todos los niños, independiente de sus condiciones personales, culturales o sociales, niños discapacitados y bien dotados, niños de la calle, de minorías étnicas, lingüísticas o culturales, de zonas desfavorecidas o marginadas en aulas regulares?
Apoyo recibido	<p>Itagüí, por ser municipio piloto en el proceso de inclusión, viene apoyando todas las instituciones que voluntariamente han querido transformarse desde los principios de inclusión, dicho apoyo se hace en términos de capacitación, asesoría, y apoyo profesional; así mismo en infraestructura se logró llevar a cabo la construcción de rampa y unidades sanitarias adecuadas a través de Ley 21.</p> <p>El 100% de los docentes, directivos y administrativos de la institución fuimos capacitados en Lengua de Señas Colombiana (cuatro niveles).</p>
Actores involucrados	<ul style="list-style-type: none"> 1 rector 3 coordinadores 45 docentes de aula regular 1 docente de aula para sordos 1 modelo lingüístico 3 interpretes 2 secretarías 1 bibliotecario
Población beneficiada	La institución educativa cuenta con un promedio de 1.550 estudiantes de los cuales en el Simat hay 105 con un diagnóstico base, este dato se toma de matrícula inicial y estudiantes que a enero de 2010 se encontraban en el Simat. A esta fecha han ingresado estudiantes que requieren diagnóstico pero aún no se ha logrado; estos son más o menos 10 estudiantes nuevos en diferentes grados.

» **Tabla 1. Continuación**

ÍTEMS	CONTENIDO
Población beneficiada	<p>El grupo de estudiantes con necesidades educativas específicas (NEE) que están matriculados en el Simat responden a los siguientes perfiles:</p> <p>Discapacidad múltiple: 4 Sordera: 25 Síndrome Down: 3 Déficit cognitivo: 62 Lesión neurológica: 4 Parálisis cerebral: 4 Autismo: 2</p> <p>Dado el número de estudiantes que se atienden se pueden agrupar sus características por grandes grupos.</p> <p>Los estudiantes sordos se caracterizan por su capacidad de adaptación a los grupos, no son usuarios de lengua de señas cuando llegan a la institución, pero aquí la hacen su primer idioma, llegan muy poco tolerantes, pero a medida que avanzan en su proceso de adaptación, se tornan amables y receptivos a la norma.</p> <p>Los estudiantes con parálisis cerebral, al igual que aquellos con lesión neurológica, cuentan todos con la compañía de sus padres o acompañantes, especialmente para los procesos de evacuación y alimentación.</p> <p>Los estudiantes con Déficit Cognitivo es el grupo más amplio, los que presentan mayor diversidad comportamental y rendimiento académico, no todos corresponden al diagnóstico porque se considera que el SIMAT no tiene la caracterización a la que corresponde la sintomatología porque ahí están incorporados muchos de los estudiantes considerados con Hiperactividad y con déficit de Atención asociado.</p>
Problema	<p>Cómo lograr que todo estudiante que desee estudiar en nuestra institución logre dársele una atención que le permita el acceso, retención y promoción en el sistema educativo, independiente de su condición social, económica, cognitiva, comunicativa o comportamental.</p>
Objetivo general de la experiencia	<p>Transformar la escuela en un espacio que posibilite el acceso, retención y promoción de todos y cada uno de los estudiantes que a ella ingresan sin discriminación de su condición social, económica, cognitiva, comunicativa y comportamental.</p>
Articulación en la gestión escolar	<p>Dada la complejidad de la experiencia, todas las gestiones se han visto involucradas en la transformación de la escuela como un ambiente de inclusión con calidad.</p> <p>Sin embargo las gestiones que lideran la transformación se visibilizan en las gestiones directiva y académica.</p> <p>La familia es y será en el proceso de transformación escolar un pilar fundamental, puesto que es desde su participación tanto en los entes legales y legitimados en el sistema, así como los generadores de expectativas y nuevos retos, la que nos obliga a pensarnos permanentemente desde nuestras prácticas y políticas para así transformar la cultura institucional.</p>



› **Tabla 1. Continuación**

ÍTEMES	CONTENIDO
Flexibilización y adaptaciones realizadas	<p>La flexibilización se ha convertido en un principio institucional; es importante tener en cuenta las adecuaciones que se han hecho en la institución para la atención adecuada a la población estudiantil:</p> <p>A nivel físico: construcción de rampas de acceso en las puertas y del primer a segundo piso; unidades sanitarias para niños minusválidos.</p> <p>Apoyo institucional:</p> <p>Corporación Comunicémonos atiende lo relacionado con intérpretes y modelo lingüístico.</p> <p>Fundación Pro Débiles Auditivos: atiende el proceso de lecto-escritura y lectura labio facial de estudiantes sordos.</p> <p>Fundación Álamos: tiene a su cargo la asesoría y acompañamiento del proceso de atención a la mayoría de la población con NEE de la IE.</p> <p>A nivel curricular: se ha trabajado en contenidos alternos, el sistema de calificaciones y evaluación que nos permite ofrecer un informe descriptivo sobre los avances en el proceso aprendizaje de los estudiantes que hoy se encuentran en el Simat.</p>
Material utilizado	<p>Nuestra institución cuenta hoy con sala de bilingüismo, sala de sistemas, laboratorios y bibliotecas.</p> <p>Es gracias a la adecuación de metodologías, de formas de evaluación, que cada docente ha logrado obtener avances con los aprendizajes de cada estudiante.</p>
Descripción detallada del desarrollo de la experiencia	<p>La experiencia de transformación escolar se viene dando en la institución desde hace hace más o menos cinco años, en los cuales se han vivido tres etapas, así:</p> <p>Sensibilización: centrada en el proceso de ingreso de estudiantes sordos, reconocimiento de estudiante con otros diagnósticos.</p> <p>Capacitación: cuatro niveles de lengua de señas colombianas dirigidas a directivos docentes, docentes y administrativos; así como las asesorías permanentes de la docente de aula de apoyo del momento en las adecuaciones curriculares.</p> <p>Estabilización: etapa en la cual nos encontramos, el objetivo principal en este momento son las adecuaciones curriculares, tanto en lo relacionado con metodologías en las prácticas de aula como el proceso de evaluación, para pasar a la definición de criterios de promoción.</p> <p>Las actividades realizadas tienen que ver con:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ajustes al proceso de matrícula para definir claramente estudiantes a atender con NEE inscritos inmediatamente al Simat de aquellos estudiantes que presentan diagnóstico. - Caracterización de la población que se atiende a través de los directores de grupo (hoja de vida sistematizada). Cada niño tiene una hoja de vida que supera los números y nos permite reconocerlos como seres humanos con fortalezas y dificultades; esta hoja se utiliza en cada reunión de profesores (comisiones de promoción y evaluación, convivencia entre otros) y se deja las notas en cada reunión para tener los datos que permitan tomar decisiones a la hora de la promoción.

» **Tabla 1. Continuación**

ÍTEMS	CONTENIDO
Descripción detallada del desarrollo de la experiencia	<ul style="list-style-type: none">- Elaboración de planes de periodo que den cuenta de contenidos alternos para estudiantes con NEE dentro del aula de clase.- Ajustes a las evaluaciones acumulativas de periodo.- Informe periódico bimestral descriptivo basado en los avances obtenidos, periodo tras periodo. <p>A nivel general se han hecho adaptaciones al proceso de votaciones para la elección de personero, este se hace en forma sistematizada y permite que todos voten, no importa si leen o no, porque es totalmente visual; cada fotografía de los aspirantes tiene la seña que le permite a los estudiantes sordos reconocerlos. También se hace uso de pantallas touch screen para estudiantes que no logran pulsar el ratón, solo necesitan tocar la cara del candidato en la pantalla y de esta manera se valida el voto.</p> <p>Otra de las actividades realizadas fue la incorporación al plan de estudios el área de "Lengua de señas colombiana" para todos los estudiantes de la institución. Esta área es evaluable y se imparte a través de los docentes del área de Lengua Castellana; esto con la intención de brindar herramientas de comunicación a los oyentes para que logren interactuar con los estudiantes sordos.</p> <p>Hoy podemos hablar de una institución educativa que ha incorporado la inclusión como una meta de constante alcance, que son los principios de equidad, respeto por la diversidad una constante en nuestro trabajo.</p>



Experiencia No. 4

Colegio Caminos Abiertos, Medellín

El colegio se encuentra en el sector de San Javier, comuna 13 de Medellín, un barrio muy grande y poblado, con una infraestructura amplia y plana en la parte central, montañosa y llena de barrios subnormales en la periferia. Cuenta a sus alrededores con varias familias en condición de desplazamiento, en especial de Urabá y de otros barrios de la ciudad de Medellín.

El colegio viene atendiendo población infantil en el sector de San Javier hace 17 años, actualmente tiene los niveles de preescolar y básica primaria en los grados: transición, primero hasta quinto. Desde sus inicios el programa de inclusión educativa ha sido parte de la misión, y de la filosofía del colegio, ubicándose como un eje transversal a todos los espacios institucionales y se relaciona con todos los estamentos, dentro y fuera del establecimiento educativo. La experiencia se realiza actualmente en la sede principal ubicada en el barrio San Javier.

Antecedentes

Desde el comienzo el colegio encontró una población desatendida en el sector con la cual comenzó sus labores en un proceso de inclusión hace 17 años. Desde entonces ha venido adelantando acciones en apoyo a la inclusión en diferentes ámbitos:

1. Como un programa dentro de la sede principal de San Javier, en la cual se han atendido en el colegio aproximadamente 243 estudiantes con discapacidad cognitiva, sensorial y motora por espacio de 17 años.
2. Con un programa terapéutico educacional que atendía a 120 niños de escasos recursos de la comuna 13, los cuales presentaban discapacidad cognitiva permanente y que compartían espacios de socialización con niños regulares del colegio, favoreciendo así la integración a la sociedad en condiciones de equidad e igualdad en la medida de sus posibilidades y potencialidades.

Los apoyos

La institución es un colegio privado de escasos recursos. Los apoyos recibidos han sido:

Financiero: a través de un contrato con el municipio de Medellín, con el fin de atender a la población **más vulnerable y con discapacidad permanente** por espacio de tres años.



Organizativo: algunas entidades que apoyan la inclusión como: Los Álamos, Pro Débiles Auditivos y el Inder.

Académicos: la Fundación Universitaria Luis Amigó con un proceso de investigación en torno a la hiperactividad y el déficit de atención presente en la institución; igualmente nos apoyó con la evaluación de neuropsicología y posteriormente con practicantes de psicología. La Fundación Integrar participó mediante la implementación de un programa de capacitación y acompañamiento de inclusión; la Universidad de Antioquia lo hizo con una practicante para el acompañamiento de la lengua braille; el Colegio Consejo de Medellín colaboró con un proceso de acompañamiento en la lengua de señas; el Inder vinculó a un profesor especializado en educación motora y natación, y la Biblioteca de San Javier apoyó con “La hora del cuento” y nos permitió hacer uso de la sala de computadores.

Los actores

- El equipo de docentes integrado por seis educadores, las familias de los estudiantes y, por supuesto, los niños regulares que apoyan esta experiencia y los niños con NEE.
- Desde la parte administrativa se promueve el ingreso del estudiante a la institución después de realizar un proceso de inducción y pasantía con el fin de conocerlo y realizar una serie de estrategias que garanticen su inclusión efectiva al proceso del colegio.
- El equipo Interdisciplinario, apoya básicamente la nivelación o las ayudas personalizadas que requiere el estudiante para ingresar y garantizar la permanencia dentro de la misma.

Los retos

- La situación económica de muchas de las familias que atendemos que no pueden acceder en algunos casos y en otros continuar en la institución, a pesar de que la pensión es relativamente favorable (\$75.000).
- Las dificultades para ser atendidos por profesionales idóneos para realizar o completar un diagnóstico.
- El rótulo que les coloca la sociedad en virtud de su hiperactividad o sus dificultades, lo cual los aleja significativamente del sistema escolar o les genera desmotivación.
- Las dificultades para continuar su proceso de formación secundaria en otro establecimiento educativo ya que generalmente los tildan de “enfermos”. Esta situación ha afectado no solo a los niños con



NEE; sino también a aquellos que no las padecen y son rotulados tan solo por venir del Colegio Caminos Abiertos.

Las adaptaciones

Las adaptaciones se han venido implementando a nivel del currículo, a nivel de las adaptaciones físicas aunque no han sido aún tan necesarias, sin embargo en algunos casos también se han realizado cambios de salón o modificaciones a nivel del aula con el fin de garantizar un mejor aprendizaje para los estudiantes, en especial para la población con alteraciones sensoriales. En algunos casos hemos utilizado apoyos técnicos como pizarras, aparatos para mejorar posturas, o para mejorar el agarre, no siendo esto lo más frecuente.

Las mayores adaptaciones se han realizado a partir del currículo haciendo de este algo más flexible y significativo. Cada grupo tiene estudiantes que requieren adaptaciones y existe un registro especial para ello, con asesoría de la Fundación Integrar, buscando que quienes lo requieran puedan avanzar a su propio ritmo de aprendizaje dentro de un grupo que sea agradable para ellos y se ajuste en razón de su edad y nivel de desarrollo.

La experiencia

La experiencia de inclusión del Colegio Caminos Abiertos fue construida y programada para atender niños en situación de discapacidad cognitiva y de esta manera se venía desarrollando.

Con el tiempo y con la licencia de educación básica primaria la situación se transformó, **ya que a la institución llegan continuamente personas y familias angustiadas por el rechazo que viven sus hijos en las instituciones regulares; allí son rotulados, como necios, inquietos, y en ocasiones son retirados del sistema escolar en virtud de su dificultad. Ante esta situación tan traumática, en especial para los padres de familia, se organizó el equipo interdisciplinario (psicóloga, fonoaudióloga y educadora especial) con el ánimo de brindar atención no solo a los niños del colegio sino a aquellos provenientes de otras instituciones con la misma dificultad.**

El proceso se realizó **de la siguiente manera: se inició con un reconocimiento del diagnóstico –con el cual llegan las familias– y el análisis de las orientaciones puntuales determinadas por el neurólogo o neuropsicólogo. Con las familias también se realizan talleres de sensibilización y concientización de la situación particular vivida por el niño o la niña, se les brindan pautas de manejo y se busca en forma conjunta la manera de acercarlos de nuevo al sistema escolar. Se realizan**



también encuentros con los docentes para conocer la situación particular del estudiante y con los compañeros de clase se hace un proceso de sensibilización; mediante este se les informa de la situación del niño que va a ingresar y algunas recomendaciones muy puntuales en el trato o en algunas conductas inadecuadas que no deben ser estimuladas.

Ya dentro del aula se utilizan una serie de estrategias didácticas muy puntuales que buscan alcanzar y promover los aprendizajes por diferentes vías sensoriales, atendiendo a las alteraciones en los repertorios básicos como son la atención y la concentración.

Actividades significativas

- Ubicación estratégica, en el salón de clase, de los estudiantes que presentan este trastorno.
- Juego de roles.
- Talleres de habilidades para la vida que buscan mejorar las relaciones interpersonales y que proporcionan elementos para alcanzar un mejor desarrollo de la inteligencia emocional a partir de la empatía.
- Actividades para el desarrollo de la autoestima que generen confianza en su propio desarrollo.
- Agendas y organizadores cognitivos que favorezcan el aprendizaje estratégico.
- Uso del portafolio como elemento consignador del proceso de aprendizaje y de la autoevaluación como una manera de garantizar autonomía.

¿Es lo mismo integrar que incluir?

Enero 8

Profesora Matilde:

Hace días no le escribo. Las fiestas y el descanso me alejaron del mundanal ruido, pero aquí andamos de nuevo. Andamos con energías renovadas, pues no debemos olvidar que hacer efectivo el derecho a la educación **exige** garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes tengan, en primer lugar, **acceso** a la educación, pero no a cualquier educación sino a una de **calidad** y con **igualdad de oportunidades**. Se puede afirmar, por tanto, que la inclusión educativa es antes que nada una búsqueda para asegurar el derecho a la educación para todos, pues un requisito del derecho a la educación es la superación de toda forma de discriminación y exclusión educativa.

La educación inclusiva promueve el ejercicio del derecho a la educación de todas las niñas, niños y jóvenes **más allá, o mejor tomando en cuenta** su situación personal, condición social o posibilidades individualmente contempladas. Se origina en la toma de conciencia y en la reacción ante las variadas y múltiples formas de discriminación y de exclusión que se dan en los distintos sistemas educativos, las cuales, precisamente, atentan contra la garantía del ejercicio de este derecho de quienes se encuentran, abierta o discretamente, rechazados del sistema educativo y, en consecuencia, no son sujetos del derecho a la educación.

La inclusión educativa es un concepto y una práctica que se fundamenta, desde el punto de vista conceptual y ético, en la **Declaración Universal de los Derechos Humanos**. Esta asume que los estados son los llamados a garantizar una enseñanza que evite la segregación y que se prolongue en una inclusión social de todas las personas, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.

La preocupación por la inclusión educativa remite al concepto clásico de equidad educativa entendido como igualdad de oportunidades educativas en el punto de partida y el punto de llegada. En este sentido, aparece la oportunidad de matricularse para iniciar la escolaridad, la oportunidad de aprender



lo suficiente en la escuela, la oportunidad de completar cada ciclo educativo y la oportunidad de que lo aprendido sirva para acceder a otro tipo de circunstancias económicas y sociales, para expandir las opciones de vida de los estudiantes.

Hoy el término de inclusión educativa le da un nuevo sentido el concepto clásico de equidad educativa. Se ha instaurado con fuerza en el discurso político y pedagógico en un contexto y en momento en que simultáneamente se dan la profundización de los procesos de exclusión, y la evidencia de las dificultades institucionales de la escuela para lograr las metas de universalismo, propuestas desde hace ya varias décadas. En este sentido se parte del reconocimiento de las desigualdades sociales, económicas o de cualquier otro tipo que llevan a que ciertas niñas, niños o jóvenes que ingresan al sistema educativo requieran mucho más que una oferta equitativa de opciones educativas y, más allá de ello, necesiten acciones compensatorias, o formas de *discriminación positiva* que precisamente compensen esas diferencias de entrada que presentan frente a otros estudiantes.

América Latina no ha sido ajena a las discusiones sobre equidad e inclusión social. Desde las evaluaciones sobre las reformas educativas de los años noventa, los estudiosos de la educación han enfatizado en la necesidad de analizar la equidad y la igualdad social y redefinir el papel de la educación como elemento para la cohesión social y, en último término, para garantizar el ejercicio de la ciudadanía. La cohesión social alude a la importancia de restituir las relaciones sociales que se rompen, cada vez en mayor grado y con mayor frecuencia, en las sociedades altamente segmentadas y que, para las poblaciones vulnerables, implican riesgos aún mayores que para los otros. La educación desempeña aquí un papel importante, ya que fomentar la buena enseñanza, contar con mejores pedagogías, tener mejores maestros y formar para la ciudadanía contribuyen a consolidar los lazos afectivos, la confianza y la seguridad, elementos claves para una educación inclusiva.

Esta comprensión en parte explica la evolución de las formas de atención y de garantía de derecho a la educación de niñas, niños y jóvenes con discapacidad o excepcionalidad, tradicionalmente conocidos como con *necesidades educativas especiales* (NEE), pero de igual manera ha venido sucediendo con la cuestión de la garantía del derecho a la educación de otras poblaciones. A manera de ejemplo, en lo relacionado con la discapacidad se ha venido dando el paso, en primer lugar, de la *educación especial* a la *integración* escolar, como un concepto y una práctica para *insertar*, o dar acceso, a algunos alumnos considerados especiales en un sistema escolar tradicional que se asume como inalterable. En segundo término se ha venido dando el tránsito de la *integración escolar* a la *educación inclusiva*, cuyo propósito y propuesta es la reestructuración y la transformación de las formas tradicionales de hacer escuela y de ser maestro, para garantizar el derecho



a la educación de todos los alumnos según sus necesidades. Mientras que en la *integración* se buscó generar apoyos de distinto tipo, modalidades de atención y refuerzos individualizados para lograr que el estudiante se adapte al sistema educativo, la *educación inclusiva* se propone flexibilizar las didácticas, los currículos, intervenir la cultura escolar y, en general, transformar las prácticas y concepciones de la enseñanza con el fin de que las diversas maneras de aprender tengan un lugar en nuestros colegios.

Como se puede intuir, la *educación inclusiva* implica una revolución en las maneras de observar y de comprender a la escuela como institución social, y a las *dificultades educativas* que en ella se viven a diario. Este cambio se fundamenta en que las adaptaciones y la flexibilidad metodológica y organizativa que se introducen en el mundo escolar para atender a alumnos con necesidades particulares pueden, en determinadas circunstancias, beneficiar a todos los alumnos, dado que generan entornos y ambientes de aprendizaje y de participación más ricos.

Este cambio de perspectiva implica de la misma manera nuevos enfoques en lo relacionado al derecho a la educación. Se trata no solo de la necesidad de diseñar y poner en marcha opciones y modalidades educativas para dar acceso para que todos, más allá de sus condiciones o situaciones individuales, se puedan adaptar a un sistema educativo que se considera inalterable u homogéneo. También implica, tal y como propone la educación inclusiva, hacer posible una transformación de la institucionalidad educativa en su conjunto, de manera que aquellos estudiantes que se encuentran en riesgo o en situación de vulnerabilidad aprendan y participen en condiciones de equidad. Por eso, la inclusión educativa no solo propende por la puesta en marcha de acciones diferenciadas o de discriminación positiva “focalizadas” en ciertas necesidades educativas particulares, sino que promueve la flexibilización de los currículos y de las formas organizativas de la escuela en su conjunto. Lo que se propone es no preguntarse tanto por las limitaciones o dificultades de unos determinados estudiantes sino, sobre todo, reflexionar y actuar a partir de la identificación y mitigación de los efectos de las barreras de distinto tipo que ha levantado a su alrededor el sistema educativo y que, en gran medida, condicionan las posibilidades de aprendizaje y de participación en la vida escolar de todos los estudiantes. Es, por tanto, la escuela la que se adapta a las condiciones y necesidades de los estudiantes y no al contrario.



Experiencia No. 5

Colegio Integrado Villa del Pilar, Manizales

La sede principal se encuentra ubicada entre los barrios Villapilar y Sacatín. La sede primaria está en el barrio La Palma, cerca de los sitios de interés turístico del barrio Chipre como son: Monumento a los Colonizadores, Media Torta, Parque Observatorio, Iglesia de Chipre, espacios que se han utilizado como escenarios de aprendizaje. La experiencia de inclusión se realiza en ambas sedes, en la sede principal (secundaria y media) y en la sede de primaria.

La experiencia es de carácter transversal porque permea todas las gestiones la directiva, académica, administrativa y comunidad, y porque la educación inclusiva y el modelo escuela activa son los pilares de formación de la institución.

A nivel curricular, todos los docentes y estudiantes trabajan con las estrategias del modelo escuela activa: actividades de conjunto, autocontrol de asistencia, gobierno de aula y las guías de auto aprendizaje.

Los antecedentes

En 1991 se realizó un estudio conjuntamente con la Secretaría de Educación del departamento y el colegio acerca de los niños con discapacidad cognitiva que terminaban la primaria en aulas especiales. Se encontró que estos continuaban en talleres de panadería y carpintería porque no había una institución que les diera acceso a la educación básica secundaria y media; además era un clamor de los padres de familia que la Secretaría de Educación les garantizara a sus hijos la continuidad en estos niveles.

Así, en 1992, el Colegio Integrado Villa del Pilar inició un proceso de capacitación y sensibilización con los docentes y directivos para incluir al año siguiente 26 estudiantes con discapacidad cognitiva al grado sexto. Cada año brindaba mayor cobertura a otras necesidades educativas: hiperactividad, déficit de atención, discapacidad auditiva y visual, entre otras. En esta trayectoria los docentes fueron diseñando estrategias metodológicas para garantizar la permanencia y promoción de los estudiantes en situación de discapacidad; posteriormente se dieron cuenta que el modelo escuela activa o escuela nueva tenía elementos muy importantes que favorecían la educación inclusiva.

La puesta en marcha del modelo escuela activa en 2002 fue motivada muy especialmente por el interés de contar con un sistema evaluativo



y de promoción acorde con los distintos ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

La educación inclusiva

Toda institución de educación inclusiva necesita que muchas personas y diferentes entidades articulen esfuerzos para responder de una manera adecuada a las necesidades educativas especiales, es fundamental lograr organizar un grupo interdisciplinar al interior de la institución educativa y una red de instituciones que apoyen el proceso.

Para lograr este objetivo, el colegio cuenta con dos docentes de apoyo, un modelo lingüístico y dos psicólogas para el programa de educación inclusiva encargadas de acompañar actividades académicas específicas dentro de las aulas regulares, brindar asesoría a padres y docentes, llevar historial de cada estudiante, liderar procesos de investigación relacionados con población vulnerable, **participar en la resignificación del proyecto educativo institucional** e involucrarse en las actividades propias del modelo escuela activa.

En el colegio cada persona tiene un papel que cumplir, lo que ha permitido empoderar a toda la comunidad educativa y definir las políticas inclusivas de la institución:

- Las directivas lideran y velan por el perfil del talento humano que requiere una institución de educación inclusiva y porque las estrategias del modelo escuela activa se trabajen en toda la institución y con toda la comunidad educativa.
- Los docentes adaptan el currículo, emplean diferentes estrategias metodológicas y de evaluación para garantizar la permanencia y **promoción de los estudiantes y se involucran en procesos de investigación** para profundizar en la atención a población vulnerable.
- Los estudiantes reconocen, aceptan y apoyan las diferencias individuales de sus compañeros sirviendo como monitores para los estudiantes con discapacidad cognitiva, **intérpretes de los estudiantes sordos** y guías de los estudiantes ciegos.
- Los padres de familia colaboran en el proceso educativo de sus hijos, perteneciendo a los diferentes órganos de participación, asistiendo cumplidamente a los llamados que hace la institución y atendiendo las sugerencias y orientaciones.
- El personal administrativo (secretaria, tesorera y bibliotecaria) y de servicios generales distingue la necesidad educativa de cada estudiante para prestarle el servicio que requiere cuando lo solicite.



Los estudiantes

Los estudiantes del Colegio Integrado Villa del Pilar provienen de todas las comunas, del área rural y de otros municipios del departamento de Caldas.

El número de estudiantes con necesidades educativas especiales beneficiados con la experiencia es de 322 estudiantes

Descripción de sus características personales y académicas

La población estudiantil está conformada por 600 niños, niñas y jóvenes atendidos desde preescolar hasta media; más de 50% corresponden a población vulnerable y perteneciente a todos los estratos, en especial 1, 2 y 3; provienen de todas las comunas de la ciudad, de la zona rural, de municipios cercanos y de otros departamentos, entre ellos Caquetá, Tolima, Cundinamarca y Risaralda. Los hogares de muchos de los niños y jóvenes son familias recompuestas (presencia de madrastra o padrastro), familias extensas (con abuelos y tíos), hijos huérfanos de padres vivos, madres cabezas de hogar (siendo este el mayor porcentaje) y familias nucleares, la pareja con sus hijos (en un menor porcentaje)

Se reconoce que tan sólo de 4,5% a 14,75% de la población con discapacidad tiene acceso a la educación; garantizar que cada vez un mayor número de niños, niñas y jóvenes accedan a la educación no es suficiente si esta no se brinda dentro de los conceptos de educación inclusiva, bajo indicadores de calidad y con la presentación de resultados.

Una de las metas de la Revolución Educativa se relaciona con el compromiso de aumentar la cobertura de un 82% a un 92% y llevar a la escuela a niños que por sus condiciones particulares se han visto excluidos y marginados del sistema; así se hace indispensable la creación de programas, metodologías y estrategias que tienen en consideración variables como las condiciones sociales y psicoafectivas de modo que accedan y permanezcan hasta terminar su ciclo educativo.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, el Colegio Integrado Villa del Pilar se dio a la tarea de transformarse institucionalmente, en lo administrativo, pedagógico y actitudinal para atender la política de inclusión educativa: una escuela abierta a la diversidad y para todos, donde los niños y jóvenes sean partícipes y protagonistas de su propio aprendizaje. Igualmente se dio a la tarea de atender las sugerencias del Ministerio de Educación para mejorar la calidad educativa a través del modelo escuela activa, porque son varias las expe-



riencias que demuestran que es uno de los mejores caminos para vencer dificultades, especialmente cuando de trabajar con población vulnerable se trata.

Los propósitos

- Ofrecer formación integral fortaleciendo las dimensiones del desarrollo humano a nivel cognitivo, psicomotor y socioafectivo.
- Favorecer el acceso y permanencia de los estudiantes respetando su diversidad, con el fin de responder al principio fundamental de una escuela para todos.
- Potenciar en los estudiantes su capacidad de convivir y resolver problemas de la cotidianidad desde las estrategias que permiten los pilares de formación que se trazó el Colegio Integrado Villa del Pilar: inclusión educativa y modelo escuela activa.

La articulación con otros sectores e instituciones

- SENA: capacitación y cursos cortos para estudiantes con y sin NEE.
- Fundación Luker, Empresarios por la Educación, Fundación Corona, Instituto Caldense para el Liderazgo: capacitación, material didáctico, mobiliario para aulas de clase, dotación de laboratorio y complemento alimenticio para los estudiantes de estratos bajos.
- Fundación Terpel, Fundación Metropol, Fundación Mentor, Qualificar y Fundación sin Límites: salidas pedagógicas, asesoría, talleres, mediateca, recurso humano y tecnológico.
- Universidad Manizales, Universidad de Caldas, Universidad Autónoma y Normal Superior de Caldas, con capacitación, asesoría, investigación y practicantes.
- Centro de la Violencia Intrafamiliar: talleres sobre resolución de conflictos y manejo de violencia intrafamiliar con padres de familia y estudiantes.
- Instituto Caldense para el Liderazgo: talleres de formación a estudiantes, padres de familia y docentes sobre liderazgo.
- Club de Leones (Liga Contra la Epilepsia): exámenes neurológicos y consecución de medicamentos para los estudiantes con hiperactividad.
- Liga de Microfútbol y Liga de Discapacitados: participación en intercolegiados y en olimpiadas especiales.



La cuestión pedagógica

Desde el punto de vista pedagógico se han realizado las siguientes adaptaciones pedagógicas para los estudiantes en situación de discapacidad:

Discapacidad cognitiva:

- Revisión y seguimiento de guías, talleres y trabajo en clase y extra-clase.
- Compañeros de apoyo y monitores para los estudiantes de ritmo lento en el aprendizaje.
- Retroalimentación constante de temas.
- Trabajo concreto y no abstracto, utilización de gráficas, sopas de expresiones algebraicas, historietas, descubrir una frase, etc.
- Estímulo y motivación permanente.
- Explicaciones claras y sencillas.

Discapacidad auditiva

- **Ubicación estratégica del estudiante con el profesor para propiciar comunicación interactiva con gestos, señas y escritura.**
- Acompañamiento del modelo lingüístico y trabajo entre pares.
- Explicaciones con ejemplos de la vida cotidiana.
- Ubicación en las mesas de trabajo con un oyente que maneje la lengua de señas.

Discapacidad visual

- Ubicación en el aula y compañero de apoyo.
- Asesoría permanente del profesor.
- Adaptación de guías y evaluaciones orales.

Hiperactividad

- Explicaciones puntuales, trabajos cortos y continuos.
- Permanente asesoría en el desarrollo de talleres.
- Seguimiento continuo entre la familia y el colegio.

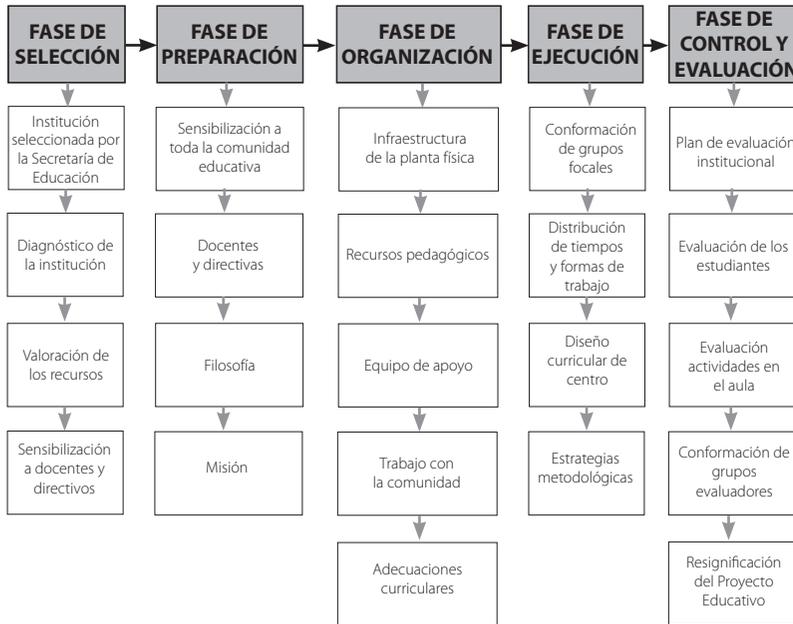
Adaptaciones físicas

- Rampas y baños para mayor movilidad de los estudiantes en sillas de ruedas y con parálisis.
- Mobiliario con sillas y mesas hexagonales en cada una de las aulas de clase para que los estudiantes trabajen en grupo.



Las fases

➤ **Gráfico 1. Proceso gestión de buenas prácticas**



Prácticas que incluyen

La institución educativa se ha transformado política y culturalmente para atender las necesidades educativas especiales de todos y todas las estudiantes, para lo cual se han implementado prácticas pedagógicas y didácticas que permiten que niños, niñas y jóvenes con hiperactividad, déficit de atención, discapacidad cognitiva, sensorial y física, trastornos emocionales, síndrome de Down y autismo sean parte de una escuela en la que puedan adquirir competencias y tener aprendizajes significativos.

En el Colegio se tienen identificadas las características, particularidades y potencialidades de cada estudiante, hoy 13% de los estudiantes de básica primaria y 37% de básica secundaria y media tienen alguna discapacidad; sin embargo, forman parte de las mismas actividades que los demás. Para lograrlo se implementó el modelo de escuela activa urbana que provee herramientas como el trabajo en equipo en mesas de cinco o más estudiantes, las actividades de conjunto, el gobierno de aula, las guías de autoaprendizaje que respetan los ritmos individuales y la participación como fundamento de la enseñanza.



Experiencia No. 6

Mis vivencias en una institución de educación inclusiva

Yuliana Sánchez Vargas
Grado undécimo

“Se puede decir que el colegio se identifica con el lema de ‘Manizales: La ciudad de las puertas abiertas y con una calidad humana en sus habitantes’, de igual manera es el Colegio Integrado Villa del Pilar.

“Aunque soy una persona con discapacidad física, motora y de lenguaje, mentalmente me creo y me siento ciento por ciento normal, como todo ser humano que siente, sueña, anhela, ama y lucha por un lugar ante la sociedad siendo útil y productiva.

“Aparte de Dios y mi madre, me siento agradecida con todo el equipo que conforma el colegio: rectora, psicólogas y docentes; por ellos he alcanzado mucho logros, entre otros mostrar la discapacidad no como un impedimento para alcanzar las metas que se genera al soñar, sino como un reto por superar. Por todos ellos ahora tengo una formación no solo académica sino también un crecimiento personal.

Por último dejo siempre esta reflexión: una persona discapacitada no es digna de lástima, sino merecedora de oportunidades. ¡Gracias Colegio Integrado Villa del Pilar”.

Vivencias de un estudiante:

“Yo era muy plaga y a mí me echaron de varios colegios. Yo contestaba, me volaba de clase; cuando llegué no dejaba dar clase, me reía, contestaba a los profesores, no hacía absolutamente nada... En otros colegios me hubieran dicho: ‘lo siento usted, no puede seguir acá’, pero el Integrado Villa del Pilar me esperó, me aguantó, me dio la oportunidad y por ahí me soltaron la rienda de líder. Primero fui liderando los proyectos de mis compañeros, luego presidente de aula, después representante al Consejo Directivo y finalmente personero. Entonces a toda esa hiperactividad que manejaba, el colegio me dijo: ‘venga, meta toda esa hiperactividad en este liderazgo’, y así fue, entonces ya en vez de ser plaga, me centro más en los proyectos que tengo en el colegio”.

Vivencias de un estudiante nuevo:

“Yo venía de otros colegios donde se trabajaba en la silla individual, difícil... Fue un poco complicado, me llevó acoplarme, porque uno está acostumbrado a lo individual, al trabajo de uno, los cuadernos de uno,



el libro de uno, pero con el tiempo aprendí, eso fue una cosa que me enseñó el modelo escuela activa, me enseñó a trabajar en equipo, a tolerar el pensamiento del otro, a respetarlo. En este mismo sentido resalto el papel del profesor ya no como portador y transmisor del conocimiento sino como un orientador”.

Las transformaciones

- Las políticas institucionales han transformado a los actores de la comunidad educativa y cada uno ha asumido un rol frente a la educación inclusiva.
- Los estudiantes tienen una adecuada interacción con los docentes y directivos destacando de manera especial la existencia de un trato igualitario.
- Aprendimos a construir comunidad a través del trabajo en equipo.
- Entendimos que la trascendencia institucional es un esfuerzo de todos.
- Reconocimos que las diferencias son una oportunidad de aprendizaje.
- Creímos en la capacidad y creatividad de docentes, directivos y equipo de apoyo para responder a una problemática regional.
- Construimos tejido humano entre toda la comunidad educativa.
- Valoramos las posibilidades de cada uno a pesar de las diferencias.
- La infraestructura se ha ido transformando poco a poco y actualmente tienen rampas, servicios sanitarios para personas con discapacidad, material didáctico especializado para ciegos y sordos, zonas verdes y deportivas y mejores condiciones de acceso al colegio para los estudiantes con dificultades motoras.

Aspectos a mejorar

- Es fundamental tener de manera permanente en las clases, la intérprete en lengua de señas, para la comunidad sorda.
- Para mejorar el acceso a todos los niveles de las instalaciones del colegio es necesario instalar más rampas de acceso a todos los pisos para los estudiantes con discapacidad física y además como reconocimiento a la dignidad humana es prioritario acondicionar baños para personas discapacitadas, acompañado de señales que así lo indiquen.



- Para una mejor implementación de la educación inclusiva es importante que los docentes y personal del colegio tengan permanentemente formación, con el fin para atender a poblaciones con necesidades educativas y, de esta manera, cualificar a todo el personal de la institución.

¿Es cierto que la educación inclusiva no se limita a estudiantes con discapacidad?

Enero 21

Profesora Matilde:

Se nos olvida a menudo que la educación inclusiva no se limita a estudiantes con discapacidad. Por el contrario, su desarrollo es a la vez causa y consecuencia del Movimiento de Educación para Todos (EPT). Como su nombre lo indica, este movimiento se ocupa de garantizar el acceso a una educación básica para todos. Como movimiento surgió en la **Conferencia Mundial sobre Educación para Todos**, desarrollada en Jomtien (Tailandia) (Naciones Unidas, 1990a). Los países participantes en esta conferencia identificaron como uno de sus retos fundamentales la superación de la exclusión del derecho a la educación de grupos marginales, tales como personas con discapacidad, miembros de grupos étnicos y minorías lingüísticas, niñas y mujeres, etc., los cuales enfrentan el riesgo de ser totalmente excluidos de la educación. **Diez años más tarde**, el Foro Mundial sobre Educación, realizado en Dakar (Senegal), el cual se desarrolló con el propósito de evaluar el progreso alcanzado desde Jomtien, llamó la atención a los procesos de exclusión que continúan experimentando los denominados en esta conferencia **grupos desventajados**.

Como consecuencia de ello, en 1994 la Unesco promovió la **Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales**, realizada en Salamanca (España). Esta se propuso promover el enfoque de educación **inclusiva**, concretamente para garantizar el derecho a la educación de quienes presentan las llamadas **necesidades educativas especiales**, de manera particular en razón a su condición de discapacidad (Unesco, 1994).

En la Conferencia no solo se insistió en la necesidad de garantizar el derecho a la educación de todos, su énfasis también estuvo en la necesidad de garantizar el goce de este derecho en igualdad de condiciones y a través de las escuelas formales, como instituciones educadoras de nuestro tiempo. La declaración de esta conferencia afirmó: "Todo menor con necesidades educativas especiales debe tener acceso a una escuela normal que **deberá** acogerlo y acomodarlo dentro de una pedagogía centrada en el menor que cubra dichas necesidades". (Ibid, página VIII).



Desde Jomtien hasta hoy el pensamiento en torno al derecho a la educación de quienes se encuentran en vulnerabilidad o riesgo ha evolucionado. De referencias casi simbólicas en la documentación inicial, se ha pasado al reconocimiento de la inclusión como factor fundamental del movimiento EPT en su conjunto. No sobra insistir en que para la educación inclusiva la exclusión y la discriminación son factores estructurales de la cultura escolar, y no solo la expresión de hechos aislados o circunstancias particulares. Se asume la exclusión como consecuencia de unas maneras de actuar y de unos ritos propios de la tradicional organización escolar. Por ello, que la garantía del derecho a la educación inclusiva no implica únicamente adaptaciones o reformas particulares de la organización escolar; **conlleva una reestructuración**, una verdadera revolución en las formas de enseñanza y en las organización del saber en la vida escolar. Un reto gigantesco, para muchos irrealizable en las condiciones y con las características de nuestros sistemas educativos.

Se trata de un cambio profundo, antes que nada en las maneras de asumir y de enfrentar las dificultades educativas. Tal cambio de percepción se basa en la idea de que los cambios metodológicos y organizativos para satisfacer las necesidades de alumnos con dificultades pueden en determinadas circunstancias beneficiar a todos los alumnos. Una formulación de tal naturaleza supone que aquellos alumnos que en la actualidad son considerados con necesidades especiales pasen a ser el estímulo que puede fomentar desarrollos hacia un entorno de aprendizaje más rico para todos.



Experiencia No. 7

Colegio Eduardo Santos, Medellín

Iniciando 1986, gracias al empuje de un puñado de habitantes del sector se sentaron las bases de la llamada en su momento Escuela Rural de San Javier, cuya primera maestra fue Ofelia Benítez. Esta escuela se transformó con el tiempo, la tenacidad de su Comunidad Educativa y la intervención de las autoridades educativas del Estado, en el Colegio Eduardo Santos, el centro educativo más importante para el desarrollo de esta zona hoy ya incluida en la parte urbana de la ciudad de Medellín.

Hoy el Colegio Eduardo Santos tiene 64 profesores, 3 coordinadores y un rector. Reúne una población de los sectores de San Javier, El Salado, Quintas de San Javier, San Michel, El 20 de Julio, Las Independencias I-II-III, Barrio Nuevo, La Loma, Antonio Nariño y Eduardo Santos, en una planta física adecuada. Se evidencian problemas socioeconómicos graves, originados en el alto índice de desempleo y el creciente número de personas desplazadas que habitan los sectores aledaños al barrio Eduardo Santos. Igualmente, el conflicto de guerra urbanavivido en la comuna¹³ afecta fuertemente a muchas de las familias integrantes de la comunidad educativa, que ven desaparecer sus ranchos, parientes y amigos.

Las familias poseen un nivel socioeconómico muy bajo, escasos niveles educativos y con pocas opciones e intervención en lo recreativo y deportivo. La edad de los estudiantes oscila entre 5 y 17 años, con familias en un alto porcentaje con ausencia del padre, de un nivel educativo bajo. De acuerdo con indagaciones realizadas por el mismo colegio, 20% de padres tienen bachillerato completo; 50%, primaria completa y secundaria incompleta; 12% no cuenta con estudios; 5% registra un nivel de formación superior o técnica.

La filosofía del colegio se fundamenta en el desarrollo integral humano, el cual se asume como un proceso encaminado a aumentar las opciones de desarrollo pleno de las personas, a través de una amplia gama de posibilidades: inclusión, libertad, participación democrática, desarrollo intelectual, preparación para el trabajo, ciudadanos activos, personas emprendedoras, con actitudes y valores pertinentes, con el propósito de formar personas sanas, educadas, propositivas, productivas y solidarias.



El colegio se entiende así mismo como escenario para socializar el saber en todas sus manifestaciones, reconocer valores y apoyar los procesos de transformación social:

- **El respeto** a la persona como fundamento de las relaciones entre los integrantes de la comunidad santista.
- La promoción constante del **desarrollo integral**, de todas las dimensiones y potencialidades del joven.
- **El carácter democrático** de la formación brindada, sin limitaciones de ninguna consideración.
- **El desarrollo** de las **capacidades de análisis y crítica**.
- El ejercicio y reafirmación de la **identidad nacional y local**.
- El ejercicio de **prácticas democráticas** para el aprendizaje de los principios y valores de la **participación ciudadana**.
- La formación en el respeto a la vida y en los **derechos humanos**.
- El desarrollo de **competencias laborales**.

Los antecedentes

En 2004, previa evaluación de la situación institucional, se encontró que en básica primaria de ambas sedes, en los grados de preescolar y primero, había unos estudiantes que manifestaban comportamientos poco usuales: niños muy callados, taciturnos, “casi idos de acá”, “muy lentos en el aprendizaje”, tristes y distraídos, además de otros niños con limitaciones físicas.

En un principio se asumió por parte de los profesores que tales comportamientos eran consecuencia de las duras situaciones vividas en la comunidad en la época de violencia que les correspondió vivir a los niños entre 2001-2002. Durante este periodo se dieron múltiples intervenciones de la fuerza pública en enfrentamientos armados con grupos ilegales, que llevaron luego a las operaciones denominadas Mariscal y Orión, realizadas por la fuerza pública para asegurar la comuna 13 de Medellín.

Con la intención de atender toda la población de los barrios Eduardo Santos, El Salado, Las Independencias, 20 de Julio, La Loma, Barrio Nuevo, especialmente a los niños que deseaban encontrar una escuela diferente al entorno cruel que había dejado la guerra, los profesores buscaron alternativas pedagógicas para explorar qué les pasaba a los niños. A partir de este interés surgió una brigada educativa en conjunto con el Colegio Caminos Abiertos, institución que maneja un



currículo incluyente para atender niños con NEE. En estas brigadas se hizo evidente que algunos de los alumnos estaban en condición de discapacidad y que necesitaban ser reconocidos como seres dignos de recibir una educación.

¿Por qué la experiencia?

Ya en concreto, al momento de llegar Angie al colegio, estudiante rechazada de múltiples instituciones por su condición de discapacidad a causa de parálisis cerebral, se vio que era posible y viable intentar salidas para esos varios niños en condiciones semejantes.

El colegio inició entonces procesos de “integración de alumnos con NEE al aula regular”, y por tanto a la convivencia institucional, de manera muy satisfactoria.

Sin embargo la actitud y los principios de la educación inclusiva se asumen en el Colegio Eduardo Santos más allá de la condición de discapacidad de algunos de sus estudiantes. Como lo expresan sus profesores:

La institución se hace más integradora e incluyente, ya que nuestra población la conforman estudiantes que se ven continuamente afectados por los problemas sociales que perjudican su nivel académico y comportamental, y recibiendo estudiantes con variadas situaciones de discapacidad física, aumentando la población existente con ese tipo de problemas. Encontramos que todos los niños y niñas tienen capacidades, intereses, motivaciones, ritmos y experiencias diferentes que mediatizan su proceso de aprendizaje, haciendo que la experiencia sea única e irrepetible en cada caso.

Todos podemos estudiar juntos, todos aprendemos y todos crecemos

La experiencia se enriquece en la medida en que los estudiantes, con discapacidad o sin ella, con NEE permanentes o transitorias, comparten su vida escolar en el aula regular y aprenden los unos de los otros.

Por supuesto, esta perspectiva y práctica de la educación inclusiva y la atención ha implicado cambios en la práctica educativa y en el rol de los profesores. Ha implicado procesos de formación adicionales y de toma de conciencia. De la misma manera, los profesores comienzan a renovar sus prácticas y sus formas de asumir lo que significa ser maestro: desarrollar y no temer el desarrollo de nuevas estrategias, estar dispuestos a aprender de cada uno de los alumnos, valorar a la diferencia como elemento de enriquecimiento profesional y no como un obstáculo, aprovechar las potencialidades de los alumnos, hacer



conciencia de los propios conocimientos pedagógicos y las propias actitudes, trabajar de una manera más colaborativa y colectiva.

Los retos para las y los maestros

Los profesores de los primeros grados que ofrece el colegio tienen la función de identificar a las necesidades educativas especiales que puedan tener algunos estudiantes. Su función en ningún caso es diagnosticar posibles limitaciones. Su papel es llamar la atención a los padres y solicitar apoyo del sector salud a través de consulta con: pediatra, psicopedagogo, psicólogo, asistente social, según corresponda.

Los maestros, según sus propios testimonios:

Nos vemos en la necesidad de enseñar a partir de la diferencia, elevando la calidad del aprendizaje, tomando conciencia de que hay alumnos que aprenden de un modo distinto. Valorar y respetar las diferencias dentro de la escuela, es la única manera de que la sociedad comience también a respetar las diferencias de los demás y a cambiar la representación negativa del otro que es diferente a mí. Vemos además cómo nosotros, los maestros comunes, aprendemos a manejar recursos e instrumentos que nunca nos hubiésemos imaginado, cuando entablamos una relación de colaboración con los maestros de apoyo y nos damos cuenta de infinidad de cosas que podemos hacer por nuestros chicos.

La experiencia

El propósito que se plantean los profesores del colegio con esta experiencia pasa según, sus propias palabras por

Dignificar los niños y las niñas de la comunidad educativa, a través del desarrollo de dispositivos básicos para el aprendizaje y procesamiento de la información, implementando estrategias pedagógicas que garanticen prácticas de calidad en la inclusión, dentro de la comunidad educativa.

Descripción detallada del desarrollo de la experiencia

Fases o etapas de desarrollo:

Primera fase: conformación del grupo: se conformó sin intencionalidad, fueron llegando al azar, mediante la observación. Las maestras detectaron comportamientos diferentes que invitaron a establecer comunicación directa y permanente con cada alumno.

Segunda fase: intervención interdisciplinaria. En las comisiones de evaluación y promoción, al recibir constantemente los informes de



la educadora y evidenciar las debilidades de algunos alumnos en el aprendizaje y la adaptación a las normas, se acuerda establecer comunicación permanente con las familias para detectar causas que pudieran ocasionar dichos comportamientos desde las historias familiares.

Igualmente se solicita apoyo a la Dirección del Colegio para buscar ayuda en los organismos municipales para que ayudaran a elaborar diagnósticos de los alumnos. Fue entonces cuando la institución buscó al Colegio Caminos Abiertos, ubicado en el barrio San Javier, el cual tiene un PEI integrador e incluyente. Atendidos por varios profesionales de la educación, se acuerda con la institución una brigada con las familias durante dos sábados para tratar de evaluar los niños que fueron remitidos por las educadoras de los grados primero y segundo.

Estaba el grupo en este proceso cuando la madre de familia de una alumna solicita le permitan ingresar a estudiar a su hija que tiene grandes necesidades especiales. Según la mamá, la niña “soñaba” con ingresar a la institución porque sus primitos estudiaban aquí; cuando la niña pasaba por el Colegio, lo mostraba y se reía. Adicionalmente en ningún colegio recibían la niña, pese a los fallos judiciales.

Tercera fase: implementación de la alternativa pedagógica:

- Reorganizar espacios físicos de manera que quedara el grupo siempre en el primer piso, cerca de todos los demás espacios pedagógicos y el servicio sanitario.
- La distribución de los muebles del aula de clase es adaptada a las necesidades del grupo, conformando mesas de trabajo para interactuar con todos los niños y así participar activamente de las diferentes tareas.
- La aplicación del criterio de flexibilidad del currículo al grupo teniendo como referencia las diferencias de cada uno de los alumnos.
- Se articulan las materias: tecnología, artística y español; producción de textos, orientados desde diversas áreas, desarrollo del pensamiento creativo.
- Las áreas de aplicación de la tecnología educativa abarcan todo tipo de necesidades educativas: comprensión intelectual reducida, movilidad limitada por trastornos motrices, tratamiento del habla y del lenguaje, ceguera, entre otras.



Las acciones adelantadas

Como estrategia se integran los estudiantes con discapacidad en un mismo grupo con estudiantes muy adelantados, con el fin de trabajar sobre alternativas pedagógicas basadas en el trabajo cooperativo y en el proceso de autorregulación permanente. La educadora seleccionada debe ser muy estudiosa de las alternativas pedagógicas, observadora de las fortalezas de sus alumnos y de las dificultades para orientar desde a los grupos de trabajo acerca de cómo tolerar, además de retroalimentar los buenos hábitos mentales y el excelente manejo de las relaciones entre pares.

Desde el punto de vista didáctico se cumplen las siguientes acciones:

- Es importante que los estudiantes tengan un referente de su nombre en diferentes lugares del aula del salón como:
- El horario de aseo.
- Las fechas de los cumpleaños de sus compañeros.
- El pupitre en que se sienta.
- Se escribe en el tablero el día y la fecha a diario, con el fin de afianzar en el estudiante nociones temporales.
- Antes de comenzar el día enuncio las actividades que se van a realizar, esto ayuda a los estudiantes a anticipar y disponerse para las propuestas de trabajo.
- Centrar su atención en procesos de reconocimiento; realizando rondas infantiles que le permitan la observación directa. Buscar procesos de aprendizaje que apunten en primera instancia a la identificación, a la escucha y al respeto.
- En el aula y en el hogar debe haber rótulos con los nombres de los diferentes objetos que allí se encuentran.

En cuanto a la dimensión cognitiva, se propician situaciones de motivación para el logro del equilibrio emocional de los niños a través de la creación de actitudes positivas hacia sí mismo y los demás, hacia el medio y los conceptos y situaciones que le permitan familiarizarse con su ambiente, respetando a los compañeros y el medio circundante.

Actividades que se desarrollan:

- Diálogo con niños y niñas.
- Diálogo con padres y maestros.



- Dar bienvenida y despedida a todos los niños.
- Hacer rondas participativas donde el niño aprenda a escuchar y esperar su turno.
- Desarrollar actividades de juego que permitan procesos de socialización e intercambio de roles.
- Dar reconocimiento a los logros del niño.

Se afianza en los niños la habilidad de iniciar, mantener y finalizar una actividad.

Actividades a desarrollar:

- Organizar secuencias de tres acciones.
- Dibujar situaciones con un orden lógico.
- Iniciar un cuento, continuarlo y finalizarlo.
- Hacer comentarios de una actividad de la vida diaria.
- Establecer un diálogo a partir de las actividades que realizó en el día, desde que se levantó hasta que finalizó, y representarlo por medio de dibujos.

El desarrollo del pensamiento lógico en los niños mediante actividades que le permitan hacer un adecuado proceso de descripción, comparación, clasificación, relación y la elaboración de cálculos mentales en operaciones lógico matemáticas sencillas y complejas.

Otras actividades a desarrollar:

- Observar, describir, comparar y clasificar objetos, acciones y eventos de acuerdo con características físicas, forma, tamaño y color.
- Relacionar objetos, acciones y eventos de acuerdo con causa de efecto, tiempo y espacio, funcionalidad y modo.
- Realizar actividades de cálculo mental, con operaciones sencillas de forma rápida y lenta.
- Reconocer figuras geométricas, básicas y secundarias.

Se trabajó en el computador del aula de clase por turnos habilidades específicas como memoria, atención y observación, principalmente en esta página: www.educepeques.com/juegos-infantiles-de-matematicas-para-ninos



Los cambios

Los profesores de la experiencia afirman:

[...] la realidad de la inclusión en nuestra institución educativa se vislumbra como el ideal de la educación pública. Aceptación e interacción entre los estudiantes que influye notablemente en el aprendizaje por que se crea un clima de respeto y valoración por el otro, estableciendo diferentes canales de comunicación y de relación que propicien la cohesión del grupo y la regulación de la vida en el aula.

Propiciar aprendizajes en ambientes que favorezcan el desarrollo del niño, reconociendo y estimulando sus capacidades, a partir de las diferencias individuales, ha sido algo mucho más sorprendente que antes, en el desarrollo de esta experiencia, dada la complejidad del grupo base.

Ha sido reconfortante, confirmar una vez más que el juego es un instrumento muy grande que posibilita una metodología maravillosa para la formación de la autoestima, la seguridad personal, la confianza en sí mismos y en otros y la tolerancia.

Grandioso ha sido integrar a las familias a través de mejores y mayores canales de comunicación, puesto que en estas condiciones hemos visto cómo se reconocen como agentes educadores y socializadores, mejoran también la valoración de sus hijos y se ven mejor frente a los demás.

De gran compromiso ha sido seleccionar actividades que atiendan a la educación **personalizada** modificando metodologías, pero teniendo en cuenta que cada una de ellas tiene sus potencialidades y sus limitaciones, pero continuando con el formato de educación para todos los demás, en grupos que no siempre son pequeños en cantidad y las más de las veces solo con el apoyo institucional.

Al final, la satisfacción es la del deber cumplido en lo personal, por los maestros y en lo institucional, por el colegio. Ver las sonrisas de estos pequeños y de sus compañeros en el día tras día, es bastante más reconfortante que muchos otros pergaminos.

¿Cuál es el desarrollo de la educación inclusiva en Colombia?

Febrero 8

Profesora Matilde:

Me pone usted en aprietos al preguntar por el estado de la educación inclusiva en Colombia. Como tantas cosas en nuestro país es difícil hacer un balance.

La educación inclusiva en las políticas educativas de Colombia¹

Desde la promulgación de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) se han venido dando considerables avances en lo relacionado con la atención educativa de los estudiantes con necesidades especiales. En efecto, la Ley General hace de la educación de estas poblaciones *parte integrante del servicio público educativo* y, por tanto, la asume como un derecho social y una responsabilidad del Estado.

El Ministerio de Educación Nacional y diferentes secretarías de educación territoriales han consolidado programas y proyectos orientados a la atención educativa de las llamadas *poblaciones especiales*. Como poblaciones especiales el Ministerio de Educación establece: a) estudiantes con NEE por discapacidad o a su excepcionalidad, b) población joven y adulta, c) población iletrada, d) población de frontera, e) población rural dispersa, f) población denominada *étnica* (afrocolombianos e indígenas), y g) población *afectada por la violencia*, es decir, personas en situación de desplazamiento y reinsertados de los grupos armados.

Los programas orientados al ejercicio del derecho a la educación de estas poblaciones, a pesar de sus limitaciones institucionales y de diferente carácter, han buscado construir opciones pedagógicas y metodológicas específicas; han intentado crear materiales pedagógicos especializados; han puesto en marcha procesos de formación de maestros y otros agentes educativos; han desarrollado procesos de fortalecimiento de las posibilidades de los cole-

¹ Este aparte ha sido tomado principalmente de: Proyecto Una Educación Inclusiva en la formación de docentes, documento base. OEI – Fundación Saldarriaga Concha. 2010.



gios y de la educación formal para incluir a estos estudiantes; ha intentado la articulación entre el Ministerio de Educación Nacional, las secretarías de educación, las instituciones y centros educativos y la comunidad educativa de docentes, estudiantes y familias, y ha promovido la participación de diferentes actores y la intervención de todos los estamentos².

► **Tabla 1. Analfabetismo con y sin discapacidad**

Discapacidad	Analfabetismo según si tiene o no discapacidad				Total
	Alfabeta	%	Analfabeto	%	
SÍ	1.638.832	77,5	475.071	22,5	2.114.106
NO	22.479.345	91,3	2.147.875	8,7	24.628.752
Todos	24.118.177	90,2	2.622.946	9,8	26.742.858

Fuente: Sarmiento, Alfredo et al. (2011). Situación de la Educación en Colombia.

Por otra parte, se han construido orientaciones pedagógicas para la atención educativa de estos estudiantes³. Estos documentos de orientaciones pedagógicas han contribuido a la reflexión sobre la situación y sobre las condiciones del derecho a la educación de estudiantes con excepcionalidad o discapacidad, han permitido una reflexión conceptual al poner en discusión una posición conceptual específica y han permitido la cualificación de unas determinadas prácticas.

Sin duda, todas estas acciones y todos estos procesos se han dado con diferentes dinámicas en las distintas regiones del país a un punto tal que es difícil establecer un panorama nacional general. De la misma forma, se ha contado con una heterogeneidad de recursos, voluntades y capacidades que hacen que no sea exagerado afirmar que se presentan inequidades en la capacidad de los colegios del país para desarrollar el enfoque y las prácticas de la educación inclusiva. Se trata de desarrollos desiguales que lleva a la necesidad de asumir que en Colombia la EPT está lejos de ser una realidad y, que son muchas las barreras que se enfrentan en el propósito de superar la exclusión educativa de niños y jóvenes con NEE.

2 Ver: <http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-85564.html>

3 Ver: Ministerio de Educación Nacional (2006a-h).



› **Tabla 2. Analfabetismo y discapacidad por grupos de edad**

Edad	Analfabetismo según tengan o No discapacidad				Total de personas analfabetas	% del total
	Sin discapacidad	%	Con discapacidad	%		
Menor de 15 años	2.972.924	30,8	103.317	37,5	3.076.241	31,0
15-17 años	80.120	3,5	13.676	17,7	93.796	4,0
18-25 años	219.018	4,1	34.840	20,0	253.858	4,6
26-59 años	1.227.479	8,2	177.187	16,8	1.404.666	8,7
60 y más años	648.610	23,8	253.888	30,3	902.498	25,4
Total	51.48.151	14,7	582.908	24,1	5.731.059	15,3

Fuente: Sarmiento, Alfredo et al. (2011). Situación de la educación en Colombia.

Como suele suceder a la hora de realizar análisis de la situación de la educación, el balance de las políticas y de la situación educativa no puede agotarse en reflexiones acerca de los programas y de la normatividad estatales, o en la evaluación de las acciones de las entidades gubernamentales. Se hace necesario reconocer las acciones que se adelantan en las aulas y en los colegios del país, donde son cada vez más los maestros que afirman con sus prácticas el derecho a la educación, de manera particular el de las niñas, niños y jóvenes con discapacidad, y que ponen en juego estrategias pedagógicas orientadas a crear posibilidades para su participación en ambientes educativos regulares y para facilitar su presencia en culturas escolares en las que conviven con niños sin discapacidad.

La desigualdad en la garantía de la educación de los llamados en la política educativa estudiantes con NEE llama a enfrentar varios retos para garantizar su derecho a la educación. Estos son variados y múltiples, aunque algunos de aparecen como prioritarios: en primer lugar, fortalecer la capacidad de los colegios para atender a estas poblaciones diversas, lo cual significa promover la flexibilidad en las formas de enseñanza y de evaluación de los estudiantes, y fortalecer los apoyos intersectoriales de la acción educativa con estos estudiantes. Segundo, se hace necesario difundir y promocionar el derecho a la educación de estos estudiantes de manera que las culturas escolares y las comunidades educativas asuman la actitud inclusiva. De la misma manera, el derecho a la educación de quienes viven situaciones particulares o condiciones peculiares requiere ampliar y profundizar las acciones formativas para que maestros de diferentes niveles educativos y disciplinas puedan asumir el



enfoque y las prácticas de la educación inclusiva. No se trata de transformar, como ha venido sucediendo, la mentalidad y los imaginarios de maestros formados para una educación homogeneizadora y homogenizante, que tiene como punto de partida la existencia de estudiantes estandarizados y que supuestamente tienen igualdad en sus capacidades. Estos estudiantes y estas condiciones homogéneas no dejan de ser un ideal alejado por completo de la realidad de la Escuela colombiana de este principio de siglo. Por ello, se hace necesario intervenir y transformar la formación inicial para adecuarla a las condiciones concretas en las que los maestros desarrollarán, en el futuro, su ejercicio profesional.

► **Tabla 3. Porcentaje de alumnos con discapacidad en matrícula total, primaria, 2008**

Departamento	Preescolar		Primaria		Secundaria		Media		Todos los niveles	
	% M	% F	% M	% F	% M	% F	% M	% F	% M	% F
Antioquia	59,8	40,2	63,0	37,0	58,8	41,2	53,5	46,5	61,7	38,3
Atlántico	59,4	40,6	57,0	43,0	53,2	46,8	53,8	46,2	56,1	43,9
Bogotá	57,8	42,2	57,1	42,9	54,6	45,4	54,5	45,5	56,3	43,7
Bolívar	59,6	40,4	61,1	38,9	59,7	40,3	47,1	52,9	60,3	39,7
Boyacá	62,9	37,1	57,0	43,0	59,9	40,1	56,9	43,1	58,2	41,8
Caldas	63,7	36,3	65,1	34,9	56,2	43,8	57,1	42,9	63,0	37,0
Caquetá	47,1	52,9	42,3	57,7	51,1	48,9	50,0	50,0	45,8	54,2
Cauca	54,0	46,0	58,3	41,7	46,5	53,5	51,8	48,2	56,0	44,0
Cesar	60,3	39,7	57,8	42,2	45,7	54,3	54,2	45,8	56,2	43,8
Córdoba	60,1	39,9	59,0	41,0	51,9	48,1	55,6	44,4	57,6	42,4
Cundinamarca	55,8	44,2	57,0	43,0	53,4	46,6	57,3	42,7	56,2	43,8
Chocó	66,2	33,8	60,6	39,4	62,5	37,5	52,6	47,4	61,3	38,7
Huila	58,5	41,5	56,7	43,3	53,6	46,4	62,9	37,1	56,5	43,5
La Guajira	58,1	41,9	60,9	39,1	47,1	52,9	50,0	50,0	57,0	43,0
Magdalena	54,9	45,1	58,6	41,4	56,2	43,8	41,2	58,8	56,9	43,1
Meta	60,5	39,5	54,4	45,6	44,2	55,8	26,6	73,4	50,3	49,7
Nariño	58,8	41,2	55,2	44,8	51,4	48,6	50,5	49,5	54,6	45,4
Norte de Santander	55,8	44,2	58,9	41,1	59,1	40,9	51,4	48,6	58,4	41,6
Quindío	60,6	39,4	60,3	39,7	56,6	43,4	58,0	42,0	59,5	40,5
Risaralda	57,1	42,9	59,7	40,3	53,6	46,4	44,9	55,1	57,9	42,1
Santander	60,3	39,7	60,3	39,7	50,8	49,2	49,5	50,5	56,9	43,1
Sucre	57,0	43,0	57,9	42,1	52,4	47,6	51,7	48,3	56,7	43,3
Tolima	66,5	33,5	58,4	41,6	48,8	51,2	52,0	48,0	57,3	42,7
Valle del Cauca	56,3	43,8	57,1	42,9	56,0	44,0	50,0	50,0	56,5	43,5
Arauca	47,1	52,9	64,9	35,1	23,3	76,7	42,9	57,1	46,4	53,6
Casanare	63,5	36,5	56,5	43,5	53,5	46,5	52,9	47,1	56,4	43,6
Putumayo	51,9	48,1	56,3	43,7	34,3	65,7	31,8	68,2	47,7	52,3
San Andrés, Providencia	100,0	0,0	52,2	47,8	57,1	42,9			54,5	45,5
Amazonas	39,3	60,7	56,7	43,3	57,5	42,5	58,5	41,5	55,4	44,6
Guainía	70,0	30,0	53,6	46,4	60,0	40,0	66,7	33,3	58,7	41,3
Guaviare	67,9	32,1	57,1	42,9	55,0	45,0	75,0	25,0	60,2	39,8
Vaupés	45,5	54,5	39,1	60,9	54,5	45,5	0,0	100,0	42,6	57,4
Vichada	20,0	80,0	50,0	50,0	22,2	77,8	100,0	0,0	46,3	53,7
Total	58,6	41,4	59,6	40,4	54,5	45,5	51,7	48,3	58,2	41,8

Fuente: cálculos con base DANE, formulario C600 de 2008



Experiencia No. 8

Institución Educativa Técnica Mariano Sánchez Andrade, Espinal (Tolima)

La institución es de carácter oficial y cuenta con 1.315 estudiantes de los grados preescolar a undécimo, distribuidos en cinco sedes, tres en la zona urbana y dos en la zona rural. Tiene un aula multigradual con estudiantes con pérdida auditiva, de preescolar, básica y media integrados con una modelo lingüística en aula en la primaria y dos intérpretes en la básica y media.

La experiencia se lleva a cabo en la sede central, como parte organizativa de la institución a nivel curricular.

La experiencia se inició con un proceso de formación que realizó la Secretaría de Educación departamental y conformó el colectivo docente que trabaja con población con NEE. A finales de 2004, la Secretaría ofreció un taller en lengua de señas colombiana (LSC) a 25 docentes del Tolima, para trabajar con personas sordas; en 2005 iniciamos el proceso con cinco estudiantes sordos en dos sedes integrados en el aula regular, pero no hubo avances; en 2006 ingresaron nueve estudiantes. Se vio, entonces, la necesidad de abrir un espacio físico (aula para sordos). En un principio se trabajó en el patio del colegio bajo un árbol, hasta mayo, luego nos ubicaron en la sala de espera de la coordinación en la sede Kennedy. En 2007, la Alcaldía municipal construyó el aula para sordos en la seda principal con once estudiantes; luego en 2008 tuvimos quince; 2009, dieciocho; 2010, trece, y actualmente contamos con 12 estudiantes.

Apoyos

La institución ha recibido apoyo del Ministerio de Educación Nacional, la Secretaría de Educación Departamental, y del Instituto Nacional para Sordos (InSOR), apoyo pedagógico y material didáctico. La Universidad Distrital y Computadores para Educar realizaron capacitación a docentes en el diseño y ejecución de objetos virtuales de aprendizaje (OVA). La docente diseñó un OVA de tipo evaluativo, en el que el niño lo ejecutaba y poco a poco se acercaba a la lengua escrita y al manejo del computador. La Alcaldía del Espinal, ha donado prótesis auditivas, gratuidad en la educación, apoyo tanto pedagógico a través de cursos de pintura y danzas a los estudiantes, como terapéutico a padres con asesorías, charlas y talleres relacionados con la educación sexual y de comportamiento de sus hijos. El SENA realizó en la institución un curso sobre procesamiento de frutas. La Asociación de Sordos del



Tolima (Asortol) también ha apoyado a la institución mediante convenio con la Secretaría de Educación departamental en la contratación de una modelo lingüística para el aula para sordos y dos intérpretes quienes apoyan a los estudiantes sordos de la educación básica y media.

Los padres de familia, han estado prestos en el proceso integral de sus hijos, asisten a los talleres de LSC y además aportaron dinero para la compra de un televisor, una madre de familia donó el DVD y un docente, regaló un VHS. Indeportes Tolima obsequió unos balones de microfútbol y minibaloncesto; la Cooperativa de Transportes del Tolima (Cootranstol) realizó unas adecuaciones físicas al aula de clase con seguridad, reja en el techo, después de que ladrones ingresaran al aula y robaran un computador hp, el VHS y el DVD que donó la Escuela de Policía Gabriel González.

Los estudiantes con discapacidad

La institución cuenta en total con 25 estudiantes, distribuidos así:

En el aula para sordos (primaria), cuenta con trece estudiantes en edades comprendidas entre los 8 y 21 años y en los grados de preescolar a cuarto de primaria, con características y aprendizajes diferentes, algunos (3), además de su sordera, presentan problemas cognitivos leves y moderados.

En la educación básica hay doce estudiantes distribuidos así: cuatro en grado sexto, tres en séptimo y dos en noveno. En la educación media, dos en grado décimo y una en grado undécimo. Los estudiantes que se encuentran en la educación básica y media tienen un buen manejo de la LSC y sus procesos académicos son satisfactorios; son personas con deseos de salir adelante y poder en un futuro ingresar a la universidad. En el municipio se han dado a conocer por sus habilidades folclóricas, deportivas y artísticas en las cuales han participado, algunos un poco tímidos pero otros con una capacidad de explorar el mundo.

Los estudiantes presentan dificultad en el aprendizaje de la lengua escrita, ellos no reciben español como segunda lengua con un docente de lengua escrita, sino el que escuchan de los hablantes, por esta razón algunos han sentido apatía hacia la lectura de textos que se dan en la clase de español de los oyentes.

Los retos

Actualmente la institución presenta algunas necesidades para ofrecer una educación de calidad a esta comunidad que tanto lo necesita,



como es la contratación de otro intérprete, de una docente de lengua escrita que apoye el proceso de lectoescritura y de una modelo lingüística para el bachillerato. En la primaria solo se cuenta con un kit de vocabulario pedagógico, tres diccionarios básicos de la lengua de señas colombiana para el uso de los 25 estudiantes, docente e intérpretes; falta implementar el material didáctico visual y multimedial (*software*) o videos en las diferentes áreas del conocimiento.

Los objetivos

En un principio el objetivo fue integrar los niños a la institución y ofrecerles el aprendizaje de la lengua de señas como primera lengua y así ir dando los contenidos curriculares de acuerdo con sus potencialidades. Se avanzó en los procesos pedagógicos, a partir de los cuales en la actualidad se pretende ofrecer una excelente educación académica y así lograr que los estudiantes puedan mejorar su calidad de vida y participar en su entorno en las mismas condiciones que los oyentes, demostrando sus habilidades y capacidades, desempeñándose laboralmente, sintiéndose útiles a sí mismos, a la familia y a la sociedad espinaluna y colombiana.

Las adaptaciones

Curriculares

En primera instancia, queremos resaltar que a nivel nacional no existen currículos especiales para estudiantes con discapacidad sensorial (sordos, hipoacúsicos, sordociegos), y por tanto la Institución Educativa Mariano Sánchez Andrade no cuenta con la experiencia ni conocimientos necesarios para realizar dicho proceso dentro de sus aulas.

Teniendo en cuenta lo anterior, el personal de apoyo para las aulas multigradales (docente bilingüe, intérpretes de LSC y modelo lingüística) ha venido trabajando desde abril de 2009, socializando las investigaciones realizadas por el Insor, buscando un mayor grado de sensibilización para que los docentes que tienen estudiantes sordos en sus aulas en los grados sexto a undécimo adopten estrategias que permitan flexibilizar el proceso de evaluación de los estudiantes con NEE.

Durante abril de 2009, una vez formalizado el convenio de la Asociación de Sordos del Tolima (Asortol) con la Secretaría de Educación del Tolima para la contratación de dos intérpretes de LSC, se dio inicio a dicho proceso, con lo cual se logró:

- Evaluar a los estudiantes sordos matriculados en secundaria a partir de su primera lengua, gracias al servicio de interpretación, pues antes no se podía establecer la capacidad de conceptualizar por



parte del estudiante sordo, ya que los docentes no manejaban la lengua de señas.

- Mayor participación de los estudiantes sordos en las aulas, lo que permitía a los docentes diseñar estrategias para evaluar a los estudiantes de manera individual a partir de las debilidades derivadas de la falta de mecanismos de evaluación por parte de las entidades territoriales.
- Mayor grado de sensibilización por parte de los docentes para adaptar dentro de sus clases las sugerencias presentadas por el Insor, como son el uso de mapas conceptuales, sopas de letras, videos, carteleras, y todo tipo de material visual que pudiera ser aprovechado para el proceso de aprendizaje de los estudiantes sordos en la secundaria.
- En noviembre de 2009 el personal de apoyo y la docente bilingüe presentaron una propuesta de adaptaciones curriculares teniendo en cuenta las circunstancias particulares de la población estudiantil sorda de la secundaria, además de las modificaciones que se debían realizar por el nuevo Decreto 1290. Dicha propuesta se fundamenta en las publicaciones del Insor y en el “Manual de orientaciones pedagógicas para la educación de estudiantes sordos” elaborado y presentado por el Tecnológico de Antioquia.
- Todas las propuestas presentadas por el personal de apoyo para aulas multigradales se encuentran en proceso para ser aprobadas por el Consejo Académico de la institución, con el fin de que sean debatidas por todos los docentes y ajustadas al PEI.

Físicas

Ya que la Institución Educativa Mariano Sánchez Andrade no cuenta con presupuesto para realizar adaptaciones físicas, apenas se adelantaron unas señalizaciones en las oficinas.

Personal

Teniendo en cuenta el convenio entre la Secretaría de Educación y Cultura del Tolima y la Asociación de sordos del Tolima (Asortol) en agosto de 2008, se logró contar con un modelo lingüístico para el mes de septiembre del mismo. El modelo lingüístico fue contratado por orden de prestación de servicios como personal de apoyo para el aula multigradual en básica primaria.

El 15 de abril de 2009 gracias al contrato mencionado, se contrataron dos intérpretes de LSC para la atención de los estudiantes de la secun-



daria, matriculados en los grados sexto a noveno, y para 2010 se dio continuidad al apoyo de estos intérpretes para los mismos grados, pues hubo un aumento en la población de estudiantes sordos matriculados.

También, es de destacar la constancia en el proceso de formación profesional del personal de apoyo que presta sus servicios en la institución marianista; hubo asistencia a los talleres de socialización, además de todos los eventos programados por el Insor, lo cual redundó en beneficios para los estudiantes sordos usuarios de la lengua de señas y el personal de planta (docentes y directivos).

Otras necesidades

En las aulas, los docentes de secundaria han venido realizando adaptaciones teniendo en cuenta la propuesta curricular para el proceso de evaluación del Decreto 1290, a partir de enero de 2010. Desde esta fecha, los docentes de secundaria vienen utilizando a mayor grado el material en DVD disponible por parte del Insor y Fenascol.

Material utilizado

Como todo es un proceso, en un principio se trabajó en el patio, sin recursos de ninguna índole. Pero con muchas ganas de salir adelante con este grupo de estudiantes.

- Fotocopias.
- Material reciclado de comestibles.
- Salidas a diferentes lugares del Espinal para aprender las señas.
- Televisor, DVD, VHS, computador.
- Material del Insor formato VHS y DVD.
- Diccionarios del Insor.
- Set de libros de Fenascol (vocabulario académico).
- Láminas.
- DVD: de Biología, Ciencias Sociales.
- Dinero didáctico.
- Material didáctico en lengua de señas (loterías).
- Rompecabezas, encajes, ensartado.
- Un tablero, para cinco grados.



- Un computador.
- Balones de microfútbol y minibaloncesto.

Fases de la experiencia

Inicio: En 2005 se integraron al aula regular, estudiantes con diferentes necesidades educativas, cinco de ellos con limitación auditiva en los grados primero y tercero, dos sedes, y diferentes jornadas. Las docentes trabajaron sus contenidos curriculares normalmente, con una actitud positiva hacia integración, realizaron esporádicamente actividades especiales para ellos para una mejor comprensión de los contenidos. Se dieron talleres a docentes sobre la elaboración de los proyectos personalizados, se inició el aprendizaje de la lengua de señas. La docente asistía un día a la semana a la sede y trabajaba con los estudiantes fortaleciendo los contenidos académicos asociado a la lengua de señas.

En 2006 se incrementó el número de estudiantes a nueve y se vio la necesidad de abrir un espacio para estos estudiantes, en el que se realizaron estrategias motivacionales como salidas, encuentros, premios, acompañamiento de los padres en el proceso y aprendizaje de la lengua de señas. Se trabajó en ese entonces con rincones utilizando material comestible donde los estudiantes aprendían los diferentes elementos de la canasta familiar lo que se complementaba con salidas a diferentes almacenes de cadena.

Fase media: en 2007, la Alcaldía municipal construyó el aula para sordos en la sede central; nos trasladamos de la sede Kennedy y continuamos con los procesos académicos. En 2006 la docente había recibido una capacitación con la Universidad Distrital en convenio con Computadores para Educar, con el fin de diseñar un objeto virtual de aprendizaje (OVA), utilizando estrategias tecnológicas y pedagógicas donde el estudiante con discapacidad auditiva, obtiene aprendizajes significativos.

En este OVA, que fue de tipo evaluativo, el niño interactuaba con el computador y a su ritmo podía asimilar los contenidos y asociar las señas con las imágenes y las palabras escritas.

No se puede decir que se llevó a cabo cierta metodología de trabajo. En un comienzo se trabajó desde lo concreto, de la experiencia de su entorno, de la interacción con sus compañeritos, con el maestro, en fin con toda la comunidad. Los niños no tenían ningún conocimiento, no había una comunicación establecida en el hogar, ni en el colegio, por lo que se vio la obligación de iniciar de ceros. Un modelo lingüísti-



co del municipio apoyó desinteresadamente y adelantó el acompañamiento en los procesos académicos.

Fase actual: se han obtenido avances significativos en toda la comunidad sorda marianista en todos los aspectos del ser, el hacer y el saber. Los directivos, docentes, padres, estudiantes tanto sordos como oyentes, sentimos una gran satisfacción al ver cómo estos niños cuando ingresaron eran tímidos, agresivos algunos, sin habilidades ni conocimiento en su lengua de señas, y en la actualidad ya forman comunidad tanto en la institución como a nivel municipal; se han desarrollado valores en toda la comunidad educativa del respeto, la responsabilidad, solidaridad, comprensión, honestidad, paciencia, superación, alegría, amistad que se ven reflejados dentro y fuera de la institución.

¿Es posible una definición aceptada por todos de educación inclusiva?

Febrero 21

Profesora Matilde:

De nuevo me reta usted con cuestiones difíciles. Cuando se intenta definir qué es, o qué significa la educación inclusiva se enfrenta la existencia de distintas concepciones sobre ella, y se presentan diversas acciones y prácticas que se asumen a sí mismas como propias de la inclusión educativa. En efecto estas concepciones son múltiples y hasta ambiguas. Los son hasta un punto en el que resulta necesario reconocer la imposibilidad de contar con una definición exhaustiva y unívoca.

Para algunos la educación inclusiva es solo de un concepto y un término genérico, que se usa para nombrar variadas formas de atención educativa a poblaciones vulnerables, o tradicionalmente discriminadas, sin que necesariamente se haga referencia a un modelo educativo particular, o a una escuela pedagógica determinada. Incluso, muchos de los críticos de la educación inclusiva insisten en que el término es solo una forma *políticamente correcta* de referirse a maneras de prestar un servicio educativo a quienes no tienen la capacidad de tener éxito en el sistema educativo formal, y por tanto, son desechados o no tienen acceso a este. Para estos críticos, la expresión *educación inclusiva* no es ninguna novedad y no deja de ser más que una forma moderna de nombrar viejas prácticas que se vienen adelantando desde hace muchos años. Al fin y al cabo, sostienen, los sistemas educativos desde su consolidación han tenido que enfrentar la cuestión de la diferencia, la diversidad y la heterogeneidad de las formas de aprendizaje, lo que ha implicado el desarrollo de estrategias de atención especializada para compensar limitaciones o necesidades educativas específicas.

Más allá de la cuestión nominalista o de la dificultad para definir de una manera unívoca a la educación inclusiva, resulta necesario responder a la pregunta por su sentido y alcance.

¿Es la inclusión educativa una expresión más del ritualismo de la escuela y de la educación que cambia las denominaciones para que las prácticas y las formas



de hacer se mantengan invariables? O, más bien, ¿corresponde a un desarrollo conceptual y pedagógico hasta un punto en el que es posible hablar de una transformación de la educación como sostienen los defensores de la inclusión educativa?

Es necesario reconocer que la educación **inclusiva** hace referencia a un concepto y a unas prácticas con muchas facetas o dimensiones, cada uno de los cuales aporta a su constitución, pero no la explica en su totalidad. En primer término, tiene que ver con la necesidad de todos los estudiantes, como de todos los niños, jóvenes y adultos de saberse reconocidos, valorados y tomados en consideración en los diferentes grupos a los que pertenecen. Esta necesidad, demasiado humana por demás, adquiere mayor relevancia para aquellos sujetos y grupos en mayor riesgo de exclusión.

En segundo lugar, la educación inclusiva no se preocupa solo por garantizar el **acceso** de todos al sistema educativo, es decir, su disponibilidad y acceso físico y económico sin discriminación. También se interesa por garantizar que todas las niñas, niños y jóvenes puedan permanecer en él. De la misma manera, la inclusión educativa se orienta a que la educación sea **aceptable** para las condiciones o las situaciones de todos los estudiantes y a que, por tanto, sea adaptable, es decir con posibilidades de responder a las necesidades específicas de sus estudiantes, de ser flexible, y con posibilidades de hacer ajustes en función de esos estudiantes.

La educación sin exclusión, la educación juntos

La pretensión de garantizar una educación para todos más allá de las condiciones individuales, o de las condiciones particulares es fundamental para la inclusión educativa. Sin embargo, va más allá de este reconocimiento del derecho a la educación, al establecer como principio que todos los niños, niñas y jóvenes sí tienen derecho a **estudiar juntos** en el sistema educativo formal o regular. Todos los estudiantes, de acuerdo con este principio, tienen características, intereses, capacidades, y necesidades de aprendizaje particulares, lo que no es, o no debería ser, obstáculo para que tengan acceso al sistema de educación general, y encontrar acomodo en este mediante estrategias pedagógicas específicas y formas de organización y de orientación de las comunidades educativas.

Es la escuela la que se adapta al estudiante y no al contrario. La educación **inclusiva**, al tener en cuenta la diversidad existente de los infantes y jóvenes, trata de luchar contra actitudes discriminatorias, crear comunidades donde sean bien acogidos, lograr una educación para todos, así como **mejorar la calidad y la eficacia** de la educación de los alumnos de la enseñanza corriente. Por ello, los sistemas educativos deberían dejar de considerar a las personas con necesidades específicas como problemas que hay que solucionar, y actuar de manera positiva ante la diversidad del alumnado, considerando las diferencias individuales como otras tantas oportunidades para enriquecer la enseñanza para todos.



Por lo anterior, el concepto de educación inclusiva supone dos procesos estrechamente relacionados entre sí: de una parte, cuestiona y critica las educaciones tradicionales que aceptan la segregación y la elitización como hechos naturales. De otro lado se refiere a un mecanismo específico que busca asegurar una educación apropiada y pertinente para los grupos discriminados, motivo por el cual aspira a ser un modelo sistémico y sistemático. Por esta razón, la educación inclusiva implica una transformación radical de las concepciones y acciones que caracterizan a la escuela como institución social y al sistema educativo. La escuela en la inclusión educativa pierde el sentido reproductor de las diferencias y las inequidades y es llamada a un cambio estructural y no solo a simples adaptaciones.

El portal de educación inclusiva (2006) la define de la siguiente manera:

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

Como puede observarse la educación inclusiva se fundamenta en el principio de que cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos y deben ser los sistemas educativos los que están diseñados, y los programas educativos puestos en marcha, teniendo en cuenta la amplia diversidad de dichas características y necesidades

El Informe del Relator de las Naciones Unidas para el Derecho a la Educación (Naciones Unidas, 2007) destaca que el concepto de inclusión educativa integra al menos cuatro elementos claves:

- Búsqueda de las formas más apropiadas para responder a la diversidad.
- Estimulación, a través de un repertorio de estrategias, de la capacidad y creatividad de los estudiantes para enfrentar y resolver problemas. • Reconocimiento del derecho de todo niño y adolescente a asistir a la escuela, expresar sus opiniones, tener experiencias de aprendizaje de calidad y lograr resultados de aprendizaje valiosos.
- Asunción de la responsabilidad moral de priorizar a aquellos estudiantes que están en riesgo de ser marginados de la escuela o de conseguir pobres resultados de aprendizaje.

Si bien es difícil pretender dar una definición se pueden destacar algunas características generales:



- Un sistema educativo inclusivo es aquel que, por encima de cualquier otra característica, se orienta a superar las prácticas discriminatorias, promueve la valoración de la diferencia, acoge la pluralidad y garantiza la igualdad de oportunidades.
- La educación inclusiva es un proceso que entraña la transformación de las escuelas, pues con él se hace referencia a unas maneras de comprender la diferencia y de prestarle atención educativa que se viene haciendo desde hace muchos años y que solo adquiere unas nuevas de nombrar que garantizan lo *políticamente correcto*, pero que no necesariamente conlleva cambios en los principios, criterios y acciones. En muchas escuelas y colegios, y en ellas muchos maestros, han cambiado la denominación pero no la acción hasta un punto que se nombra lo de siempre de una manera nueva. *Cambiémoslo todo para que todo siga igual* parecería ser una máxima general de la escuela
- Sin embargo, más allá de las formas de resistencia al cambio, de defensa de la ritualidad, la educación inclusiva implica una transformación de las formas de hacer escuela, de ser maestro, de construir comunidades educativas y de comprender el aprendizaje y las formas de producción y de generación del conocimiento, que afectan de manera profunda a la escuela.
- La educación inclusiva no es una cuestión marginal, sino que es crucial para lograr una educación de calidad para todos los educandos y para el desarrollo de sociedades más inclusivas.
- La educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas locales.
- La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad del alumnado de su localidad.
- La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no solo aquellos con deficiencias o etiquetados como con *necesidades educativas especiales*.
- La preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación de un alumno en particular puede servir para revelar las limitaciones más generales del centro a la hora de atender a la diversidad de su alumnado.



- Todos los estudiantes tienen derecho a una educación en su localidad.
- La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.

Todo lo anterior arroja más luz sobre el significado de la inclusión en educación. Requiere la creación de una cultura escolar que se preocupe de desarrollar modalidades de trabajo que tiendan a reducir las barreras a la participación experimentadas por los estudiantes.

- La educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas locales.
- La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad del alumnado de su localidad.
- La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con deficiencias o etiquetados como con necesidades educativas especiales.
- La inclusión se refiere a la mejora de las escuelas tanto para el personal docente como para el alumnado.
- La preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación de un alumno en particular puede servir para revelar las limitaciones más generales del centro a la hora de atender a la diversidad de su alumnado.



Experiencia No. 9

Institución Educativa San Gerardo María Mayela, zona urbana del municipio de Norcasia (Caldas)

Inició su funcionamiento en 1964, en forma extraoficial bajo la dirección del padre Leonidas Ossa. Las primeras clases fueron dictadas en el templo parroquial a un grupo de jóvenes que conformaban el grado seis de bachillerato. Este grupo se sostuvo hasta 1965, cuando fue trasladado el padre Leonidas Ossa. Ante la ida del padre, la gente seguía solicitando ante la Secretaría de Educación la apertura de secundaria para el acceso de la población.

Pero a partir del 1 de febrero de 1969, oficialmente se inicia en el municipio la educación secundaria en el Colegio San Gerardo María Mayela, nombre dado porque el día en que se le concedía la licencia de funcionamiento, ante la necesidad de colocarle un nombre, un supervisor allí presente optó por mirar el almanaque Bristol y esa fecha le correspondía a dicho santo, patrono de las mujeres embarazadas. Comenzó con 29 alumnos (13 jóvenes y 16 señoritas) distribuidos en los grados primero y segundo.

En básica secundaria y media vocacional el colegio cuenta con la modalidad académica con énfasis en valores, pero además está articulado al SENA para ofrecer al alumno la opción de obtener un título práctico. Aunque sus aulas no son lo suficientemente cómodas, alberga cerca de 420 estudiantes, dirigidos por siete profesores licenciados con carácter permanente, y por nueve profesores *provisionales*. A partir de 2005, el colegio se articula con el SENA para ofrecer una nueva preparación a los alumnos de los grados décimo y undécimo, para que salgan así con otro grado más de capacitación. También posee una excelente banda juvenil de música, una banda marcial y una moderna sala de cómputos. En 1980 el Colegio San Gerardo María Mayela es aprobado mediante Resolución 20033 de noviembre 6, en ese mismo año proclamó sus primeros bachilleres.

De ahora en adelante en Norcasia, refiriéndose a la parte urbana todas las instituciones educativas se han fusionado para formar una sola, el Colegio San Gerardo María Mayela en sus secciones primaria, sede 2 (escuela Jorge Isaacs) sede 3 (la José María Córdoba) y la sede 1 sección secundaria, con un solo gestor de gastos; la razón social de las otras desaparece.



Filosofía de la institución

La Institución Educativa San Gerardo María Mayela del municipio de Norcasia (Caldas), tiene como filosofía la formación integral de los estudiantes a través de una metodología participativa que busca el desarrollo de habilidades y destrezas que los lleva a generar sus propios conocimientos.

Concibe al hombre como un ser único que requiere formación cimentada en los valores éticos, morales, ambientales y democráticos; que sea partícipe en la conservación del medio ambiente, y en la construcción de una sociedad enmarcada dentro de la paz y la fraternidad.

El espíritu del plantel es formativo en todos sus aspectos, acorde con los planes curriculares, teniendo en cuenta la idiosincrasia de su entorno, lo cual permite a los estudiantes su propio desarrollo y la identificación de su rol como personas y como miembros de la comunidad.

La institución cimienta sus principios educativos en la interrelación entre los padres de familia, estudiantes y docentes, la cual se logrará a través del respeto mutuo, la comprensión y la tolerancia dentro de un ambiente comunitario y dinámico, responsable y autónomo.

Misión

La Institución Educativa San Gerardo María Mayela tiene como misión contribuir a la formación integral de los estudiantes incluyendo la población con NEE y adulta, en el ser, saber, saber hacer y saber aprender, incorporando cada uno de ellos en los procesos académicos desarrollados a la luz del conocimiento, a través de una metodología flexible integradora e incluyente, articulando la actividad académica con la proyección social y la recuperación de los valores éticos, morales, ambientales y democráticos; orientados con un énfasis en educación ecológica ambiental que le permitan al estudiante desempeñarse competitivamente en el sector laboral.

Visión

Hacia 2015, la institución alcanzará un nivel formativo muy superior en sus educandos; dentro de un ambiente democrático, justo, solidario, responsable, afectivo y participativo, en el cual se promueva la aplicación de las competencias laborales enfocadas a la educación ecológica ambiental, dentro del contexto local y regional, en el marco del desarrollo de un modelo pedagógico, dinámico, flexible e innovador que incluya la población con necesidades especiales y la educación de adultos.



Sirley Stéfany Rangel Yepes, ejemplo de superación

Descripción de la experiencia

Antecedentes relevantes

Cuando Sirley Stéfany se matriculó en la escuela, tuvo muchos problemas, pues hace diez años no existía en Norcasia la inclusión educativa y era muy extraño que una niña con discapacidad cognitiva estuviera en la escuela y no en un aula especial. El rechazo, la discriminación y la poca capacitación de los docentes para enfrentarse a la inclusión, así como la falta de sensibilización de los niños por el respeto hacia la diferencia, hicieron de su experiencia escolar, una época difícil, durante la cual le tocó repetir cuatro primeros, dos segundos y dos terceros.

Su familia vivía la angustia de tener una hija *especial*, sin que nadie la ayudara ni le diera esperanza para su integración de manera eficaz, solo la parte médica que la atendía en Manizales y de la cual tiene un diagnóstico que pronostica “retardo mental leve, hiperactividad con síndrome de atención y problemas de identidad de género”.

Pero desde hace tres años cuando la Universidad de Manizales, en asociación con la Secretaría de Educación de Caldas, llegó al municipio de Norcasia para brindar apoyo pedagógico a los niños con NEE que estuvieran en la escuela, las cosas cambiaron para Sirley, pues ya había una docente que no solo los apoyaba en su salón con estrategias adecuadas, sino que abrió los espacios para el semillero de sistemas y un aula de apoyo donde se le brindó un **acompañamiento más personalizado** a cada uno de los niños con discapacidad que querían ingresar al sistema educativo.

Desde entonces ha mejorado su autoestima, su socialización su parte académica y disciplinaria, y aunque continúa con sus barreras para el aprendizaje, ha obtenido con menor nivel de exigencia todos los logros establecidos en todas las áreas. En 2010 ingresó a sexto grado, participó en las pruebas saber, ganó la mención de honor por buen compañerismo y un diploma por haber cursado satisfactoriamente un semillero de sistemas dirigido por Comfamiliares para los niños con aptitudes para la tecnología. Elaboró trabajos manuales con sus compañeros, dirigió la tienda escolar y se vio alegre durante todo el año, gracias a que sus compañeros y profesores la respetan y la tienen en cuenta para todas las actividades.



Apoyo recibido

Todos los actores involucrados pusieron de su parte para que el proceso de inclusión se llevara a cabo de manera adecuada. Los directivos docentes con su apoyo en el mejoramiento continuo del PEI, el manual de convivencia y la apertura de espacios para las capacitaciones y las actividades, además del aporte de recursos económicos, tecnológicos, humanos y de infraestructura; Los docentes con su sentido de pertenencia y su mentalidad abierta permitieron que didácticas flexibles y nuevas metodologías ingresaran a sus salones para mejorar la calidad del aprendizaje. Los padres de familia le apostaron al proyecto utilizando material didáctico fabricado por ellos mismos y el compromiso con los semilleros de potenciación y las tareas escolares. La comunidad en general se vinculó en la conformación de redes de apoyo que generó la colaboración en cuanto a recursos, capacitación, educación y orientación a los niños y jóvenes del proyecto de inclusión. De igual manera, los estudiantes comprendieron las diferencias entre ellos y se comprometieron a respetar cada día y ayudar a sus compañeros, especialmente a Sirley.

Así mismo, el apoyo recibido por la empresa privada, los padres de familia, los docentes y los mismos alumnos han contribuido grandemente al progreso de los niños, niñas, jóvenes y adultos en situación de discapacidad en nuestra institución educativa.

Actores implicados

Las personas involucradas en el proceso fueron, la docente directora de grupo (Ircelia Trujillo), el docente del semillero de potenciación sistemas, tres adultos estudiantes de undécimo grado que prestaron su servicio social, una docente de segundo grado (Damaris Ramírez), el grupo familiar de la niña (mamá y hermana), algunos compañeros de grupo, la docente de apoyo pedagógico y la misma joven quien siempre estuvo dispuesta para el trabajo. Un total de 11 personas, cada una con rol determinado tanto dentro como fuera del aula, participaron en los semilleros de potenciación en sistemas y manualidades, en las actividades culturales, en la vida diaria y en su núcleo familiar.

La docente Ircelia Trujillo mediante diferentes estrategias didácticas para el trabajo en clase, nombró a Sirley Stéfany como encargada de la tienda escolar para vender dulces en los descansos y recoger fondos para las actividades lúdicas de su grupo. Siempre le permitía expresarse, trabajar en grupo y explotar sus talentos en dibujo, decoración, elaboración de material, entre otros. La evaluó siempre de manera justa y teniendo en cuenta sus diferencias, preparaba la clase pensando en la forma de



mejorar su aprendizaje y el de los demás estudiantes, tanto aquellos en situación de discapacidad como los demás.

El docente del semillero de potenciación sistemas recibía a los niños en las tardes para formarlos en el área de tecnología, para mejorar su autoestima potenciando sus capacidades tanto a Sirley como a los demás niños del programa de inclusión y los estudiantes en general. Ella mostró siempre especial interés por los computadores y recibió el diploma de Confamiliares en sistemas básico, curso que se hacía en jornada contraria a sus estudios y a los semilleros, por tanto siempre ocupaba su tiempo en actividades extracurriculares que mejoraban su capacidad cognitiva.

La docente Damaris Ramírez, siendo directora de otro grupo en el que tenía cinco niños del programa de inclusión, participó activamente en todo el proceso de Sirley y de muchos niños **que hoy se adaptan más fácilmente** a la vida escolar y social. Su participación consistió en apoyar los semilleros de manualidades, visitas domiciliarias y actividades culturales.

Tres estudiantes adultos prestaron el servicio social con el semillero de manualidades y fueron constantemente capacitados para el trabajo con estudiantes diversos.

Los compañeros de clase y los miembros de su familia fueron un excelente apoyo y principales aliados en la experiencia, ya que por ser con quienes convivía diariamente, la expresión de sus sentimientos y el contacto más íntimo y directo sirvieron de acompañantes, amigos incondicionales y conductores de frustraciones, errores y decepciones, que luego fueron superadas para lograr unir esos lazos creados, muchos a partir de la discapacidad y del ánimo de ayudar al otro.

La docente de apoyo, durante 2008 y 2009, estuvo siempre al lado de los niños que de una u otra forma necesitaban ayuda para adaptarse a un mundo que algunas veces es hostil ante la diferencia. La Universidad de Manizales brindó constantemente capacitación para que fuera utilizada en la educación de los niños matriculados en la institución educativa y acompañó **el proceso para que se llevara a cabo con calidad y pertinencia.**

Población beneficiada

Durante 2009, se atendieron aproximadamente tres niños incluidos en las aulas regulares y en los semilleros de **potenciación de sistemas y manualidades**, y un total de 19 grupos de primaria de más o menos 40 alumnos, la mayoría con alumnos del programa de inclusión con NEE, lo cual convierte a San Gerardo María Mayela en un institución inclusora.



Los niños presentan algún grado de discapacidad, ya sea cognitiva, visual, auditiva, motora, Down, y del lenguaje, la mayoría con problemas de aprendizaje, baja autoestima, socialización, maltrato, desintegración familiar y dificultades económicas.

La experiencia en sí cuenta como principal beneficiada a la niña Sirley Stéfany Rangel Yepes y a su grupo familiar, quien además tiene las características anteriormente mencionadas.

Problema

Sirley Stéfany Rangel Yepes es una jovencita con discapacidad cognitiva que durante 2009 cursó el grado quinto de primaria. Su familia, con la madre a la cabeza y de bajos recursos, ha tratado de salir adelante en medio de las dificultades.

La joven de 15 años está incluida en el aula regular y asistió a los semilleros de potenciación sistemas, le ha costado mucho trabajo adaptarse a sus compañeros, maestros y comunidad en general, ha repetido varios grados y era conocida en la institución por ser la niña especial del barrio La Esperanza.

Dicha problemática ha traído consecuencias para la niña tales como discriminación, rechazo, baja autoestima, retraimiento, timidez, retardo en el aprendizaje, y una integración en la escuela solo porque la ley lo viene implementando.

La problemática se ha concentrado también en la falta de capacitación de los docentes para abordar la diversidad en las aulas, la ausencia de material didáctico y recursos tecnológicos, así como la infraestructura necesaria para atender la discapacidad.

Objetivo general de la experiencia

Incluir en la institución educativa a todos los niños del municipio de Norcasia, brindándoles una educación pertinente con calidad y de manera integral, para que puedan sentirse útiles en la comunidad y aprendan a elaborar su proyecto de vida.

Articulación en la gestión escolar

El problema se evidencia más que todo en las áreas académicas y de la comunidad, ya que allí se desenvuelven los niños con los que se ha realizado la experiencia, especialmente la niña en mención, y es donde se ha focalizado el desarrollo de las prácticas inclusivas. La familia, como principal ente formador, de la personalidad de cada uno de los individuos ha sido una influencia en muchos casos negativa para los niños, pues a veces los mismos padres y hermanos se encargan de rechazar,



etiquetar y burlarse de ellos, generando más daño y menos posibilidades de superación.

Sin embargo, no en todos los casos existe el factor negativo, la familia de Sirley Stéfany, la ha apoyado y acompañado en todo el proceso educativo, y más aún cuando el programa de inclusión llegó a nuestro municipio. Por ello, el acompañamiento de la familia es de vital importancia para todas las personas, máxime cuando se trata de niños con NEE, que requieren un grupo familiar más comprometido y consciente de su misión en el mundo.

En el municipio de Norcasia existen algunas redes de apoyo que unidas al proyecto “Caldas camina hacia la inclusión” han contribuido a mejorar la calidad de vida de los niños que pertenecen al programa; entre ellas contamos con La Casa de la Cultura, la Biblioteca Municipal, la Cooperativa de Trabajadores, Fundación Renacer Comunitario, Asociación de Padres de Familia, entre otras. Cada una ha aportado su granito de arena para brindar alternativas educativas a los niños, siendo Sirley Stéfany una de las grandes beneficiadas.

Flexibilización y adaptaciones realizadas

- Inclusión de todas las personas sin ninguna discriminación en todos los proyectos institucionales, el PEI y el manual de convivencia.
- Sensibilización del personal docente y administrativo.
- La vinculación de los docentes en los semilleros de potenciación y presentación de proyectos.
- Extensión de los semilleros de potenciación a todos los niños de primaria de la institución educativa.
- Se abrió un espacio de lunes a miércoles para que los niños del programa trabajen en los semilleros de potenciación en sistemas, días y horas en los cuales no hay servicio al público.
- La participación de los miembros del programa en los eventos públicos, culturales y recreativos.
- Vinculación de jóvenes de servicio social como apoyo a los semilleros de potenciación.
- Proyecto escuela de padres en alianza con la Asociación de Padres de familia y grupo de docentes.
- Sensibilización y aplicación índice de inclusión.



- Participación en actividades institucionales, académicas y culturales.
- Vinculación de la empresa privada como redes de apoyo.
- Acercamiento de los padres de familia a la institución educativa.
- Elaboración de material didáctico para el uso de todos los niños.
- Elaboración carteles, afiches, plegables para informar, sensibilizar y participar en la inclusión educativa.

Descripción del desarrollo de la experiencia

La experiencia es el proceso que se ha llevado durante los últimos tres años con la **inclusión educativa a la niña Sirley Stéfany, y los entes involucrados** como son su familia, la institución educativa, los docentes, los estudiantes y la comunidad en general.

La socialización, la promoción, la aceptación, el amor propio, el respeto por sí mismo y por los demás han sido las metas propuestas durante el proceso. Para ello fueron utilizados, la sensibilización, la capacitación, el apoyo directo a docentes y estudiantes, los semilleros de potenciación, orientaciones a padres de familia y el apoyo personalizado a la niña en mención.

Cada uno de ellos ha visto la **práctica como un trabajo difícil que conlleva a un cambio en la mentalidad de la comunidad educativa** y que como todo cambio genera crisis e incertidumbre, pero se ha trabajado una propuesta con futuro para la educación, la socialización y la **formación integral de las personas sin importar su condición.**

Se utilizó la **metodología del acompañamiento personal y la capacitación** a las personas que tienen que ver con su proceso educativo, tanto a docentes como a su grupo familiar. Igualmente la asistencia y permanencia a los semilleros de potenciación sistemas y manualidades la hizo recuperar su autoestima y socializarse hasta el punto de ser ella quien apoyaba a los niños más pequeños.

Como en todo proceso, se presentaron algunas problemáticas como fueron la estigmatización **por parte de algunos miembros de la comunidad**, la ausencia del padre, la falta de recursos audiovisuales y didácticos en general para estudiantes de esta edad, la mentalidad de algunos docentes que no permitieron que los logros se calificaran de manera justa, el grupo numeroso (46 estudiantes), las pocas estrategias utilizadas, y el conformismo de la familia. Sin embargo, durante todo el año se realizaron capacitaciones, material didáctico, implementación de recursos; se utilizaron los materiales tecnológicos disponibles y diferentes materia-



les para la realización de manualidades, además se potenció en Sirley la aptitud por el dibujo y la pintura.

Todo el trabajo realizado fue de manera grupal entre la docente de apoyo, la docente directora del grupo, Ircelia Trujillo, y la mamá de la niña, Viky Yepes, sin olvidar que también fueron importantes otras docentes y directivas, quienes en todo momento apoyaron las decisiones, ideas y trabajos realizados por el grupo líder del proyecto.

Esperamos además que Sirley se adapte a la nueva situación de estar en el colegio con nuevos docentes y que la capacitación se traslade a esta sede para que la inclusión se convierta en un proyecto a nivel institucional.

Semilleros de potenciación

Los semilleros de potenciación en sistemas en 2009 contaron con 32 estudiantes matriculados en el programa, 34 estudiantes extras de la institución educativa, y 30 niños inscritos de las dos sedes de primaria que asistieron dos días a la semana de lunes a viernes, de 2:00 a 4:00 p.m., para un total de 30 estudiantes diarios, trabajando algunos como apoyo y acompañamiento en la sala de sistemas, formando parte del objetivo de la escuela inclusiva.

El docente de sistemas en conjunto con la docente de apoyo realizaron un trabajo personalizado con los asistentes a los semilleros, teniendo en cuenta sus necesidades específicas pero sin perder el objetivo grupal de actividad realizada. El trabajo se hizo de acuerdo con el plan de acción entregado al principio de cada mes, utilizando los programas Sebran, Jclíc, Gedes, juegos clásicos en flash, Tarzan, Cruzar el río, Zuma Deluxe, La máquina del tiempo, Paint, Crayola, Avioneta, Mecanet, Encarta, Motos, y algunos de internet como Vedoque, Juegos de chicas, Discovery Kids, entre otros, que ayudan a los estudiantes de todas las edades a optimizar sus habilidades cognitivas, motrices, auditivas y de percepción visual; además contribuyen a mejorar su autoestima, socialización, interiorización de normas y reglas, ayudan a ejecutar acciones de relación comparación y asociación; refuerzan el aprendizaje escolar, y estimulan el juego colectivo y la competencia.

Con cada estudiante se trabajan diferentes juegos dependiendo de su ritmo, su necesidad y su gusto, intercalando lectoescritura y matemáticas con actividades de concentración y atención, entre otras.

Además los semilleros de manualidades permitieron que los niños que no tienen aptitudes para las matemáticas o la escritura, desarrollen habilidades artísticas, manualidades, pintura, dibujo y elaboración de ob-



jetos que pueden serles de utilidad en la casa o en la escuela, como son: material didáctico, carteles, letras, afiches y otros, con los que pueden demostrar todo su talento a la vez que disfrutan lo que hacen, se sienten importantes y utilizan de manera más productiva su tiempo libre.

Mediante los semilleros de potenciación, los niños han obtenido logros considerables en la escuela, tanto académicos como en su comportamiento y socialización, por tanto queda completamente demostrado que la inclusión es la mejor herramienta para que los niños con NEE y los demás potencien sus habilidades y se conviertan en mejores personas.

Apoyo en el aula de clases

El apoyo en el aula de clases consistió en acompañar a los alumnos con NEE, incluida Sirley Stéfany, en algunas horas de clase y apoyarlos en el área que estén trabajando. Por lo general se hacen actividades planeadas con el docente, como talleres en valores, concentración, inteligencia, momentos lúdicos, de competencias o instantes de relajación y encuentro consigo mismo, ya sea de manera individual o grupal; enfatizando en el respeto y la autoestima del niño incluido.

Paralelas a las capacitaciones a los docentes, se llevaban didácticas flexibles, material didáctico, orientaciones pedagógicas para el trabajo en grupo e individual con todos los estudiantes matriculados, como son el aprendizaje cooperativo y colaborativo, tutoría entre iguales, la técnica cloze y muchas más que brindaran a los docentes herramientas para la enseñanza a grupos diversos. Se adelantó apoyo pedagógico.

Participación en actividades culturales

Todos los niños del programa en compañía de otros pertenecientes a la institución educativa, de diferentes edades, participaron en actividades culturales, recreativas y deportivas para mostrar a toda la comunidad que sí es posible trabajar juntos y que las limitaciones las ponemos cuando no permitimos que todos hagan parte del equipo.

Apoyo a familias

Las familias de los niños del programa fueron constantemente apoyadas a través de reuniones, capacitaciones, orientaciones pedagógicas y visitas domiciliarias, además tuvimos a nuestro cargo el proyecto "Escuela de padres" durante 2008 y 2009, cuando a través de temas de interés general pudimos llegar a los corazones de muchos y sensibilizarlos sobre la importancia del respeto por la diferencia y otros valores importantes en el ser humano.



Evaluación de la experiencia

Para saber cómo se está desarrollando cada proceso es necesaria una constante evaluación por parte de todos los actores involucrados y una medición de impacto para no perder el tiempo en acciones que no benefician a nadie.

El rector de la institución educativa es el principal encargado de evaluar el trabajo, y el grupo que lidera este proceso está en continua retroalimentación con la niña y su madre, donde el principal método es el diálogo y la observación directa a los cambios que son evidentes día tras día en la niña.

Se han realizado algunas entrevistas tanto a los miembros de su familia como a los docentes con el ánimo de darle una mirada más amplia a los resultados y realizar críticas constructivas que mejoren la calidad de vida de todos.

Logros obtenidos

Debido a la problemática familiar en el municipio de Norcasia, la docente de apoyo en unión con la Junta Directiva de la Asociación de Padres de Familia de la institución educativa, continuamos con el proyecto "Escuela de padres" con el fin de informar a la comunidad sobre temas importantes; además de sensibilizar y brindar orientaciones que ayuden a los padres de familia a proporcionar una adecuada educación a sus hijos.

Durante el proceso se obtuvieron muchos logros:

- La sensibilización de los docentes, que debe ser constante y acertada.
- La aceptación y el respeto por el otro, aunque hay que trabajar mucho más con todos los estudiantes y la comunidad en general.
- La transformación institucional y mejoramiento del PEI, pues este se tiene en cuenta para todas las actividades de la institución.
- La ampliación de cobertura.
- La implementación y fortalecimiento de los semilleros de potenciación, para realizar pequeños trabajos que mejoren la motricidad, la creatividad, el arte, el amor y la responsabilidad. Adicionalmente, la Casa de la Cultura nos brindó un profesor de baile, con el que poco a poco se está formando un semillero de danzas.
- El conocimiento del programa por parte de toda la comunidad, debido a la proyección que se ha hecho con las escuelas de padres, las



visitas domiciliarias, la participación en los actos culturales, la colaboración de la familia en la realización de actividades, trabajos manuales y materiales para los eventos, la integración de la docente de apoyo en todas las actividades de la institución, participación en comités, reuniones generales, actos públicos, siempre resaltando la labor realizada, la importancia de la inclusión y dejando en alto el gran compromiso de la Universidad de Manizales.

- La vinculación de docentes con el programa “Caldas camina hacia la inclusión” a la hora de organizar los jóvenes de servicio social para que se vinculen y a la vez se sensibilicen con los niños incluidos.
- El rector de la institución educativa, por su parte, proporcionó toda la ayuda necesaria para que el proceso se realizara de manera adecuada; facilitó recursos, horarios, información, **capacitación, audiovisuales**, personal docente y todo lo que estuviera a su alcance para apoyar el proyecto al igual que los coordinadores académico y disciplinario quienes no dudaron en prestar su colaboración.

A nivel individual tanto los niños como los docentes han obtenido muchos logros durante éste año.

- La socialización les ha permitido a la gran mayoría, sentirse miembros de una sociedad, únicos y respetados por sus diferencias, reconociendo el valor de la amistad y construyendo su grupo de amigos para compartir, aprender y apoyarse.
- La autoestima en muchos de los niños, los ha llevado a verse más sonrientes, amistosos y tranquilos, sabiendo que se están esforzando y que su trabajo es valorado.
- El material didáctico ha ayudado mucho a que se cumplan mínimamente los objetivos de lectoescritura, ya que muchos de ellos, durante este año aprendieron letras, sílabas, palabras y hasta oraciones; en matemáticas, problemas sencillos de suma y resta, a contar y a conocer números de una o dos cifras, nociones espaciales, figuras, formas y colores, que necesitaremos trabajar día tras día para recordarles, afirmarles, volver a enseñarles y admirarnos de la grandeza del ser humano.
- Las personas con discapacidad auditiva están asimilando cada vez más las letras y palabras con la ayuda del lenguaje de señas y de la paciencia de compañeros y docentes.
- Los estudiantes con síndrome de Down se han integrado, están acatando normas y se observan felices con el trabajo realizado.



- Algunos docentes lograron aceptar la promoción de los alumnos con NEE y otros de común acuerdo con el padre de familia decidieron que lo mejor para el niño era darle la oportunidad de que viera nuevamente las mismas cosas como refuerzo y con el compromiso de mayor aprestamiento de las partes, con el acompañamiento de la docente de apoyo como afirmación y argumentación de la decisión.
- El trabajo en el aula ha sido ciento por ciento incluyente, ya que los niños solo están fuera de ella cuando asisten a los semilleros de potenciación, donde, ya sea trabajo individual o grupal, siempre existe la inclusión. Participación activa en la semana cultural y fiestas del municipio.
- Inclusión de una niña sorda en la banda marcial de la institución.

Hemos concluido que un acompañamiento constante y personalizado, con ejercicios y material adecuado, con refuerzos en autoestima, visitas domiciliarias y uso adecuado del tiempo libre, puede lograr centrar la atención y mejorar la parte cognitiva de algunos niños con NEE como es el caso de Sirley Stéfany Rangel.

Conclusiones

- La labor realizada con dedicación, paciencia y amor logra cumplir con todos los objetivos propuestos.
- El trabajo en equipo y en comunidad es necesario y permite un mayor apoyo y retroalimentación en cualquier aspecto de nuestra vida.
- Los semilleros de potenciación son una importante herramienta de socialización y activación de las habilidades cognitivas.
- Un docente sensibilizado y consciente de su quehacer pedagógico permitirá que sus alumnos expresen sus necesidades, gustos y diferencias y hace lo posible por brindar estrategias que los lleven a cumplir sus logros.
- Es necesaria la buena disposición de toda la comunidad educativa para que el programa continúe de manera eficaz.
- El material didáctico contribuye grandemente con la tarea de potenciar las habilidades y aptitudes de todos los niños.
- Las capacitaciones a los docentes han sido de gran ayuda como información, sensibilización y transformación personal e institucional.
- Las capacitaciones a la docente de apoyo han brindado herramientas para ofrecer a la comunidad y han sido muy eficaces y pertinentes.



- La colaboración de los jóvenes de servicio social ha sido importante porque ha logrado que ellos también **cambien en muchos aspectos** de su vida, a la vez que han hecho un trabajo excelente de inclusión.
- El índice de inclusión arrojó unos resultados que nos permitirán adecuar el plan de mejoramiento para que esté mejor preparado para la inclusión educativa.

Recomendaciones

- Sería importante que la administración municipal se vinculara al proyecto para crear una red de apoyo que redunde en beneficios para toda la comunidad.
- Se deben ofrecer más capacitaciones pertinentes y más espacio por parte de la institución educativa para la formación de docentes.
- Sensibilizar a la empresa pública y privada para que forme parte de las redes de apoyo del proyecto.
- Es necesario ampliar la cobertura a las veredas.
- La Universidad de Manizales, como estamento que trabaja en el municipio podría realizar otros programas, ya que los jóvenes y adultos en general no tienen muchas opciones educativas y no todos pueden desplazarse a otros lugares para capacitarse.
- Mejorar la sala de sistemas en cuanto a cantidad de equipos y más tiempo para el uso de internet.
- Comprometer a algunos docentes para que se incluyan en el proyecto y a otros para que terminen de sensibilizarse y acepten la inclusión en las aulas, sobre todo los de bachillerato.

¿Cuál es el lugar de la educación inclusiva en la pedagogía?

Marzo 1

Profesora Matilde:

Un saludo cordial esperando que se encuentre bien.

La inclusión educativa es ante todo una cuestión de la pedagogía. Al fin y al cabo incluir es actuar con el propósito de asegurar un aprendizaje con significado y sentido para todos y todas. Es también la necesidad de enfrentar la pregunta sobre si los contenidos y las prácticas escolares se configuran o no como barreras para el aprendizaje de todos los estudiantes. Se trata en síntesis de asumir el riesgo de indagar si las concepciones de escuela, enseñanza, currículo, evaluación, etc., permiten o impiden construir un sistema educativo en el que calidad y equidad no se perciban como factores contrarios.

El currículo escolar, por ejemplo, es en muchas ocasiones no una ayuda sino una barrera que dificulta las dinámicas de pertenencia y participación en la vida escolar de determinados alumnos, así como un serio impedimento para promover la igualdad de oportunidades de aprendizaje. Este ejemplo demuestra la importancia de otro aspecto fundamental en la inclusión educativa: la identificación de las **barreras** de distinto tipo y condición, que naturalizadas por la tradición escolar y sustentadas en ciertas concepciones de la “buena educación” limitan, o impiden, la presencia, el aprendizaje o la participación de algunos alumnos en condiciones de igualdad con sus iguales en los colegios a los que, de no ser **etiquetados** o diagnosticados vulnerables, asistirían sin mayor restricción o exigencia.

Por lo anterior, resulta evidente que las políticas y prácticas inclusivas implican afectar no solo las formas tradicionales de hacer escuela; también afectan, y no en poca medida, cuestiones fundamentales de la pedagogía como las **didácticas**, los currículos, la selección de los contenidos, los procesos de evaluación.

La denominada **Declaración y marco de acción de la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad** (Unesco, 1994) llama la atención sobre la necesidad de asumir a la inclusión educativa como un



planteamiento sistémico. Tiene entonces todo el sentido el preguntarse si al hablar de inclusión educativa no estamos cometiendo una imprudencia léxica y simplemente deberíamos referirnos a “educación de calidad para todos” o simplemente de “buena educación” y si, por tanto, necesitamos una nueva etiqueta que, además, podría hacer pensar a algunos que se trata de una simple modernización de otras viejas etiquetas y prácticas, como las relativas a la “educación especial” o a la “educación compensatoria”.

Las experiencias de diferentes colegios que buscan constituirse en comunidades inclusivas nos demuestran, como en tantos otros campos de la pedagogía, la inutilidad de tratar de definir, o de prescribir, lo que es inclusión educativa con la pretensión de imponer desde fuera una definición estándar. Al contrario hay que ser incluyentes con la diversidad de concepciones de inclusión educativa y, en último término, reconocer que es relevante lo que cada comunidad educativa define y concreta en cada caso y cada día como inclusión, en función de su contexto, su historia, su cultura escolar y sus múltiples condiciones (económicas, políticas, culturales, etc.).

En otros términos, esta empresa de intentar ser más inclusivos en la vida escolar no debería enfocarse en búsquedas y compromisos singulares. Por tanto, el resultado de lo que ha de ser la inclusión en cada contexto debe surgir de la participación de todos los implicados en él, aunque el resultado pueda ser diferente a la perspectiva de alguno o algunos en particular. Ello plantea algunos interrogantes importantes como el de quien puede llegar a tener más poder para imponer su interpretación al respecto o cuál es el papel de los investigadores o académicos en este escenario de deliberación democrática, sin que su participación misma sea vista como interpretaciones *correctas*.

La inclusión debe verse como un *proceso* de reestructuración escolar relativo a la puesta en marcha de procesos de innovación y mejora con el objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes en los colegios –incluidos aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión–, aprendiendo de esa forma a vivir con la diferencia y a mejorar gracias, precisamente, a esas mismas diferencias entre el alumnado.

A este respecto hay que resaltar el carácter de la inclusión educativa como proceso.

En efecto, no se debe pasar por alto que la aspiración por una educación más inclusiva es todo menos sencilla. Más bien resulta una empresa compleja (como la propia sociedad en la que vivimos), incierta, sujeta a fuertes conflictos de valor y, en consecuencia, contradictoria y paradójica. La educación inclusiva se interesa por ofrecer al mismo tiempo una educación común para todos, pero también bien adaptada a las diferentes necesidades y características de cada estudiante, haciéndolo en el marco de espacios y contextos regulares,



pero sin renunciar a las ayudas o apoyos singulares que algunos puedan necesitar, para lo cual se necesitan tener disponibles recursos, medios y personas especializadas, sin que su provisión pase por procesos de categorización de sus destinatarios, pues está demostrado que con suma frecuencia con ellos se generan procesos de etiquetación, y discriminación de los implicados.

En este marco las adaptaciones del currículo que pudieran ser beneficiosas para algunos, podrían también perjudicar, en cierto grado, a otros que no las necesitan, y contenidos escolares socialmente valorados por la mayoría, pueden entrar en abierto conflicto con otros valores culturales presentes en el centro, tanto entre el alumnado como entre el propio profesorado. En suma, una y otra vez colegios, profesores y familias se ven enfrentados a dilemas de distinto grado y a distinto nivel –que se configuran como la esencia de la tarea de inclusión– y que lejos de tener una respuesta técnica, única o sencilla, obligan (deberían obligar) continuamente a las comunidades educativas implicadas a dialogar, negociar y reconstruir su significado en cada momento y lugar.

Lo primero que resulta imprescindible es enriquecer ese diálogo con la voz de los menos escuchados y más **marginados –los propios niños y jóvenes vulnerables–** no solo porque tienen derecho a que se tenga en consideración su propia opinión y perspectiva, sino también **porque es un estimulante para innovar** en formas de llegar a la experiencia vital y las emociones que afectan a determinados alumnos en riesgo de discriminación.

El concepto de inclusión educativa encuentra su sentido en el reconocimiento de que se trata de un derecho inalienable de la persona. De hecho la inclusión educativa vendría a ser, en su raíz, la tarea de promover cambios sistemáticos para llevar nuestros valores declarados a la acción (Booth y Ainscow, 2004).



Experiencia No. 9

Un puente entre lo invisible y lo visible **Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario,** **Belén de Umbría, departamento de Risaralda**

Contexto institucional

La Institución Educativa Nuestra Señora Del Rosario es de carácter oficial a la cual pertenecen tres sedes. Ofrece preescolar, básica primaria, básica secundaria, media técnica (convenio con el SENA), bachillerato nocturno y posprimaria rural. Cuenta con un total de 1850 estudiantes pertenecientes a los diferentes estratos socioeconómicos del municipio.

La experiencia se desarrolla en la sede Nuestra Señora del Rosario. Donde se encuentran los estudiantes de secundaria y media, distribuidos en 21 grupos con un total de 800 estudiantes.

El nivel de la experiencia es la básica secundaria, específicamente en grado séptimo. Se hacen ajustes a nivel curricular y de manera individualizada por parte de los docentes, apoyados por el programa de “Educación inclusiva con calidad del MEN y el Tecnológico de Antioquia”, cuyo proyecto principal es atender con calidad y eficiencia a niños y jóvenes que presentan barreras para el aprendizaje y la participación o condición de excepcionalidad.

Se han desarrollado valores como:

- Respeto por la diferencia.
- Tolerancia.
- Autoestima.
- Derecho a la igualdad

Esta experiencia nos ha permitido sensibilizar a profesores, estudiantes y padres de familia frente a las barreras que presenta Juan David, estudiante de grado séptimo, 13 años de edad con una discapacidad visual izquierda y escasos restos visuales en el ojo derecho. Debido a su nacimiento prematuro, estuvo 52 días en incubadora y la concentración de oxígeno originó desprendimiento y daño de la retina.

Descripción de la experiencia

Antecedentes relevantes

Surge por la necesidad de ajustar un currículo y unas prácticas pedagógicas diseñadas para jóvenes sin ningún tipo de barrera sensorial de



manera que nos permitieran atender a Juan David en igualdad de condiciones, frente a sus compañeros.

Es necesario que los docentes que tenemos el privilegio de enseñarle cambiemos nuestras prácticas pedagógicas y hagamos adaptaciones curriculares en las diferentes áreas, que apuntemos a darle lo que realmente necesita.

Apoyo recibido

Académico: la institución educativa con el apoyo de los docentes de las diferentes áreas realizaron los ajustes pertinentes permitiendo que Juan David tuviera aprendizajes significativos

Pedagógicos: se cuenta con una canasta educativa donada por el MEN, la cual consta de material didáctico para estudiantes con discapacidad visual.

Financieros: la institución hizo aportes para el seguimiento y recopilación de la experiencia de modo que esta se registrara en un video.

Actores involucrados

Número de personas involucradas en la experiencia: el estudiante, la familia, los docentes y el grupo de 40 estudiantes

Descripción de las funciones

Docentes: de las áreas de Matemáticas, Español, Informática, Sociales, Ciencias Naturales. Realizando prácticas innovadoras y ajustes pertinentes para aprendizajes significativos.

La docente de Matemáticas fue la encargada de hacer seguimiento, motivar y registrar la experiencia.

Familia: acompañamiento en los procesos educativos. Brinda estabilidad y seguridad al niño.

Estudiante (protagonista): participa activamente del proceso de aprendizaje.

Grupo (40 estudiantes): apoyan, participan y complementan los procesos escolares del estudiante al interior de la institución y del aula.

Descripción de su implicación en el desarrollo de la experiencia

El estudiante, el grupo, la familia, los docentes involucrados participamos de las actividades y de los procesos al interior del aula y de la institución, los cuales tienen que ver con: apoyo natural y personalizado, prácticas innovadoras con elementos enriquecedores para nuestro



quehacer pedagógico, adaptaciones curriculares, tutorías entre pares, fortalecimiento de las relaciones con los demás, el uso de tecnología.

Población beneficiada

1.850 estudiantes de las diferentes sedes.

Niños, niñas y adolescentes de estratos 1, 2 y 3, con entornos familiares complejos en su mayoría y poca colaboración familiar en el proceso de aprendizaje.

Los estudiantes beneficiados van desde preescolar hasta undécimo grado de la media vocacional

Problemas

Son muchos pero nos centraremos en los siguientes:

Falta de recursos didácticos y tecnológicos que faciliten el proceso de enseñanza y manejo adecuado de los niños con **barreras para el aprendizaje** y la participación.

Sensibilizar y concientizar a la comunidad educativa aún renuente al cambio y a la aceptación del otro con sus barreras y sus potencialidades para la construcción de la Colombia que soñamos.

Objetivo general de la experiencia

Motivar y crear conciencia en padres de niños con barreras para el aprendizaje y la participación, pero además en profesores indiferentes y escépticos, para que asuman el reto de educar a sus hijos y estudiantes utilizando todas las estrategias y herramientas que tenemos a nuestro alcance para hacer y vivir una educación verdaderamente inclusiva.

Articulación en gestión escolar

En esta experiencia se articulan todos los componentes de la gestión escolar, sobresaliendo el componente de **gestión curricular** y el **componente de comunidad**. Por los ajustes que hubo que hacer en el currículo y en las estrategias trabajadas al interior del aula, se siente una comunidad más sensible frente a los procesos de inclusión.

La familia participa activamente de la experiencia a través del acompañamiento que hace al proceso educativo, apoyándolo para potenciar sus destrezas.

Lo llevan regularmente a Corpovisión (entidad que se encarga de hacer adiestramiento y evaluación a niños, jóvenes y adultos con dificultades de tipo visual.



Flexibilización y adaptaciones realizados

Las adaptaciones se hicieron en las diferentes áreas (antes mencionadas) a nivel curricular y al interior del aula con prácticas pedagógicas inclusivas que le permitieron a Juan David alcanzar los logros planteados.

A nivel físico, para facilitar su orientación, fue necesario que su aula de clase durante dos años fuese la misma, en la planta baja de la institución cerca de los baños; los objetos siempre se conservaron en el mismo lugar.

Recibió **entrenamiento de movilidad para conocer y acceder a las demás dependencias** de la institución, se le dan a conocer los cambios que tengan que realizarse con anterioridad. Este año lectivo se cambió de salón y de grupo de compañeros para permitirle vivir otras experiencias en la parte social. Se ha sentido muy bien y su nuevo grupo lo acogió con mucho cariño.

Dentro del grupo de docentes, en la medida de lo posible, se seleccionaron los que tendrían el privilegio de guiar su aprendizaje, y se hizo teniendo en cuenta su sensibilidad frente al proceso de inclusión.

Material utilizado

Abaco, braille, revistas de hojas gruesas, todo tipo de material con buenas características para ser palpado. Cada docente consiguió el material que utilizaría en las diferentes áreas de acuerdo con la temática que estuviese trabajando. Se utilizó algún material tecnológico al cual se le instaló *software* especial para este tipo de barreras.

Descripción detallada de la experiencia

Nombre: ¡Un puente entre lo invisible y lo visible!

La Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario tiene una oferta educativa para atender a niños, niñas y jóvenes que presentan barreras de tipo sensorial.

¡La imaginación dibuja los objetos como los sueños engrandecen el alma! Se requiere de los sentidos para aprender, pero el hecho de carecer de alguno no quiere decir que los otros no nos brinden las herramientas necesarias para conocer, sentir, e interpretar el mundo que nos rodea e influir positivamente en él.

El solo necesita que los docentes y la comunidad educativa no sean indiferentes.

“Todos somos capaces de enseñarle y estamos dispuestos a hacerlo”.



Juan David a los 6 años aprende lectura y escritura en braille, lo que le permite tener éxito en sus primeros años de escuela, contando siempre con la exigencia y motivación de sus docentes.

Avanzando en su proceso de formación e independencia ingresa a la básica secundaria; en ese momento iniciábamos el camino hacia una educación inclusiva con calidad interiorizando que el aprendizaje y la participación **son un derecho de todos, incluidos aquellos que presentan** situación de vulnerabilidad. Empezamos la tarea de adecuar un currículo y unas prácticas pedagógicas, a mejorar nuestras actitudes frente a los estudiantes que tienen barreras (barrera visual). Planeamos, exploramos, analizamos, implementamos e hicimos seguimiento a todo lo que hacíamos en la institución y en el aula con respecto a Juan David. De esta manera nos dimos cuenta que **teníamos que adelantar** procesos de sensibilización para que la mayoría de los docentes hiciéramos uso de metodologías **flexibles (metodología escuela nueva)**, aplicáramos todas las ventajas del trabajo colaborativo y demostráramos que éramos polivalentes en nuestro quehacer pedagógico.

Siempre potenciamos la percepción **háptica (tacto activo)** como la mayor fuente de información de las dimensiones físicas de los objetos. Describimos todas las actividades paso a paso y en voz alta para que él pudiera seguir la explicación y actuara a partir de lo sugerido.

Empleamos elementos sencillos del medio para que Juan David comprendiera el tema que se le estaba trabajando y realizara las mismas actividades que sus compañeros con la diferencia de las figuras en alto relieve y el sistema braille.

Durante el proceso de inclusión ha logrado ser más independiente y seguro de sí mismo.

La presencia de Juan David ha sido igualmente positiva para los demás estudiantes porque han tenido la suerte de contar con aprender y compartir, asumiendo con naturalidad que tiene necesidades diferentes; lo respetan, valoran y apoyan, esto propicia en él un **proceso de individualización** muy importante, ya que potencia un pensamiento crítico y una actitud positiva frente a la vida.

Logros

Evaluación de la experiencia

Con el desarrollo de la experiencia se ha logrado una comunidad educativa sensible frente a los procesos de un niño con discapacidad visual. Se han implementado estrategias metodológicas y prácticas inclusivas



muy positivas para trabajar por parte de los docentes. También, hemos tenido un crecimiento personal y un aprendizaje de tolerancia y respeto por la diferencia. Hemos logrado que su maestra de castellano se comunique con él en braille; su dedicación y entrega la llevaron a estudiar dicho sistema para poder trabajarlo y hacerle las correcciones pertinentes del área. Pero, sobre todo, hemos logrado que un niño con una barrera significativa tenga procesos acordes con su edad madurativa.

La evaluación de la experiencia se ha dado desde el respeto por sus intereses y necesidades sus procesos constructivos y su interacción social. Como valoración global se resalta un progreso sostenido para lo cual la intervención del equipo educativo, el entorno familiar y los especialistas han sido factores claves.

Dificultades

La más grande dificultad es cambiar el paradigma en los docentes y otros miembros de la comunidad educativa que persisten en creer que los niños con barreras para el aprendizaje y la participación no deben ir al aula regular. Para reducir esta dificultad trabajamos talleres de sensibilización sobre: educación inclusiva, equidad en la educación, estilos y ritmos de aprendizaje, problemas de aprendizaje, diseño de currículos inclusivos, entre otros.

Conclusiones

- Es una experiencia continua, con tendencia a mejorar en todos los sentidos y ámbitos.
- Juan en este momento cursa grado octavo satisfactoriamente, contando con la dedicación y el cariño de la mayoría de sus maestros.
- La inclusión para la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario es motivo de orgullo y satisfacción.
- Aceptamos el reto, nos estamos preparando para crear nuevas estrategias que le permitan a Juan David y a otros estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación cruzar de nuestra mano ese puente entre lo invisible y lo visible.

¿Cuáles son las dificultades de la inclusión?

Marzo 19

Profesora Matilde:

Más que de dificultades tal vez deberíamos hablar de las trampas de la inclusión. Las prácticas y los procesos de inclusión educativa se preocupan por enfrentar y superar las distintas barreras para el acceso, el reconocimiento, la participación y el aprendizaje de los y las estudiantes, con especial atención aquellos más expuestos a situaciones de exclusión. Tales barreras son de diferente tipo y se pueden originar en diferentes causas: en primer lugar pueden tener que ver con el currículo y las maneras de clasificar y organizar el saber en los planes de estudio, en las prácticas pedagógicas y en las formas de la evaluación. En este caso nos referimos la discriminación en la apropiación de ciertos conocimientos, capacidades y habilidades.

En segundo término se presentan barreras relacionadas con la participación, la comunicación y la interacción. Este tipo de trabas generan formas de exclusión invisible, pues a pesar de que las niñas, niños y jóvenes se encuentran en la escuela, en el día a día viven la exclusión y el desconocimiento de sus posibilidades de contribuir a la vida de la comunidad.

En tercer lugar, y quizá con mayor peso que las anteriores, se dan barreras que proceden del modo en que sistema educativo se estructura o funciona. Una de estas se denomina "discriminación institucional [y] hace referencia a los distintos modos en que las instituciones pueden discriminar a las personas por su edad, género, discapacidad, clase, raza u orientación sexual así como por su historial y cualificación educativos" (Booth y Ainscow, 2004).

Las barreras para la participación y el aprendizaje se encuentran enraizadas en la cultura y en las prácticas institucionales hasta el punto que aparecen como naturales o propias de la vida escolar. Aspectos o criterios tales como **perfiles de los alumnos, conocimientos esperados, comportamientos aceptados** y muchos otros principios que orientan y definen los proyectos institucionales y las maneras de actuar del sistema educativo, no son puestos en duda, o no son analizados desde el punto de vista de su potencial de exclusión.



Por ello, la inclusión implica el difícil proceso de cuestionar los propios valores, las prácticas, actitudes y culturas. La eliminación de las barreras que impiden el ejercicio del derecho a la educación de los estudiantes con condiciones específicas o en situaciones particulares busca asegurar que su presencia en contextos educativos formales lleve al sistema educativo a arriesgarse a innovar sus prácticas y las formas de ser maestro y hacer escuela.

Sin embargo, no debe olvidarse que la identificación y la superación de las barreras no pretenden solo poner en marcha políticas y desarrollar prácticas orientadas o determinadas a grupos *especiales o singulares*. Es una verdadera trampa pensar que la inclusión educativa es un conjunto de mecanismos para compensar o mitigar la vulnerabilidad o las desventajas de algunos estudiantes, pues con ello estamos de nuevo generando formas de diferenciación entre quienes requieren la superación de obstáculos y quienes, al menos en teoría, no presentan limitación ni barreras para ser parte de la comunidad o para acceder y valorar el saber.

Una segunda trampa, causa y a la vez consecuencia de la anterior, tiene que ver con el convencimiento en que son las condiciones individuales de las niñas, niños o jóvenes las que explican su exclusión, desviando los procesos y las causas que generan su discriminación. Es lo que Castell (2004) ha puesto en evidencia con claridad al hacernos pensar sobre "la trampa" que, en efecto, suponen muchas prácticas de inserción o integración (escolar o social), cuando el trabajo se centra en ayudar a los excluidos para eludir con ello políticas preventivas y sistémicas destinadas a evitar que la gente caiga en las situaciones de exclusión.

Dadas las maneras como se están configurando en nuestros sistemas educativos los dispositivos y las medidas llamadas de *atención a poblaciones* centradas, como lo están, en grupos de estudiantes vulnerables y en actuaciones diferenciales hacia ellos, olvidan que la educación inclusiva se asume como respuesta a todos los estudiantes y no solo como tutela del derecho a la educación de determinadas poblaciones. La inclusión educativa no es sólo la búsqueda de asegurar que todos se asuman como pertenecientes a un determinado grupo. Su centro es la preocupación por garantizar el aprendizaje y la participación de cada uno de los estudiantes. De hecho, en la vida escolar, la inclusión de todos se da y se expresa a través del aprendizaje y del despliegue de estrategias de enseñanza, precisamente orientadas a garantizar el aprendizaje de todos. Esta garantía del aprendizaje en medio de la participación de todos es la verdadera contribución de la educación escolar a la inclusión social y a la democratización de la sociedad.

Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Editorial Narcea.

_____ (2001). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Editorial Narcea-Unesco.

Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva. Una escuela para todos*. Madrid: Ediciones Aljibe.

Blanco, R. (2006). "La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy". *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Vol. 4(3): 1-15. En: <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>

Blanco, R. (ed.) (1999). "Hacia una escuela con todos y para todos". *Boletín del proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. No 48*. Santiago de Chile: Unesco.

Booth, T. y Ainscow, M. (2004). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: Orealc/Unesco. En: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>

Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (Clade) (2010). *La educación es un derecho humano. Por la no discriminación en América Latina y el Caribe*. Sao Pablo, Brasil. En: <http://www.campanaderechoeducacion.org/publications.list.php?s=campaign>

Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (Clade) - Relator Especial de las Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación y Centro por la Justicia y el Derecho Internacional (Cejiil) (2009). *El derecho a la educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe, Informe para la Comisión Iberoamericana de Derechos Humanos*. En: http://www.campanaderechoeducacion.org/justiciabilidad/downloads/InformeClade_Discapacidad.pdf

Croso, C. (2010). "El Derecho a la Educación de personas con discapacidad; impulsando el concepto de educación inclusiva". *Revista latinoamericana de inclusión educativa*, 4(2): 79-95. Santiago de Chile. En: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art4.pdf>

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-1482-2000.

_____ (1994). Corte Constitucional. Sentencia T-228-1994.



- Damm, M. X. (2009). "Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños con necesidades educativas especiales al aula común". *Revista latinoamericana de inclusión educativa*, 3(1): 25-35. Santiago de Chile. En: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art2.html>
- Defensoría del Pueblo (2004). *La integración educativa de los niños y las niñas con discapacidad: una evaluación en Bogotá desde la perspectiva del derecho a la educación*. Bogotá: Defensoría del Pueblo. Serie Estudios Especiales DESC.
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Segunda Edición. Madrid: Editorial Narcea.
- Foucault, M. (2007). *Los anormales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Guajardo, E. (2009). "La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina". *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 3(1): 15-23. Santiago de Chile. En: http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art1_hm.html
- Hernández, J. y Cruz, V. I. (2006). *Exclusión social y discapacidad*. Facultad de Rehabilitación y Desarrollo Humano. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Hevia, R. (julio-diciembre de 2008). "Pobreza y derecho a la educación". *Revista IIDH/Instituto Interamericano de Derechos Humanos*. 48: 135–156. San José de Costa Rica. En: http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_1013860968/Revista_IIDH_48.pdf?url=/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_1013860968/Revista_IIDH_48-.pdf
- Inclusión Internacional e Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (Inico) (2009). *Mejor educación para todos: cuando se nos incluya también, Un Informe Mundial*. Universidad de Salamanca. En: <http://www.scribd.com/doc/26956665/Mejor-Educacion-para-Todos-Informe-Mundial-Inclusion-Internacional>
- López, M.; Echeita, G. y Martín, E. (2010). "Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado". *Revista latinoamericana de inclusión educativa*, 4(2): 155-176. En: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art8.pdf>.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006a.). *Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE)*. Bogotá. En: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75156_archivo.pdf
- _____. (2006b.). *Orientaciones para la atención a estudiantes con discapacidad motora*. Bogotá. En: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75151_archivo.pdf
- _____. (2006c.). *Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con limitación visual*. Bogotá. En: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75150_archivo.pdf
- _____. (2006d.). *Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con autismo*. Bogotá. En: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75155_archivo.pdf



----- (2006e.). *Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva*. Bogotá. En: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75160_archivo.pdf

----- (2006f.). *Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes sordociegos*. Bogotá. En: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75152_archivo.pdf

----- (2006g.). *Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con limitación auditiva*. Bogotá. En: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75154_archivo.pdf

----- (2006h.). *Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades o talentos excepcionales*. Bogotá Colombia. En: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75158_archivo.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2010). *Llegar a los marginados. Informe de seguimiento de la educación para todos (EPT) en el mundo*. París. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001878/187865S.pdf>

_____ (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Documento de Referencia Cuadragésima Octava Reunión, Conferencia Internacional de Educación, celebrada en Ginebra del 25 al 28 de noviembre de 2008. En: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINT-ED_48-3_Spanish.pdf

_____ (2004). "Temario abierto sobre educación inclusiva; materiales de apoyo para responsables de políticas educativas". En: Blanco, R. (ed.) (1999). "Hacia una escuela con todos y para todos". *Boletín del proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. No 48*. Santiago de Chile: Unesco. En: http://portal.unesco.org/es/files/21505/10886659511temario_abierto_educacion_inclusiva_manual.pdf/temario_abierto_educacion_inclusiva_manual.pdf

_____ (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos*. Adoptado en el Foro Mundial de Educación de Dakar (Senegal) 26–28 de abril. París. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

_____ (1994). *Declaración y marco de acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad, aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca (España). En: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2008). *La educación inclusiva en América Latina y el Caribe: Un análisis exploratorio de los informes nacionales presentados a la Conferencia Internacional de Educación de 2008*. Documento preparado por Massimo Amadio. En: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/einclusiva_lac_09.pdf



- Roselló, M. (2010). "El reto de planificar para la diversidad en una escuela inclusiva". *Revista iberoamericana de educación*, 51/4. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). En: <http://www.rieoei.org/3197.htm>
- Stainback, S. y Stainback, W. (1990). *Aulas inclusivas*. Madrid: Editorial Narcea.
- Tedesco, J. (2004). "Igualdad de oportunidades y política educativa". En: *Políticas educativas y equidad. Reflexiones del seminario internacional*. Fundación Ford, Universidad Padre Hurtado, Unicef y Unesco. Santiago de Chile, octubre, pp. 59-68. En: <http://www.slideshare.net/BIBLIOTECA9001/igualdad-de-oportunidades-y-politica-educativa-juan-carlos-tesesco>
- Wehmeyer, M. L. (mayo-agosto de 2009). "Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión". *Revista de educación*: 45-67. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. En: http://www.revistaeducacion.mec.es/re349_03.html
- Yarza, A. y Rodríguez, L. (2007). *Educación y pedagogía de la infancia anormal 1870-1940*. Colección Pedagogía e Historia. Bogotá: Editorial Magisterio y Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.



SOCIOS

Fundación corona

