

Retos y desafíos en la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad

Una comprensión desde las percepciones de los docentes. Caso Institución Educativa Nuevo

Bosque, Año 2022.

**Carlos Andrés Zapata Calle**

**Juan Carlos Arias Esquivel**

**Universidad de Cartagena**

**Facultad de Ciencias Sociales y Educación**

**Maestría en Conflicto Social y Construcción de Paz**

**Cartagena de Indias, D. T. y C.**

**2022**

Retos y desafíos en la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad

Una comprensión desde las percepciones de los docentes. Caso Institución Educativa Nuevo

Bosque, Año 2022.

**Carlos Andrés Zapata Calle**

**Juan Carlos Arias Esquivel**

**Trabajo de Grado como requisito parcial para obtener el Título de Máster en**

**Conflicto Social y Construcción de Paz**

**Directora:**

**Lewis León Baños**

**Facultad de Ciencias Sociales y Educación**

**Maestría en Conflicto Social y Construcción De Paz**

**Universidad de Cartagena**

**2022**

### **Resumen**

Esta investigación buscó comprender las percepciones que, sobre las prácticas pedagógicas para la atención educativa de estudiantes con discapacidad en las aulas regulares, han configurado los docentes. Orientado desde el enfoque cualitativo, el paradigma fenomenológico, interaccionismo simbólico y método etnográfico, se efectuó un estudio de casos en la Institución Educativa Nuevo Bosque. Como fundamento teórico, se retomaron los planteamientos aportados por la inclusión educativa, y como categoría transversal las percepciones. La investigación permitió comprender la importancia del Proyecto Educativo Institucional (PEI) como un pilar fundamental de la oferta educativa desde una perspectiva de inclusión, reconociendo la importancia de la capacidad instalada, la flexibilización curricular, las prácticas pedagógicas diversificadas, el talento humano capacitado, y el papel fundamental que desempeñan los recursos técnicos, tecnológicos y didácticos, en la eliminación de barreras pedagógicas. Se develaron las experiencias y los conocimientos de los docentes frente a la discapacidad, se identificaron los sentimientos y emociones suscitados a partir de la presencia de un estudiante con discapacidad en el aula regular, y seguidamente se describieron los símbolos y significados que los docentes a partir de su ejercicio pedagógico, atribuyen a estos estudiantes, posibilitando un escenario de comprensión sobre la posición asumida por ellos frente a la discapacidad y a la inclusión educativa. Finalmente, se realizaron aportes orientados a generar procesos inclusivos en donde la experiencia docente se convierta en el insumo principal para promover una transformación integral en el sistema educativo, la cual permita superar la exclusión.

***Palabras Claves:*** Inclusión educativa, percepción, discapacidad, capacidad instalada, experiencias, conocimientos previos, sentimientos y emociones, símbolos y significados.

### **Abstract**

This research sought to understand the perceptions that, on the pedagogical practices of students with disabilities, teachers have configured from their experience in regular classrooms. Oriented from the qualitative approach, and the phenomenological paradigm, symbolic interactionism and ethnographic method, a case study was carried out at the Nuevo Bosque Educational Institution. This was carried out taking as a theoretical basis the approaches of educational inclusion, and perceptions as a transversal category. The research allowed us to understand the importance of the Institutional Educational Project (PEI) as a fundamental pillar of the educational offer from a perspective of inclusion, installed capacity, flexible curricular design, diverse and heterogeneous pedagogical practices, human talent trained towards the orientation of academic processes. of students with disabilities, technical, technological and didactic resources, favoring the participation of students in the teaching-learning process. Experiences and knowledge of teachers regarding disability were revealed, and perceptions about this reality, to describe the symbols and meanings that teachers, based on their pedagogical exercise, attribute to students with disabilities, enabling a scenario of understanding about disability. position assumed by them towards disability and educational inclusion. Finally, reflect on guiding strategies to generate inclusive processes where professional experience becomes the main input to promote a comprehensive transformation in the educational system, which allows overcoming exclusion.

**Keywords:** Educational inclusion, perception, disability, installed capacity, experiences, previous knowledge, feelings and emotions, symbols and meanings.

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

**Tutor**

---

**Primer lector**

---

**Segundo lector**

**Cartagena de Indias, febrero de 2022**

### **Dedicatoria**

Sea esta la oportunidad para agradecer a Dios, por brindarnos la fortaleza, el ánimo y el entendimiento en medio de circunstancias adversas que afectaron nuestro desarrollo escritural, y retrasaron la construcción final de los resultados de la investigación. A la docente Lewis León, por brindarnos el privilegio de tomar de su profunda sabiduría y conocimientos sobre investigación social; gracias por sus consejos, su paciencia y por estar convencida de la relevancia y pertinencia de este tema.

Gracias a los directivos de la Maestría en Conflicto Social y Construcción de Paz, en especial al profesor Camilo Rey, por su paciencia y acompañamiento permanente en este camino. A los docentes de la Institución Educativa Nuevo Bosque, por permitirnos ingresar a la intimidad de sus emociones, experiencias, conocimientos y significados, convirtiéndose en el insumo principal de las reflexiones contenidas en estas líneas.

Gracias a la Psicóloga Carmen Escorcía, y al rector Víctor de la Cruz, por abrirnos las puertas de la Institución, y por creer que esta propuesta investigativa era importante para la comunidad educativa. Por último, gracias a nuestros familiares y amigos por siempre estar ahí, y brindarnos su apoyo en momentos complejos; cada palabra, cada expresión de aliento, cada sí se puede, sin duda hicieron la diferencia, y fueron el combustible utilizado por Dios, para permitirnos conquistar esta meta.

**Contenido**

Introducción.....	12
Sobre el proceso de investigación.....	18
Discapacidad: del modelo de la prescindencia al modelo social .....	19
Modelo de Prescindencia.....	20
Modelo Social.....	23
Consideraciones históricas sobre la atención educativa de personas con discapacidad .....	28
Antecedentes investigativos sobre la configuración de percepciones construidas por los docentes sobre inclusión educativa.....	34
Avances normativos y teóricos del orden internacional, y las disposiciones en la legislación colombiana.....	36
Acerca del contexto colombiano: avances legislativos y las cifras en cuanto a la inclusión educativa.....	46
Cartagena y sus cifras de inclusión educativa.....	51
Distribución de estudiantes por tipo de discapacidad en el distrito.....	53
Sobre el problema de investigación.....	55
Objetivo General.....	61
Objetivos específicos.....	61
Características generales de la población sujeto de estudio.....	62

Características generales de la IE Nuevo Bosque, con relación a la capacidad instalada para la atención educativa de estudiantes con discapacidad, año 2021.....	63
Misión, visión y valores institucionales.....	65
Misión.....	65
Visión.....	66
Sobre el PEI.....	67
Principales características del PEI de la Institución, que favorecen los procesos de inclusión educativa.....	72
Acciones de mejora implementadas en el PEI, para favorecer los procesos de inclusión de personas con discapacidad.....	75
Apoyos requeridos desde el gobierno nacional y distrital para la implementación de los procesos de inclusión.....	77
Planes de mejoramiento implementados desde la expedición del decreto 1421 para fortalecer la capacidad instalada en la atención de estudiantes con discapacidad.....	79
Herramientas técnicas, didácticas y profesionales.....	83
Valoración pedagógica y Construcción de los PIAR.....	87
Experiencias y conocimientos previos por parte de los docentes en relación con la discapacidad.....	91
Experiencias con la discapacidad en la vida personal y familiar.....	94
Experiencias con la discapacidad en la vida profesional.....	98



Sentimientos y emociones a partir de la presencia de estudiantes con discapacidad en el aula regular .....	106
Expectativas.....	109
Tensiones .....	113
Motivaciones.....	116
Símbolos y significados que atribuyen los docentes a los estudiantes con discapacidad en su ejercicio pedagógico .....	118
Potencialidades .....	120
Barreras.....	121
Dificultades.....	122
Fortalezas .....	123
Oportunidades.....	124
Referencias.....	133

**Índice de Tablas**

Tabla 1. Reporte Víctimas Minas antipersona y munición por año 2006-2021 .....	48
Tabla 2 Víctimas del conflicto de acuerdo al sexo y edad.....	49
Tabla 3. Estudiantes matriculados en Cartagena de acuerdo al SIMAT. Año 2021 .....	52
Tabla 4. Rango de edades .....	62
Tabla 5. Años de experiencia docente .....	62
Tabla 6. Años de trabajo en la institución.....	63
Tabla 7. Tipos de discapacidades.....	65
Tabla 8. Apoyos requeridos para la implementación exitosa en los procesos de inclusión educativa .....	78
Tabla 9. Acciones de mejora.....	81
Tabla 10. Disponibilidad de herramientas técnicas, didácticas y profesionales para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. ....	84
Tabla 11. Capacitaciones para el manejo de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad.....	88
Tabla 12. Expectativas, tensiones, motivaciones.....	108
Tabla 13. Potencialidades, Barreras, Dificultades, Fortalezas, Oportunidades .....	119

### Índice de Figuras

Figura 1. Distribución de las personas con dificultades en los niveles 1 o 2 por sexo según grupo de edad .....	49
Figura 2. Población total Vs. Población con discapacidad .....	50
Figura 3. Estudiantes matriculados en Cartagena de acuerdo al SIMAT. Año 2021 .....	52
Figura 4. Personas con discapacidad en diferentes contextos.....	102
Figura 5. Experiencia con la discapacidad en escenarios públicos.....	103
Figura 6 Expectativas, tensiones, motivaciones .....	109
Figura 7. Potencialidades, Barreras, Dificultades, Fortalezas, Oportunidades .....	119

## Introducción

Son muchos los retos asumidos por un docente en el momento en que le es asignado un niño, niña, adolescente, joven o adulto con discapacidad en su aula de clases. Lograr que este estudiante aprenda desde su ritmo y nivel de aprendizaje, y al mismo tiempo con la calidad y las garantías que lo hacen los demás, supone un esfuerzo significativo, teniendo en cuenta que la discapacidad trae como consecuencia una serie de limitaciones, que implican la puesta en marcha de estrategias y alternativas que busquen eliminar o reducir las barreras generadas a partir de la relación del estudiante con los contenidos académicos impartidos en el aula de clases.

Teniendo en cuenta lo antes planteado, es importante destacar que la presencia de estudiantes con discapacidad en escenarios de aprendizaje regulares, es decir, en aulas de clase tradicionales donde se forman personas sin ningún tipo de discapacidad, ha sido posible gracias a los planteamientos de la inclusión educativa, la cual, de acuerdo con Muntaner (2010), pretende superar anteriores modelos pedagógicos de atención educativa a la discapacidad, tales como la integración o la segregación. Al respecto, autores como Vergara (2002); (Mateos, 2008), explican que, al considerar la discapacidad como una condición anormal, demonizada e indeseable, durante la edad media, y aún durante parte del siglo XX, la atención a personas con discapacidades se desarrolló en escenarios segregados o especializados, donde la preocupación principal consistió en primera medida, en brindar asistencia y cuidado, y en segunda instancia, en generar procesos terapéuticos y médicos.

Al ubicar a las personas en centros especializados, se pretendía de acuerdo con los autores, trabajar a partir de la deficiencia, buscando la normalización de quienes se encontraban por fuera

de la normalidad establecida socialmente. En este sentido, era necesario contar con agentes “expertos” en las diferentes discapacidades o condiciones particulares, quienes tenían la responsabilidad de brindar acompañamiento, atención y formación, con contenidos, estrategias y metodologías específicas teniendo en cuenta la discapacidad o la deficiencia predominante del Centro.

Siguiendo los planteamientos de Muntaner (2010), con la publicación del informe Warnock (1978), se introdujo el concepto de necesidades educativas especiales, el cual supuso una ruptura con el abordaje educativo a la discapacidad desde la deficiencia y la normalización, sentando las bases para lo que se conoce como modelo de la integración. De acuerdo con Muntaner (2010), este modelo permite la vinculación de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas regulares, es decir, en las escuelas donde se forman quienes no presentan ningún tipo de “deficiencia” ni “diferencia evidente”, rompiendo con la idea de que la discapacidad debía permanecer en escenarios diferenciados de los “normales”.

Con base en los planteamientos de la integración educativa, el sistema educativo acoge a los estudiantes con discapacidad, bajo la idea de que se deben realizar las acciones necesarias para que estos estudiantes se adapten a las exigencias y requerimientos del sistema. Dicho en otras palabras, es el estudiante quien tiene la responsabilidad de amoldarse al sistema educativo, el cual permanece inalterable, sin sufrir ningún tipo de modificación, frente a las necesidades de esta población estudiantil.

En Colombia, este modelo se oficializó desde la expedición de la Ley General de Educación 115 de 1994, donde se especifica que la atención educativa de estudiantes con limitaciones o con capacidades y o talentos excepcionales debía ser parte del servicio educativo público, evitando

que quienes requerían atención educativa y contaran con estas particularidades, debiesen recurrir a instituciones privadas de carácter especial.

Sin embargo, la ruta frente a la implementación de la integración educativa en Colombia quedó demarcada y definida con mayor claridad, a partir de la expedición del decreto 2082 de 1996, el cual, entre otros asuntos, determinó la creación de las aulas especiales, es decir, aulas paralelas a las regulares, que se encontraban en instituciones educativas de carácter regular, donde los estudiantes con discapacidad recibían formación exclusiva de acuerdo a su condición, separados de sus pares etarios.

Lo anterior significa, que, si bien la integración educativa permitió que los estudiantes con discapacidad acudieran a instituciones educativas del sistema público, se desarrollaban planes académicos paralelos a los ordinarios, que eran direccionados de manera específica a quienes presentaban una condición de discapacidad; dichos planes se ejecutaban en el escenario del aula especial, manteniendo una división entre “normales” y “anormales” al interior de las escuelas.

A pesar del avance que supuso la integración en la atención educativa a estudiantes con discapacidad, lo anterior indica que continuaba teniendo un enfoque asociado a la deficiencia y a la exclusión, con una alta pretensión de normalización de sujetos que no correspondían al orden social y pedagógico establecido.

Con los cambios socioculturales relacionados a la manera de entender, comprender y abordar la discapacidad; que a nivel internacional se fundamentaron entre otros a partir de la Declaración de Salamanca (1994), la Clasificación Internacional de Funcionamiento, Discapacidad y Salud de la Organización mundial de la Salud (OMS, 2001), y la Convención de

Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006), se comenzó a dar a la discapacidad un enfoque más social que individual y terapéutico.

Igualmente, se coincidió que en realidad la discapacidad es un producto de la interacción de las limitaciones de un individuo con las barreras que su entorno construye alrededor de él; por lo tanto, superar la discapacidad supone un compromiso de la sociedad en la eliminación de las barreras configuradas en diferentes ámbitos de la vida cotidiana (Organización de las Naciones Unidas, 1994).

Estas ideas y planteamientos fundamentan lo que actualmente se conoce como inclusión educativa, que de acuerdo a lo afirmado previamente y siguiendo con los planteamientos de Muntaner (2010), y recogiendo las ideas expuestas por Quintanilla (2014), supone una transformación integral del sistema educativo, para que sea el sistema y no los estudiantes, el que se adecúe a las necesidades educativas no solo de los estudiantes con discapacidad, sino de la diversidad presente en la escuela, diversidad que es inherente a la condición humana, y por tanto, no es posible pretender un servicio educativo rígido y homogéneo.

En Colombia el concepto de inclusión educativa se introdujo a partir de la expedición del Decreto 366 de 2009, y no se determinaron orientaciones ni rutas claras al respecto, hasta el año 2017, con la expedición del decreto 1421. Tal como se afirmó en líneas anteriores, hablar de inclusión educativa implica la transformación del sistema educativo, es decir, de las prácticas pedagógicas, de las metodologías para preparar y comunicar los conocimientos por parte de los docentes, de las estrategias de evaluación y representación de los aprendizajes, de la convivencia escolar, y en general, de la configuración de las políticas, culturas y prácticas escolares, que reconozcan en la diversidad una oportunidad más que un problema.

En el marco de estas consideraciones, la presente investigación pretendió comprender las percepciones que, sobre las prácticas pedagógicas para la atención de estudiantes con discapacidad en las aulas regulares, construyen los docentes de la Institución Educativa Nuevo Bosque en la ciudad de Cartagena.

Este proceso investigativo parte de describir la capacidad instalada de la Institución Educativa Nuevo Bosque para la atención de estudiantes con discapacidad, siguiendo con develar las experiencias y conocimientos previos de los docentes sobre la discapacidad, intentando establecer la relación entre dichas experiencias y conocimientos, frente a las percepciones construidas alrededor del tema antes expuesto. Posteriormente, se identifican los sentimientos y emociones experimentados al momento de recibir la asignación de estudiantes con discapacidad en su aula de clases, y, por último, se describen las asociaciones conceptuales, símbolos y significados atribuidos a la discapacidad, por parte de los docentes participantes en el estudio.

Todo esto se realizó desde una perspectiva cualitativa, y bajo los planteamientos de la fenomenología y del interaccionismo simbólico, rescatando la realidad docente sin alteraciones ni preconcepciones, como insumo y fuente principal de información y análisis.

El interés por desarrollar esta investigación se originó por dos razones a saber, la primera asociada a la experiencia personal por parte de uno de los investigadores; que significó como lo señala Bachelard (1974) “una catarsis intelectual y afectiva” (p. 21) toda vez que el investigador es una persona con discapacidad (Discapacidad Visual) y en su propia realidad ha experimentado la importancia de la educación en el desarrollo del proyecto de vida de una persona con discapacidad. Y la segunda relacionada con la experiencia profesional,



espacio desde el cual se participó en la implementación de las políticas estatales de inclusión educativa en la ciudad de Cartagena, desde el año 2018 hasta la fecha de la construcción de este documento.

Adicional a ello, se consideró el reporte de estudiantes con discapacidad matriculados en la Institución Educativa Nuevo Bosque, con fundamento en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) que, a corte del mes de junio del año 2021, indicó un total de 57 estudiantes con discapacidad matriculados entre sus tres sedes.

### **Sobre el proceso de investigación**

El propósito de este apartado es presentar de manera descriptiva, algunas referencias de trabajos sobre la discapacidad ubicando la reflexión desde la edad antigua y realizando su tránsito hasta el período contemporáneo. En este sentido, el tratamiento a las fuentes consultadas (documentos, textos, artículos y libros) se orientó desde un orden más lógico que cronológico para, en un primer momento, dar cuenta del recorrido de modelos e ideologías desde las cuales se ha comprendido y abordado la discapacidad a través de la historia.

En un segundo momento, focalizar las investigaciones sobre percepciones construidas alrededor de la discapacidad, y particularmente alrededor de la discapacidad en contextos educativos. En un tercer momento referenciar los avances legislativos a nivel internacional, nacional y local, luego registrar datos sobre la población con discapacidad en la ciudad de Cartagena, instalando la reflexión sobre la educación segregadora, educación integradora e inclusión educativa y finalmente, se ofrece información general y de interés sobre el proceso investigativo adelantado, para lo cual, se destacan contribuciones desde la antropología, la sociología, la historia, la pedagogía y el derecho.

En consideración con el contexto de análisis, el balance se enmarca desde la denominada Edad Antigua, pasando por la época medieval, por finales del siglo XIX y primera mitad del siglo XX, finalizando con las transformaciones suscitadas a partir de la década de los 60 hasta nuestros días; haciendo referencia a investigadores que han aportado a la reflexión teórica, epistemológica y práctica de la relación existente entre las limitaciones, el ser humano y sus

implicaciones en los diferentes ordenamientos sociales, sin desconocer que el abordaje de dichas reflexiones alrededor de lo que hoy se conoce como discapacidad, presenta ciertas limitaciones, debido a que muchos documentos no se encuentran soportados con suficiente información de tipo estadístico, que posibilite efectuar un análisis holístico sobre la mencionada realidad, teniendo en cuenta además, la heterogeneidad y diversidad contenidas en la cuestión de la discapacidad, y las dificultades asociadas a la disponibilidad de material de consulta relacionada con la temática en idioma español.

### **Discapacidad: del modelo de la prescindencia al modelo social**

De acuerdo con Velarde (2012) y Palacios (2008), son dos elementos que a lo largo de la historia han definido la estrategia social para comprender y abordar las limitaciones en los seres humanos, o tal como se conoce en la actualidad, la discapacidad. Estos elementos giran en torno a las causas, es decir, la explicación que desde la cosmovisión social o los imaginarios colectivos del momento se aportan, para entender por qué una persona presenta una limitación ya sea física, sensorial, intelectual o psicosocial, que, a los ojos de una determinada cultura, es calificada como diferente, extraña o anormal.

El segundo elemento gira en torno al rol que, de acuerdo con los mismos códigos culturales, debe desempeñar una persona que presenta una limitación o condición diferenciadora. Esa persona no puede vivir porque desde su práctica de vida no tiene nada que aportar a la sociedad o al ordenamiento económico del momento, o debe permanecer recluida en una institución especial para recibir la caridad de los demás; o su lugar es en un centro médico para intentar superar su enfermedad y así incorporarse a una vida común y corriente. Siguiendo con las explicaciones del surgimiento de la discapacidad y al rol que socialmente se preestablece para estas personas, se

construyen las formas de relacionamiento y abordaje, que determinan el estilo y la calidad de vida impuestos para ellos y ellas (Velarde, 2012; Palacios, 2008).

Teniendo en cuenta las anteriores consideraciones, dichos autores, identifican tres modelos, desde los cuales se ha concebido la discapacidad a través de la historia. Estos modelos corresponden a tres momentos o épocas claves de la historia, con cosmovisiones, imaginarios y significados culturales particulares y determinados. La época antigua y la época medieval, se asocia al modelo de prescindencia, la primera mitad del siglo XX se asocia con el modelo médico o de rehabilitación, y la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días, se asocia con el modelo social.

### ***Modelo de Prescindencia***

Para Velarde (2012); Palacios (2008), este modelo se caracteriza principalmente por concebir las limitaciones como producto de un designio divino, es decir, que las causas de la discapacidad se asociaban a factores de tipo religioso. Estos designios se adquirían a partir de una represalia de la divinidad como respuesta a un pecado, o como una maldición de los dioses por faltas personales, o por faltas cometidas por otros integrantes de la familia.

Por otro lado, es importante destacar que, de acuerdo con los mencionados autores, durante este período de la historia, no existía un rol definido para personas que tuviesen alguna limitación, debido a que los aportes a la sociedad estaban ligados a la fuerza física para ser usada en la guerra, en los traslados nómadas para garantizar la sobrevivencia, o en la posibilidad de desarrollar actividades laborales asociadas al cultivo, la casa o la construcción. Por tanto, aparte de considerar la discapacidad como un resultado de disposiciones divinas era necesario prescindir de sus vidas, ya sea por el asesinato directo como los infanticidios, que consistían en

quitar la vida a niños recién nacidos, con el fin de impedir que permanecieran vivos; o por medio del abandono, donde las personas terminaban pereciendo a causa de los embates de la naturaleza, el hambre o las enfermedades.

Hernández (2015); Valencia (2014), aportan ejemplos al respecto. Ellos destacan que, en la India, los niños con discapacidad eran abandonados en el bosque o lanzados al río Ganges; en Roma, debido a la sobrevaloración de la fuerza física y a la utilización de esclavos para realizar trabajos forzados, era muy común la práctica del infanticidio para eliminar a quienes no aportaban al desarrollo social del imperio. Al consolidarse el poder político y militar de Roma, se abandona la práctica del exterminio, pero esta es reemplazada por la mendicidad, la cual se convirtió en una especie de comercio, donde personas adultas mutilaban a los niños para ser empleados en este oficio, debido a que los más pequeños recaudaban más dinero.

Velarde (2012); Palacios (2008) identifican las condiciones antes descritas, asociadas únicamente a la edad antigua, como un sub modelo dentro del modelo de prescindencia, denominado modelo de la eugenesia, por la pretensión de eliminación (Asesinato) de las personas con discapacidad.

De acuerdo con Palacios (2008), con el tránsito a la Edad Media, el asistencialismo y la filantropía caracterizaron la relación de este momento histórico con la discapacidad, la cual continuaba siendo afectada por las lecturas religiosas, pero con variaciones sustanciales en asuntos fundamentales como el exterminio, el cual ya no se consideraba como una práctica aceptable.

A pesar de que en esa época de la historia ya no eran legítimas las prácticas de exterminios, debido a que la visión sobre los seres humanos se encontraba permeada por la ética

judeocristiana la cual ordenaba cuidado y protección para los débiles, la mirada hacia esta población se fundamentaba en la compasión y la conmiseración, ya que se continuaba asumiendo a estos sujetos como seres vulnerables e incapaces, pues quienes ejercían el papel de benefactores, lo hacían desde una posición de superioridad y de poder, donde el único interés era expiar sus pecados o sus culpas religiosas a partir de acciones de caridad.

Es en este momento donde surgen los centros de reclusión y los internados orientados a brindar atención a las personas con deficiencias, siendo la segregación y la exclusión de la vida social, la estrategia para atender sus necesidades (Palacios, 2008). Es importante destacar, que teniendo en cuenta los antecedentes en el abordaje a las personas con deficiencias, los internados se convirtieron en la respuesta más efectiva frente a las prácticas de exterminio hacia las personas con discapacidad, o al abandono al que también eran sometidos.

Esos centros que generalmente eran administrados por confesiones religiosas se encargaban de brindarles protección y cuidados, pues de otra manera lo que les esperaba sería la muerte y el padecimiento. Por supuesto, que las condiciones de quienes tenían una discapacidad continuaban siendo complicadas, pues debían ser separados de sus familias y de la vida en sociedad, y estar sujetos a la caridad del resto de personas, quienes les consideraban sujetos inferiores y de menor categoría (Palacios, 2008).

Siguiendo con Velarde (2012); Palacios (2008), a finales del siglo XIX y principios del siglo XX emerge el modelo médico, el cual correspondió con el surgimiento de la modernidad y con el abandono de lo religioso como principio rector del comportamiento humano y en general de la vida en sociedad. Desde este modelo, el origen de la discapacidad ya no es religioso, sino que tiene una causalidad científica, por tanto, su atención y abordaje se realizó a partir de estrategias

de intervención fundamentados en estudios de la ciencia médica, que buscan la curación de la enfermedad que genera la limitación, la rehabilitación del sujeto para su normalización e incorporación a la vida social, o la mitigación de las afectaciones generadas por el padecimiento de una discapacidad.

Palacios (2008), sostiene que estrategias como la rehabilitación se popularizaron ampliamente bajo este modelo, sin embargo, sus críticos argumentaban que dichas estrategias acentuaban la segregación, porque supuestamente su pretensión era insertar a la persona con discapacidad al mundo de los considerados “normales”. Esto puede explicarse por el rol que desde este modelo se asignaba a la discapacidad, consistente en tal como se afirmó antes, conseguir la superación de la enfermedad o limitación, para lograr tener un estilo de vida convencional.

Dicho en otras palabras, fuera de los tratamientos médicos o los procesos terapéuticos para la rehabilitación, la persona con discapacidad no tenía otra posibilidad de vida, lo que obligaba a quienes no encontraban respuestas en la medicina o la rehabilitación a causa de lo complejo de sus condiciones, a permanecer bajo imaginarios de inferioridad, exclusión y segregación.

### ***Modelo Social.***

En respuesta al vacío antes descrito, de acuerdo con Palacios (2008) emerge el modelo social, que, sin desconocer las necesidades médicas existentes en una condición de discapacidad, demuestra que, en realidad, esta es el resultado entre la interacción del individuo que presenta una limitación con su entorno, el cual puede plantearle barreras de tipo físico, social o actitudinal. Son estas barreras del entorno las que en últimas se convierten en las discapacitantes,

puesto que son las que bloquean la participación de esta población y restringe sus oportunidades de aprendizaje, crecimiento y desarrollo personal.

Bajo esta perspectiva se pretende entender la discapacidad como una realidad de lo social, y por esa razón la transformación de los estereotipos e imaginarios sociales, y en comprender a la persona con discapacidad como un sujeto de derechos, se convierten en tareas inaplazables para lograr sociedades donde se valore la diversidad como una oportunidad de crecimiento e inclusión.

Así las cosas, para este modelo las causas de la discapacidad ya no son religiosas ni científicas, sino que son sociales, por tanto, las acciones tendientes a superar una condición discapacitante no corresponden a un individuo, sino que es responsabilidad de la sociedad en su conjunto, teniendo en cuenta que es ella la que desarrolla barreras que impiden la participación e inclusión efectivas de aquellas personas que presentan limitaciones o deficiencias.

En cuanto al rol que las personas con discapacidad desempeñan en el ordenamiento social, el modelo en cuestión sostiene que estas personas pueden aportar a la sociedad como cualquier otra, siempre y cuando dicha sociedad esté dispuesta a asumir la diferencia como una realidad inherente a ella. Esta aportación no depende del sujeto que posee la diferencia, sino que de nuevo es la sociedad la responsable de recibir y valorar estos aportes.

Palacios (2008), sostiene que, el modelo social emerge en el marco de la década de los 60, en el seno de diferentes luchas sociales tales como la feminista y la reivindicación de los derechos civiles de la población afrodescendiente, especialmente en los Estados Unidos. Esta autora, identifica como uno de sus principales precursores al movimiento de vida independiente, que en el marco de esta reivindicación de derechos de diferentes grupos minoritarios, comenzó a



exigir mejores condiciones de vida para las personas con discapacidad, sobre todo en cuanto a la transformación de sistemas y servicios vitales, como el transporte público, la educación y los procesos de rehabilitación, los cuales debían contar con elementos de accesibilidad que posibilitaran que estas personas pese a sus limitaciones pudiesen acceder a ellos de manera independiente.

En este sentido, es importante destacar, que durante estos años (década de los 50 y 60) la atención a personas con discapacidad se efectuaba desde el modelo médico, por tanto, en Estados Unidos y Europa estas personas eran objeto de las políticas de asistencia, o propias del estado de bienestar como en el caso de Inglaterra, siendo los centros especializados los escenarios donde se resolvían las mayores dificultades asociadas a una condición de discapacidad. Muchas personas debían permanecer internadas en estos centros, sujetas a las subvenciones estatales, a las disposiciones médicas, la compasión familiar, o a la caridad de desconocidos, sin la posibilidad de tomar control de sus propias realidades.

Siguiendo con la autora, el movimiento de vida independiente apuntó precisamente a eliminar la concepción que suponía que una persona con discapacidad debía únicamente procurar su curación o rehabilitación, bajo las disposiciones de médicos y terapeutas que en muchas ocasiones desconocían las verdaderas necesidades que ellos y ellas enfrentaban. Además, se pretendió que las personas con discapacidad dejaran de ser actores pasivos en sus propias realidades, dependientes de lo que otros quisieran hacer de ellos, para ser quienes decidiesen de manera autónoma los asuntos relevantes y trascendentales de sus vidas, tales como dónde y con quién vivir, dónde estudiar, dónde trabajar y cómo podrían aportar a su contexto inmediato, de la misma manera en que lo hacen las personas sin discapacidad.

Esto era verdaderamente revolucionario, sobre todo en una sociedad acostumbrada a confinar a quienes tenían alguna deficiencia, y a ejercer un poder casi definitivo sobre los asuntos más elementales de sus vidas. Es así como el movimiento de vida independiente por medio de sus luchas y exigencias realizadas principalmente en Estados Unidos, inspiró el surgimiento del modelo Social de la discapacidad, desplazando la carga de la discapacidad, del individuo a la sociedad, siendo este movimiento punto de referencia para exigencias similares en otros países.

Estas luchas se prolongaron a lo largo del final del siglo XX y a principio del siglo XXI, teniendo un impacto tan significativo que en 2001 la Organización Mundial de la Salud (OMS) expidió su nuevo modelo de clasificación del funcionamiento y la discapacidad, el cual significó un cambio trascendental en la manera en que se aborda y se atienden las deficiencias.

Aparicio (2009) sostiene que, este modelo de clasificación supera la visión de la discapacidad centrada en la enfermedad, sosteniendo que el surgimiento de las discapacidades es producto de condiciones individuales, sociales y médicas, reconociendo los requerimientos médicos de una persona con discapacidad, pero al mismo tiempo que la discapacidad se hace tangible cuando existe una sociedad que no adecúa sus escenarios de participación para que una persona con esta condición se desarrolle de manera autónoma y realice aportes significativos a su entorno.

A partir de allí, las luchas y demandas de este grupo poblacional se consolidaron de tal manera, llegando a tener la fuerza suficiente, que en el año 2006, se logró que la Organización de Naciones Unidas retomara estos requerimientos, y con la participación de más de 80 países, se

recopilaron todas estas demandas en la convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la cual se abordará con más detalle en apartados siguientes.

### **Consideraciones históricas sobre la atención educativa de personas con discapacidad**

Los abordajes efectuados por los modelos antes explicados, en sus diferentes momentos históricos, permearon e influyeron las distintas áreas de la vida de una persona con discapacidad. La familia, el trabajo, el lugar donde debían habitar y las formas de recibir educación, son algunas de estas áreas, que tal como se manifestó en líneas anteriores, partieron de la negación y la prescindencia, hasta alcanzar un estatus de derechos producto de los planteamientos del modelo social.

Teniendo en cuenta que el objetivo principal de este trabajo se orienta a la dimensión educativa, es fundamental realizar una revisión de las transformaciones teóricas y prácticas de la conceptualización de la educación para personas con discapacidad en la historia. Estas transformaciones tal como se afirmó previamente, han correspondido a momentos históricos y perspectivas educativas de orden nacional e internacional, y han determinado la práctica pedagógica frente a la necesidad de recibir educación por parte de este grupo poblacional.

González (2009) hace un recorrido desde el siglo XIX hasta nuestros días, donde destaca las transformaciones experimentadas en este período de la historia, relacionadas con las estrategias que se han implementado para brindar atención educativa a personas con discapacidad. En dicho recorrido, la autora señala que durante el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, el servicio educativo ofertado a estos estudiantes se fundamentó en lo que denominó el modelo del déficit.

De acuerdo con González, este modelo se fundamentaba en las limitaciones, considerando la necesidad de configurar un sistema educativo paralelo al ordinario, que debía encargarse de

atender las necesidades de aprendizaje y de desarrollo de este sector poblacional, ubicando dicho déficit o enfermedad como determinante para la realización de contenidos educativos. En el citado modelo, los estudiantes con diversas patologías debían acudir a institutos especializados para recibir formación correspondiente a su condición física, sensorial o cognitiva.

Autores como De Los Ríos (2007); Quintanilla (2014), explican que, en la mayoría de los casos, además de sufrir las implicaciones propias de la discapacidad, estos hombres y mujeres también debían enfrentarse al desarraigo de sus contextos familiares, puesto que muchos de estos institutos eran de carácter residencial, lo cual implicaba que sus miembros debían permanecer internados todo el tiempo que durara el período de formación. Sumado a ello, estos institutos solían ubicarse en las ciudades más importantes de un país, dificultando el acceso desde las zonas periféricas y aumentando los costos; así que quien no contaba con recursos suficientes, debía desistir del proceso formativo y permanecer en su condición de exclusión.

Herrero (2015) ejemplifica esta realidad, partiendo de la experiencia de las personas con discapacidad visual, quien documenta la existencia de internados en los cuales los niños y niñas aprendían todo lo relacionado a áreas tiflológicas, tales como el braille, orientación y movilidad y actividades para la vida diaria. Paralelamente a este proceso, recibían su formación académica, donde la única posibilidad de relacionamiento era con sujetos que compartieran la misma condición.

Con las transformaciones suscitadas a partir de la segunda mitad del siglo XX, las cuales, tal como se expuso en apartados anteriores, dieron paso a cuestionamientos relacionados con la exclusión sistemática a la que era sometida la población con discapacidad y el asistencialismo y la medicalización que fundamentaba y atravesaba su atención; durante este mismo período

también se comenzó a reflexionar sobre la manera en que se brindaba atención educativa a personas pertenecientes a este grupo poblacional.

Al respecto, los resultados del informe Warnock (1978), el cual fue una investigación sobre la realidad educativa de personas con discapacidad en el Reino Unido, fueron determinantes para comenzar la discusión internacional sobre la transición que debía experimentar el sistema educativo en todo el mundo, para permitir que estudiantes con deficiencias, o con otras situaciones particulares, pudiesen acudir a centros educativos ordinarios.

Entre otros asuntos, el mencionado informe, acuña el concepto de necesidades educativas especiales, destacando que al ser la educación un derecho humano, ninguna persona sin importar su condición o limitación debía quedar por fuera de la posibilidad de ser educada. El reto según el informe, es identificar las necesidades educativas de cada estudiante, y desde la necesidad desarrollar estrategias pedagógicas que permitan que ese estudiante adquiera conocimientos significativos, tomando como punto de partida su condición particular.

Los planteamientos de dicho informe se consideran como el punto de partida para lo que se conoce como el Modelo de Integración Educativa, desde donde se pretendió eliminar las instituciones especializadas, con el fin de que los estudiantes pudieran compartir escenarios educativos con niños sin deficiencias.

Este proceso comenzó a darle una mayor visibilidad a la discapacidad con relación a lo educativo, y se constituyó en un avance importante para el abandono de la idea sobre la discapacidad como lo raro y lo subnormal, puesto que se demostró que no existía ninguna dificultad en que niños con y sin discapacidad compartieran espacios de aprendizajes y de conocimiento.

Muntaner (2010) y Quintanilla (2014), explican que las escuelas integradoras se caracterizaban por contar con espacios destinados para la formación de los estudiantes con discapacidad en áreas específicas, con contenidos que eran considerados fundamentales para su óptimo desarrollo académico.

Para estos autores, estos espacios eran conocidos como aulas especiales o aulas de apoyo, donde los estudiantes acudían durante su jornada escolar, para adquirir competencias y habilidades que facilitarían su proceso de adaptación en la escuela. Lo anterior implicaba que el estudiante tenía que ser retirado temporalmente de su aula regular, lo cual interrumpía el proceso de enseñanza que se estuviese llevando a cabo en ese momento, configurándose currículos paralelos, donde se continuaba manejando una figura de exclusión con fundamento en la limitación.

En el marco de estas consideraciones, se puede afirmar que, bajo el modelo de la integración, era el estudiante quien debía adaptarse al sistema educativo, el cual, si bien le posibilitaba hacer parte de su entorno académico ordinario, debía desarrollar estrategias diferenciadas para atender la diferencia y la particularidad. En otras palabras, este era un modelo que se centraba en la deficiencia y en la dificultad.

En 1994 con la publicación de la Declaración de Salamanca (ONU, 1994) nuevamente se puso en el análisis internacional la estrategia adoptada para garantizar que las personas con discapacidad y en general con barreras al aprendizaje, accedieran a su derecho a ser educados con garantías suficientes, de tal manera que se superara la exclusión que, pese a los avances, se mantenía en los sistemas educativos a nivel mundial.

Esta declaración de la ONU (1994), contó con la aprobación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, insistió en la necesidad de construir una educación para todos, donde los estudiantes dejaran de intentar adaptarse al sistema educativo, para que sea el sistema el que se transforme y se adecúe a sus demandas pedagógicas y de aprendizaje. Estos planteamientos fundamentaron la mirada educativa desde una perspectiva de inclusión, donde se abandona la idea de que el estudiante es un problema, para determinar que el problema se encuentra en el sistema educativo.

Así mismo, al identificar falencias en las formas de brindar educación, se comienza a concebir un servicio educativo que asume la diferencia y la diversidad como un acontecimiento natural y cotidiano, por tanto, no se llevan a cabo acciones aisladas para responder a estudiantes específicos, sino que toda la acción pedagógica de acuerdo con la inclusión educativa se planea desde y para la diversidad (ONU, 1994).

En este punto es importante destacar, que la inclusión educativa no está pensada únicamente para estudiantes con discapacidades, sino que dicho modelo amplía su concepción bajo la comprensión que únicamente quienes presentan una discapacidad no requieren ser incluidos, sino que tal como se afirmó antes, la diversidad es un acontecimiento cotidiano en un aula de clases. Es así como la escuela debe ser pensada para hombres, mujeres, personas de diferentes procedencias geográficas, diferentes credos religiosos, diferentes afiliaciones políticas, entre muchas otras características particulares y específicas, que interactúan y se relacionan diariamente en el escenario escolar.

Considerando el recorrido descrito anteriormente, se puede afirmar que la llegada de la inclusión educativa ha significado un largo camino recorrido, caracterizado principalmente por



diferentes formas de exclusión y segregación. Fue un largo camino en donde se debieron librar diferentes luchas y batallas desde lo ideológico, desde lo social, desde lo normativo y desde los enfoques pedagógicos; luchas y batallas que, aunque han significado importantes logros, aún suponen retos importantes, teniendo en cuenta las resistencias que todavía permanecen en la sociedad en cuanto a la puesta en marcha de un modelo de educación inclusiva.

Actualmente en Colombia, la inclusión educativa se reglamenta a partir de las disposiciones del Ministerio de Educación en el Decreto 1421 de 2017, el cual establece las diferentes estrategias que el Estado colombiano implementa, para crear las condiciones adecuadas que permitan el acceso de los estudiantes con discapacidad al derecho a la educación con calidad y desde un enfoque de inclusión. Al respecto de este decreto, se ampliará la información más adelante.

Ahora, si bien es cierto que este decreto presenta avances significativos en la manera en que se garantiza el derecho a la educación a las personas con discapacidad, sería un error pensar que ya todo está solucionado y que estas medidas son suficientes para la transformación del modelo educativo colombiano. Precisamente el decreto propone una fase de transición de cinco años, que inició desde su expedición en 2017, y finaliza en 2022. Durante este período, se realizaron una serie de ajustes necesarios para perfeccionar la oferta educativa a las personas con discapacidad en el país, y en 2022, se evaluará el impacto, la pertinencia y la efectividad de dichos ajustes, con el fin de fortalecer y consolidar la apuesta de inclusión educativa del país.

*Antecedentes investigativos sobre la configuración de percepciones construidas por los docentes sobre inclusión educativa.*

Una de las categorías centrales de la presente investigación es la percepción, y particularmente, aquellas que los docentes construyen alrededor de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. La preminencia que los autores otorgan a las percepciones de los docentes se fundamenta en que son ellos los responsables de implementar de manera directa los planteamientos de la inclusión educativa, puesto que son quienes tienen el contacto cotidiano con los estudiantes, y además son los responsables de garantizar que el conocimiento que se imparte en el aula de clases responda a la diversidad y heterogeneidad de todos los estudiantes.

Así las cosas considerar las percepciones, opiniones, resistencias, recomendaciones, críticas de los profesores, se constituye en una fuente de información primaria, que puede ayudar a identificar las barreras que persisten, y que impiden la consecución de un sistema educativo que responda a las necesidades de todos y todas, y por consiguiente, a contribuir al diseño de estrategias que permitan superar dichas barreras; asunto de alta importancia en Colombia, teniendo en cuenta la etapa de evaluación y revisión que de acuerdo al decreto 1421 iniciará a partir del año 2022.

Precisamente, diferentes investigadores se han cuestionado sobre qué perciben los docentes sobre la inclusión educativa y han considerado fundamentales dichas percepciones para realizar aportes y propuestas que se orienten a fortalecer la educación orientada a las personas con discapacidad y a los diferentes grupos poblacionales considerados minoritarios.

Al respecto, autores como Suriá (2012), Cruz (2016), Navarro (2016), González-Gil et al. (2016), Mellado et. al. (2016), coinciden en que los docentes desempeñan un papel fundamental

en el éxito de la inclusión educativa, pues tal como se ha insistido, en ellos se encuentra la responsabilidad de la interacción directa con los estudiantes, ya que son quienes desarrollan el ejercicio de la enseñanza y, por ende, son quienes deben repensar su quehacer profesional para generar escenarios pedagógicos donde todos tengan posibilidades de aprender. Por otro lado, se destaca el papel del docente como figura simbólica de autoridad en el contexto escolar, por tanto, la forma en que el conciba asuntos como la discapacidad o la inclusión educativa tendrá influencia directa en las percepciones y los comportamientos de los estudiantes y, por consiguiente, en el clima escolar y la construcción de una cultura de inclusión.

Por lo anterior, autores como Sevilla, et. al. (2017), Bravo, et. al. (2008), resaltan la necesidad de promover escenarios de formación, donde los profesores adquieran herramientas para afrontar profesionalmente esta nueva realidad pedagógica, teniendo en cuenta que es una situación novedosa por el hecho de que las personas con discapacidad antes aprendían en espacios segregados y no era común su presencia en aulas regulares. Además, esta necesidad de cualificación también es una señal de alerta para que las instituciones de educación superior que ofertan programas de formación en licenciaturas, educación o pedagogía, incluyan en sus mallas curriculares contenidos que aborden el tema de la inclusión, no solo a partir de la discapacidad, sino desde el universo de la diversidad que emerge en las realidades sociales presentes en la sociedad de hoy.

En el marco de las anteriores consideraciones, se puede afirmar que para que exista una verdadera inclusión, se hace necesario comprender en primera instancia que la inclusión no puede ser simplemente una filosofía de moda, ni reducirse a que el estudiante permanezca en el aula regular, sino que debe implicar la garantía del derecho a recibir una educación pertinente y

de calidad, con los esfuerzos, los retos y los compromisos que ello implica de parte de todos los actores involucrados en esta realidad.

Y, en segunda instancia, para hablar de una verdadera inclusión, se debe contar con los recursos necesarios que verdaderamente involucren a los estudiantes con barreras al aprendizaje en la dinámica de las clases y de todos los ejercicios académicos. Esto significa que, si un estudiante se encuentra presente en el aula regular, pero la institución no cuenta con los docentes de apoyo, ni con las herramientas técnicas y tecnológicas que favorezcan su participación de acuerdo con su condición, no se está llevando a cabo un verdadero proceso de inclusión.

***Avances normativos y teóricos del orden internacional y las disposiciones en la legislación colombiana.***

El debate por los derechos humanos y la reivindicación del reconocimiento social de grupos excluidos y segregados, que se suscitó sobre todo de manera posterior a la segunda guerra mundial, puso en la agenda internacional la necesidad urgente de generar transformaciones sociales de índole global, orientadas a reconocer el respeto por la diferencia, comprendiendo que la diversidad es una condición propia e inherente de los seres humanos, y por tanto, no es posible justificar el exterminio, la exclusión o la privación de derechos fundamentales a ningún individuo o grupo poblacional por ninguna razón.

En el caso particular de la discapacidad, movimientos como el de la vida independiente, sentaron bases para el reconocimiento de las personas con discapacidades como sujetos de derechos, destacando su carácter de seres humanos y resaltando su necesidad de reconocimiento, posicionamiento social y autonomía sobre la construcción y desarrollo de sus vidas.

Esta transformación ideológica y social permitió considerar, debatir y reflexionar, sobre la manera en que las personas con discapacidades se encontraban recibiendo educación hasta ese momento; asumiendo que la educación se constituye en un pilar fundamental en la vida de todo ser humano, y quienes tenían discapacidad también pudiesen gozar de dicha titulación, no son ajenos a la importancia e influencia del proceso educativo en sus vidas.

Para la consolidación de las anteriores reflexiones, el informe Warnock (1978), documento que brinda un panorama general del estado de la atención educativa de estudiantes con discapacidad en el Reino Unido, se constituyó en un hito internacional en materia de garantizar que todas las personas independientemente de su condición física, sensorial o mental, acudiesen a la escuela, considerando las limitaciones presentadas con relación a la educación y los contenidos específicos que debían recibir para lograr la obtención de aprendizajes significativos.

Este informe introduce el concepto de necesidades educativas especiales, propiciando así que la atención brindada a personas con discapacidad en el Reino Unido superara el enfoque terapéutico y de segregación, brindando a dicha atención un carácter más pedagógico, partiendo de la identificación de las necesidades educativas que el estudiante poseía debido a su condición de discapacidad.

Si bien, como se afirmó previamente, este informe se centró en la realidad del Reino Unido, sus aportaciones teóricas y prácticas tuvieron un efecto significativo a nivel internacional, sobre todo en términos de transitar desde la educación especial o segregadora, al modelo de la integración, con el fortalecimiento del componente pedagógico en la atención de personas con discapacidad. No es hasta 1994, con la publicación de la declaración de Salamanca, que las aportaciones del Informe Warnock se materializaron en compromisos y acciones concretas.

Esta declaración, que partió de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (ONU, 1994): acceso y calidad, llevada a cabo en España, determinó que los Estados debían desarrollar políticas que garantizaran la vinculación de niños con discapacidad, o con talentos excepcionales al sistema educativo público. La vinculación de estas personas a centros de carácter especial solo debía darse en situaciones específicas, pero que los esfuerzos y el propósito debía orientarse en brindar a las personas con discapacidad la posibilidad de educarse en escuelas ordinarias o regulares.

Colombia no estuvo distante de estas transformaciones internacionales, y a partir de la década de los 90 comenzó a actualizar su normatividad, para dar cabida a personas con discapacidad en el sistema educativo formal. Es así como la Constitución Política de Colombia, 1991, en su artículo 69 sostiene lo siguiente: “La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado”.

Esta posición constitucional se ratifica y se reglamenta a partir de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la cual organiza el sistema educativo colombiano, y en sus artículos 46, 47 y 48, establece que la atención educativa de personas con limitaciones o con capacidades y o talentos excepcionales es responsabilidad del Estado, y por tanto estos estudiantes deben ser atendidos en las instituciones educativas de carácter oficial.

Así mismo se determina la necesidad de la cualificación docente para prestar un servicio educativo con calidad a quienes tienen algún tipo de limitación. Además, se insta a las instituciones que prestan servicios de educación especial, que, en un plazo no mayor a seis años, deben transformar su proyecto educativo institucional, de tal manera que transiten al modelo de

integración, garantizando la participación de personas con discapacidad en escenarios de índole social.

Estas disposiciones fueron recogidas dos años después, por el Decreto 2082 de 1996, el cual, con fundamento en lo dispuesto por la Ley General de Educación, organiza la oferta educativa direccionada a personas con limitaciones y con capacidades y o talentos excepcionales. Este decreto demarca la ruta y la estrategia que indica a las entidades territoriales certificadas y a los establecimientos educativos, cómo debe ser la materialización de los procesos de atención pedagógica a estudiantes pertenecientes a estos dos grupos, enmarcada en la integración social y educativa.

En el Decreto ya mencionado, se reglamentan entre otros asuntos, las modalidades pedagógicas donde se puede atender la población, es decir, educación formal, no formal e informal; las formas de financiación y la conformación de aulas de apoyo para brindar formación específica, teniendo en cuenta la limitación, la excepcionalidad y las necesidades educativas especiales de cada estudiante.

Las reflexiones a nivel internacional sobre el reconocimiento de las personas con discapacidad continuaron generando nuevas maneras de asumir y comprender las deficiencias y las limitaciones presentes en las personas, y por supuesto, que la relación de dichas limitaciones con la educación, y particularmente con la educación ofertada a personas con discapacidad no escapó a dichas reflexiones. Es así como a nivel mundial se comenzó a abandonar la idea de la integración educativa, para pensar en términos de inclusión educativa, modelo que de acuerdo a Muntaner (2010), a diferencia del antecesor, plantea la transformación del sistema educativo para

dar paso a la diversidad y la diferencia como parte inherente al ser humano, y por tanto, debe ser parte activa de la oferta educativa brindada a toda la población.

En este punto es importante destacar que la adopción del concepto de inclusión en el sistema educativo colombiano obedece a las transformaciones suscitadas en el orden internacional, relacionadas con la perspectiva desde la cual se comprende, se aborda y se garantizan los derechos de las personas con discapacidad.

En este marco, la reglamentación internacional de mayor impacto no solo en Colombia sino en todo el mundo, fue la convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), la cual establece los fundamentos para abordar la discapacidad ya no desde el modelo médico, sino desde el modelo social, donde es el entorno y no el individuo, quien desarrolla las principales barreras discapacitantes para una persona que cuente con una limitación en el orden físico, sensorial, intelectual o psicosocial.

Esta convención define la discapacidad de la siguiente manera: “Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (p. 4).

La Convención, que se expidió en el año 2006, insta a los Estados parte a desarrollar políticas y acciones afirmativas orientadas a la inclusión y participación de las personas con discapacidad en las diferentes esferas sociales, en condiciones de equidad y de igualdad de oportunidades. Colombia ratificó esta convención en el año 2009 (ley 1346, 2009), por tanto, todas las disposiciones determinadas por Naciones Unidas en dicho documento son de carácter vinculante para el país.



Es así que en 2009 el Ministerio de Educación Nacional expide el Decreto 366 de 2009, el cual introduce el concepto de inclusión educativa, pretendiendo superar el período de la integración. En él se estableció la necesidad de recurso humano con funciones de apoyo pedagógico, ya no para realizar acciones educativas segregadas, sino para brindar las herramientas suficientes a los docentes de aula, para la plena inclusión de estudiantes con discapacidad o con capacidades y o talentos excepcionales. Así mismo se planteó la necesidad de generar acciones formativas, que se orientarán a capacitar al personal docente, de tal manera que contarán con los conocimientos suficientes para liderar procesos de inclusión educativa en su ejercicio profesional.

Si bien este Decreto supuso un avance significativo en el fundamento ideológico para brindar educación a personas con discapacidad, su debilidad principal consistió en la ausencia de rutas y estrategias con la claridad suficiente, de tal manera que cada actor educativo tuviese clara su función con relación a garantizar el servicio educativo a personas con discapacidad desde una perspectiva de inclusión.

Es así como partiendo de lo planteado en la Ley estatutaria 1618 de 2013 (Congreso de Colombia, 2013), en su artículo 11 ordena al Gobierno Nacional a reglamentar el servicio de educación para personas con discapacidad desde un enfoque de inclusión, que en el año 2017 el Ministerio de Educación expide el decreto 1421, donde se determinan rutas de acción claras para que la inclusión educativa de personas con discapacidad fuese una realidad en Colombia.

Este decreto, entre otros asuntos, separa las disposiciones para la atención educativa de los estudiantes con discapacidad de quienes tienen capacidades y o talentos excepcionales y presenta claridades en términos de líneas de inversión de recurso económico, contratación de

profesionales de apoyo, material técnico y tecnológico e implementación de ajustes razonables y demás acciones pedagógicas como el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) y los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), todos orientados a que los estudiantes sin importar su condición de discapacidad, accedan al sistema educativo, permanezcan y logren realizar trayectorias educativas completas, de tal manera que puedan contar con un servicio educativo inclusivo y de calidad.

El decreto 1421 de 2017, expedido por el Ministerio de Educación, establece entre otros, los perfiles profesionales requeridos para desarrollar funciones de acompañamiento pedagógico, las fuentes de financiación para la puesta en marcha del plan de implementación progresivo del decreto, y la responsabilidad de cada actor involucrado en el proceso de formación de estudiantes con discapacidad, tales como el gobierno nacional, las entidades territoriales, las instituciones educativas, el sector salud, las familias y los estudiantes.

Es importante destacar que el decreto 1421 reconoce la diversidad presente en las aulas de clases y reglamenta las condiciones para que dicha diversidad no sea sinónimo de exclusión ni amenaza, sino que se convierta en una oportunidad de aprendizaje para todos, donde la discapacidad, ni ninguna otra razón, se convierta en una barrera para acceder al derecho a la educación en igualdad de condiciones. Por tanto, propone la ejecución de diferentes estrategias para superar los obstáculos que se puedan presentar en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Dentro de estas estrategias se encuentra en primera instancia el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) el cual pretende que los diseños curriculares y la planeación de clases se fundamente en los diferentes estilos de aprendizajes existentes, no privilegiando los estilos y formas tradicionales, comprendiendo que es posible obtener resultados académicos satisfactorios

generando procesos pedagógicos incluyentes que partan de las fortalezas y no de las deficiencias de los estudiantes (Ministerio de Educación, 2017).

Por su parte, los ajustes razonables son modificaciones específicas realizadas a una actividad o contenido, que permiten que los estudiantes que presenten alguna dificultad con relación a dicha actividad logren participar sin importar las deficiencias que presenten. Es así como, al considerar la implementación de un ajuste razonable, es preciso identificar qué barrera está experimentando el estudiante y qué estrategia o adaptación se debe implementar, de tal manera que se garantice la participación y la adquisición de aprendizajes significativos.

Los ajustes razonables van a ser un complemento a la aplicación del DUA, en situaciones que un diseño curricular, o una planeación de clase no logre ser accesible al conjunto de los estudiantes y por tanto se requiera efectuar ajustes puntuales para garantizar que aquellos que presenten algunas barreras con el contenido o la actividad, puedan también aprender y participar (Ministerio de Educación, 2017).

En caso de existir barreras muy significativas que dificulten los aprendizajes de un estudiante, el decreto propone la implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) que contendrá las diferentes estrategias llevadas a cabo por todos los actores responsables de la educación del estudiante, para lograr que su proceso de formación educativa sea efectivo y exitoso. Cuando se habla de los actores responsables, se hace referencia a los docentes, los directivos docentes, la familia, la comunidad, el sector salud, entre otros; todos ellos desde sus lugares y sus roles plantearán tareas mancomunadas con el objetivo común de acompañar al alumno con discapacidad en su recorrido escolar (Ministerio de Educación, 2017).

Este plan individual reconocerá las fortalezas, preferencias, debilidades y barreras del estudiante, para desde sus potencialidades, lograr que los conocimientos que adquiera, sean lo suficientemente relevantes, generando aportaciones significativas a su desarrollo personal, su calidad de vida y su autonomía.

Asimismo, el decreto 1421 de 2017, también reglamenta la contratación de profesionales de apoyo, los cuales realizarán orientaciones a los docentes de aula para una efectiva inclusión de los estudiantes con discapacidad, y al mismo tiempo, efectuarán los acompañamientos necesarios a estos estudiantes para ayudarles a superar las barreras que se puedan presentar en la cotidianidad escolar. Dentro de estos profesionales se encuentran los tiflólogos, quienes se especializan en la atención a personas ciegas y de baja visión, los intérpretes de lengua de señas colombianas, los modelos lingüísticos, los docentes de apoyo, entre otros.

Es importante destacar que a pesar de que en el caso de la discapacidad visual se exige la contratación de tiflólogos, dicha profesión no existe en el país, pues no es ofertada por ninguna institución de educación superior, lo cual significa una dificultad a la hora de contratar personal capacitado para realizar acompañamientos a estudiantes con esta condición.

También se reglamentan y definen las ofertas educativas por medio de las cuales se dará respuesta a las diferentes necesidades de los estudiantes con discapacidad. En primer lugar, la oferta general es la oferta educativa donde se encuentran matriculados todos los estudiantes, y por tanto, quienes tienen una discapacidad deben contar con todas las garantías para acceder al derecho a la educación en estas instituciones educativas. Aquí la implementación del DUA, los ajustes razonables, el Plan Individual de Ajustes Razonables, entre otras estrategias, son fundamentales para el óptimo desarrollo académico (Ministerio de Educación, 2017).

En caso que no exista disponibilidad de cupos en la residencia cercana de los estudiantes, la entidad territorial deberá asumir los costos de transporte para asegurar la asistencia a clases (Ministerio de Educación, 2017).

La oferta bilingüe bicultural, es aquella donde se atienden a los estudiantes sordos usuarios de lengua de señas, tal como se anotó previamente, requiere la contratación de intérpretes de lengua de señas y de modelos lingüísticos que se encarguen de transmitir los conocimientos a los estudiantes sordos en su lengua materna, que para el caso Colombia sería la lengua de Señas colombiana (Ministerio de Educación, 2017).

La oferta domiciliaria/hospitalaria, está diseñada para estudiantes que, por su condición de salud, no pueden acudir a un establecimiento educativo de manera presencial. En estos casos, los contenidos académicos deben ser trasladados al domicilio o lugar de hospitalización del estudiante, con la flexibilidad suficiente de acuerdo a su condición médica (Ministerio de Educación, 2017).

Por último, está la oferta para adultos, donde se matricularán las personas con discapacidad mayores de 15 años, que hayan estado por más de dos años fuera del sistema escolar, o que por diferentes razones nunca hayan sido escolarizados (Ministerio de Educación, 2017).

Todas estas estrategias pretenden modificar las debilidades existentes con relación a la educación inclusiva, con el fin de promover que ninguna persona con discapacidad se quede por fuera del sistema escolar, posibilitando que la educación se convierta en una verdadera herramienta de transformación social que permita en el caso de los estudiantes con discapacidad transitar de una realidad de exclusión, a una realidad de participación y de inclusión social (Ministerio de Educación, 2017).

*Acerca del contexto colombiano: avances legislativos y las cifras en cuanto a la inclusión educativa.*

Luego de más de 50 años de conflicto armado interno, Colombia en el 2016 conquistó un logro histórico, al firmar la paz entre la guerrilla más antigua de Latinoamérica (FARC-EP) y el Estado. Dicha firma, aunque supuso un avance significativo, teniendo en cuenta el cuantioso número de víctimas generadas por esta confrontación, no significó la conquista de la paz por parte de la sociedad colombiana.

Jaramillo (2012), explica que lo anterior obedece a que la confrontación armada en el territorio nacional simplemente es una manifestación visible de las amplias desigualdades existentes en materia de bienestar social y garantía de derechos. Por tanto, si el objetivo es transitar a una paz estable y duradera, es indispensable atender las necesidades y demandas de la población, especialmente de quienes se encuentran en condiciones desfavorables en materia económica, de acceso a salud, educación, entre otros derechos fundamentales.

Considerar tales asuntos nos traslada a pensar en primera instancia en las comunidades de las zonas rurales, por ser ellos quienes sufrieron de manera directa los desmanes propios de las acciones armadas. Y al mismo tiempo, pensar en grupos poblacionales como los indígenas, comunidades afrodescendientes, mujeres, personas con discapacidad, entre otros, que sin duda han enfrentado en el trasegar histórico, situaciones de exclusión y segregación social, y además son víctimas indiscutibles producto de la confrontación armada en Colombia.

Al respecto, autores como Gaviria, et. al (2018), resaltan las amplias afectaciones sufridas por el campesinado colombiano, principalmente por la distribución inequitativa de las tierras. Esta lucha por la tenencia de la tierra, por un lado, desató una violencia sistemática en contra de

campesinos y comunidades indígenas, y de manera consecuente concentró las dinámicas de la confrontación armada en las zonas de disputa, es decir, en el escenario rural.

Lo anterior se evidencia al considerar las cifras que demuestran las consecuencias de la guerra en los diferentes municipios de Colombia, de carácter principalmente rural. Gaviria, et al. (2018) señala que, entre 1985 y 2013, en Colombia se reportaron alrededor de 166.000 víctimas civiles; 25.000 desaparecidos y un total de 1.982 masacres, en el período comprendido entre 1980 y 2012.

Al respecto de las masacres, de acuerdo con información de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (Colombia) en el Área de Memoria Histórica (2013), territorios como Honduras y la Negra, en el Urabá antioqueño; Punta Coquitos en Turbo, Antioquia; Mejor Esquina en Córdoba; Caño Sibao en el Meta y Segovia, en Antioquia; son tan solo algunas de las zonas rurales que resultaron afectadas por el desarrollo del conflicto armado interno.

Ahora bien, es importante destacar que las personas con discapacidad también han sufrido hechos de victimización en el marco del conflicto armado colombiano. Por ejemplo, es curioso considerar, de acuerdo con Henao (2020), que una de las herramientas de guerra con pretensión de minimizar, reducir, atemorizar y ridiculizar al enemigo ha sido la discapacidad.

Según Henao (2020), la instrumentalización de la discapacidad como arma de guerra, se evidencia al identificar el minado como estrategia militar. El propósito de minar los territorios, no era precisamente asesinar a las víctimas, sino más bien discapacitarlas, con el objetivo, tal como se anotó antes, de torturar y atemorizar a las comunidades, siendo la discapacidad la estrategia táctica para ridiculizar, minimizar y controlar al considerado enemigo.

Datos aportados por la Oficina del Alto comisionado para la Paz (30 de noviembre de 2021), indica que entre 1990 y 2021, existe un reporte de 12.133 víctimas de minas antipersonal y munición sin explotar. Información de esta misma Oficina señala que del total de víctimas, el 81% (9.797 personas) han resultado con heridas físicas o psicológicas luego de la explosión de estos artefactos; mientras que el 19% restante (2.336 personas) han perdido la vida.

**Tabla 1. Reporte Víctimas Minas antipersona y munición por año 2006-2021**

<b>Año</b>	<b>Civil</b>	<b>Fuerza pública</b>	<b>Total</b>
2006	434	790	1.224
2016	38	52	90
2017	41	17	58
2018	94	85	179
2019	65	49	114
2020	110	64	174
2021	88	53	141
<b>Total</b>	<b>4.855</b>	<b>7.278</b>	<b>12.133</b>

Fuente: Oficina del Alto comisionado para la Paz (30 de noviembre de 2021)

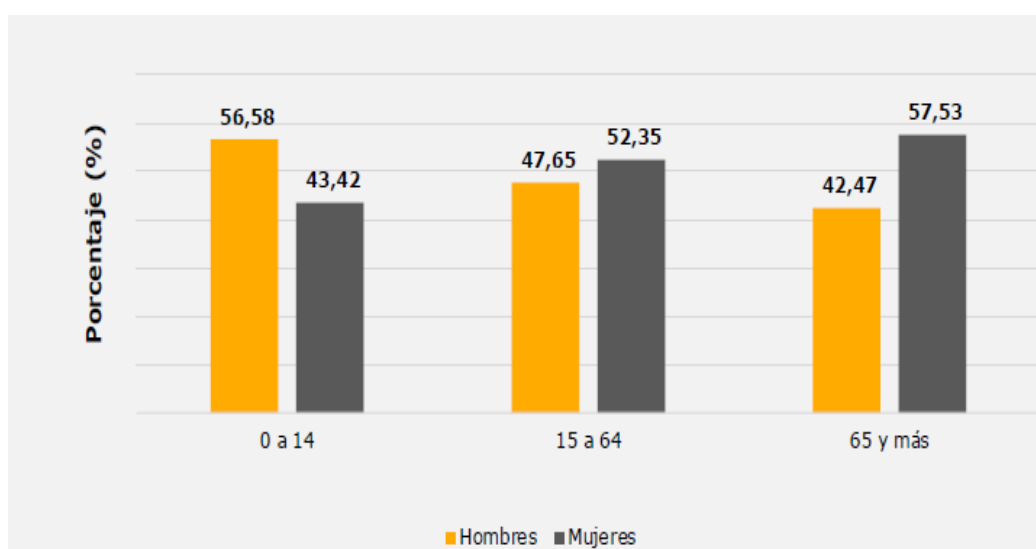
Lo anterior permite concluir que la discapacidad es una realidad presente en Colombia, y que el conflicto armado ha sido uno de sus generadores más significativos. De acuerdo con datos del Registro Único de Víctimas (RUV), en Colombia existen 345.458 personas con discapacidad víctimas del conflicto armado. Teniendo en cuenta que de acuerdo a los datos más recientes del Dane (2018), el total de las personas con discapacidad en Colombia es de 1.784.372, significa que el 19,36% de esta población en el país, de alguna manera ha sido afectada por el fenómeno de la guerra.



**Tabla 2 Víctimas del conflicto de acuerdo al sexo y edad.**

Rango de edad (Años)	0-14	15-64	65 y Mas
Hombres	56,58	47,65	42,47
Mujeres	43,42	52,35	57,53

Fuente: DANE, 2018

**Figura 1. Distribución de las personas con dificultades en los niveles 1 o 2 por sexo según grupo de edad**

Fuente DANE, 2018

En el rango de 0-14 años, el 56,5% de las personas con discapacidad, son hombres; de los 15 años en adelante esta relación se invierte, siendo en mayor porcentaje mujeres que el de hombres: 52,3% entre los 15 y 64 años y el 57,5% entre los 65 años y más.

No obstante, es importante destacar que, pese a la presencia de la discapacidad a razón del conflicto, no es este su única causa, pues existen diferentes razones por las cuales un individuo adquiere una condición de discapacidad como, por ejemplo, enfermedades o accidentes. De cualquier manera, considerar la realidad de esta población, sus necesidades y sus requerimientos,

se constituye en una tarea inaplazable si lo que se quiere es construir paz y transitar a una sociedad más justa y equitativa.

Ahora bien, si se analiza cuál es la realidad actual de las personas con discapacidad en el país, que de acuerdo con datos aportados por el censo del DANE (2018), ascienden a 1.784.372, es decir el 4,07% del total de la población colombiana, se podrá concluir que existen amplias brechas sociales, que ubican a estas personas en una situación desfavorable y de desigualdad, no solo por el hecho en sí de la discapacidad, sino por las barreras en materia de educación, acceso a vivienda, salud, empleo, recreación entre otros asuntos fundamentales para el desarrollo de la vida en igualdad de condiciones y la equiparación de oportunidades.

**Figura 2. Población total Vs. Población con discapacidad**



Fuente Dane 2018

Así las cosas, y teniendo en cuenta la importancia de la educación como herramienta de transformación de las realidades sociales, como estrategia efectiva para construir paz y como

vehículo de movilidad en la pirámide social, es preciso cuestionarse sobre la manera en que se brinda y garantiza el derecho a la educación a este sector poblacional, teniendo en cuenta los avances normativos a nivel internacional y nacional y las transformaciones en las perspectivas educativas y pedagógicas con relación a las maneras de vincular al sistema educativo a los hombres y mujeres con discapacidad.

Además de ello, se insiste en la importancia de la educación inclusiva para la construcción de paz, especialmente desde un punto de vista territorial, considerando en primer lugar la importancia de garantizar la educación a los territorios en los cuales a causa de la confrontación armada los servicios del Estado no llegaban de manera efectiva, y, en segundo lugar, pensando en términos de paz en escenarios como el urbano, donde no existió una exposición directa a hechos violentos, pero sí existe la necesidad de una transformación cultural que de paso a la inclusión, la reconciliación y a la paz.

#### ***Cartagena y sus cifras de inclusión educativa.***

De acuerdo con datos aportados por la Secretaría de Educación Distrital, en Cartagena a corte del mes de junio del año 2021, se reportó una matrícula de 236.794 estudiantes, de los cuales 167.976 se atendieron en el sector oficial, y 68.818 estudiantes se atendieron en el sector privado. De los 236.794 estudiantes correspondientes al total de la matrícula, el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) reporta un total de 4.708 estudiantes con discapacidad, de los cuales 2.506 se atienden en el sector oficial y 2.202 se atienden en el sector privado.

**Tabla 3. Estudiantes matriculados en Cartagena de acuerdo al SIMAT. Año 2021**

	Sector Oficial	Sector Privado	Total Matriculados
Matricula General	167.976	68.818	236.794
Con Discapacidad	2.506	2.202	4.708

Fuente: Secretaría de Educación Distrital, datos SIMAT, junio 2021

**Figura 3. Estudiantes matriculados en Cartagena de acuerdo al SIMAT. Año 2021**

Fuente: Secretaría de Educación Distrital, datos SIMAT, junio 2021

Al considerar estas cifras, se observa que el sector oficial concentra el mayor número de estudiantes con discapacidad, expresado en 304 estudiantes por encima del sector privado. Incluso, esta diferencia podría ser de mayores proporciones, teniendo en cuenta que dentro de la matrícula privada se encuentran los estudiantes de matrícula contratada, la cual corresponde a estudiantes que, aunque están en instituciones privadas, el costo económico de su formación es asumido por el Distrito de Cartagena.

A la hora de suministrar la información para la realización de esta investigación, la Secretaría de Educación no discriminó la matrícula privada de la matrícula contratada, aclarando

que cuando en la base de datos se haga referencia a la matrícula privada, se incluyen instituciones educativas que atienden estudiantes por matrícula contratada. Por tanto, es probable que el número de estudiantes con discapacidad que reciben su formación académica en lo público sea más alto que el reportado por la Secretaría de Educación. Es importante señalar que, para efectos del presente análisis, se tomaron datos globales, es decir, unificando la matrícula oficial con la matrícula privada.

***Distribución de estudiantes por tipo de discapacidad en el Distrito.***

De acuerdo con los datos aportados por la Secretaría de Educación Distrital, de los 4.708 estudiantes con discapacidad identificados en la matrícula general de la ciudad de Cartagena, 3.265 estudiantes tienen discapacidad intelectual; 159 estudiantes tienen discapacidad física; 226 tienen discapacidad múltiple y 465 tienen discapacidad psicosocial. Por su parte, 131 estudiantes son personas sordas usuarias de castellano, mientras que 81 estudiantes son personas sordas usuarias de lengua de señas.

Además, el reporte indica que existen 5 estudiantes matriculados con sordoceguera; 67 con discapacidad visual baja visión; 85 con discapacidad visual ceguera; 34 en la categoría de sistémica; 132 con trastorno del espectro autista; 39 con afectaciones a nivel de voz y habla y 19 en la categoría de otra discapacidad.

A partir de la anterior información, se establece que la discapacidad con mayor prevalencia en las instituciones educativas de la ciudad de Cartagena es la discapacidad intelectual o cognitiva, con un total de 3.265 estudiantes; seguida de la discapacidad psicosocial con 465 estudiantes y la discapacidad múltiple con un total de 226 estudiantes.

Es importante destacar, que a partir de la resolución 113 de 2020 del Ministerio de Salud y Protección Social, en Colombia se reglamentan los tipos de discapacidad reconocidos legalmente en el país, por tanto, de acuerdo con la guía de orientaciones para la marcación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el SIMAT publicada por el Ministerio de Educación Nacional, el SIMAT como plataforma oficial del sistema educativo colombiano, reorganizó su categorización de discapacidad, retomando los siete tipos reglamentados por el Ministerio de salud, y prescindiendo de los que no se encontraban de conformidad con la normatividad vigente.

Por tanto, la distribución del SIMAT en su categoría de discapacidad quedó de la siguiente manera. Se reconocen siete tipos de discapacidad:

- Discapacidad física.
- Discapacidad intelectual.
- Discapacidad psicosocial.
- Discapacidad visual baja visión y o cieguera.
- Discapacidad auditiva usuaria de lengua de señas y o usuaria de castellano.
- Discapacidad sordoceguera.
- Discapacidad múltiple.

Las categorías voz y habla, sistémica, trastornos del espectro autista y otra discapacidad desaparecen y se reorganizan en las siete tipologías de discapacidad o en nuevas categorías creadas puntualmente para organizar mejor la información recolectada por el SIMAT. En el caso de los estudiantes reportados con trastornos del espectro autista, deberán ser clasificados en discapacidad psicosocial, en el caso de estudiantes reportados en la categoría sistémica, deberán ser clasificados en la nueva categoría apoyo académico especial, donde se identifican estudiantes

que, por su condición o tratamiento médico, no pueden hacer presencia de manera regular en el establecimiento educativo. Además, se crea la categoría de trastornos del aprendizaje y de la conducta, donde se clasifican los estudiantes con reporte médico de trastornos, que no hacen referencia a una discapacidad, pero que sí requieren de ajustes razonables para su óptimo desempeño académico.

La aparición de categorías en el reporte suministrado por la Secretaría de Educación a corte del mes de junio que no corresponden a los nuevos lineamientos en la materia obedece al proceso de transición para la reorganización de la base de datos, que debe ser adelantado por cada establecimiento educativo del país, y particularmente de la ciudad de Cartagena, hasta lograr tener una base ajustada a las nuevas categorizaciones.

### ***Sobre el problema de investigación.***

Considerando lo anterior, el presente trabajo orientó su objeto de investigación a comprender las percepciones que, sobre las prácticas pedagógicas para la atención educativa de estudiantes con discapacidad, construyen los docentes de transición, básica primaria, secundaria y media, que, para efectos de este ejercicio de indagación, se determinó que serían los docentes de la Institución Educativa Nuevo Bosque, por razones que se explicarán más adelante.

Hablar de atención educativa a estudiantes con discapacidad, obliga, de acuerdo al marco normativo actual (Ministerio de Educación, 2017), a abordar la temática ubicados desde los planteamientos de la inclusión educativa. Para los autores de la presente investigación, la inclusión educativa no es simplemente una respuesta a la necesidad de atención pedagógica de las personas con discapacidad, sino que se considera toda una apuesta de construcción de paz,

debido a su contribución en la reducción de las brechas de desigualdad de poblaciones minoritarias, reconociendo la diferencia como una oportunidad y no como una amenaza.

En ese sentido, pensar la educación en clave de inclusión, se convierte en una tarea inaplazable, sobre todo si se tiene en cuenta la apuesta de construcción de paz en la que se encuentra comprometida gran parte de la sociedad colombiana, paz que se hace inconcebible, si no se cuenta con un sistema educativo capaz de dar respuestas al universo de diversidad presente en Colombia, y si no se entiende que una educación para todos es una de las herramientas más potentes para construir paz.

La investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa Nuevo Bosque, la cual forma de acuerdo con Castillo & Cano (2018), parte del conjunto de las escuelas oficiales de la ciudad de Cartagena de Indias. Esta Institución fue fundada el 5 de mayo de 2005, mediante resolución No. 021.6, su sede principal se ubica en la localidad Histórica y del Caribe Norte, en la Urbanización Barlovento Transversal 53 No. 23a 107 Manzana I, en esta ciudad.

En sus tres sedes (sede principal, sede Luis Carlos Galán y sede José María Córdoba) se ofertan los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria, media académica y media técnica, en las jornadas diurna y nocturna.

De acuerdo con los datos aportados por el Registro Único de Matrícula (SIMAT) a corte de junio de 2021, en esta Institución Educativa se atendían 2.854 estudiantes, de los cuales 57 presentaban algún tipo de discapacidad. Fue precisamente la observación de estos datos, considerando la importante presencia de estudiantes con discapacidad, una de las razones que motivó la realización de la presente investigación al interior de esta institución.



El desarrollo de la investigación se direccionó a partir de las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Cuáles son las características generales de la Institución Educativa Nuevo Bosque, con relación al PEI, Planes de Mejoramiento y herramientas técnicas, tecnológicas, didácticas y pedagógicas que permiten hacer efectiva la educación inclusiva?
- ¿Qué experiencias y conocimientos previos tienen los docentes con relación a la discapacidad?
- ¿Qué sentimientos y emociones experimentan los docentes cuando son notificados de la presencia de estudiantes con discapacidad en el aula regular?
- ¿Qué símbolos y significados atribuyen los docentes a la discapacidad en su ejercicio pedagógico?

Desde lo metodológico, el estudio se orientó a partir de la investigación cualitativa, asumiéndose enfoques teóricos metodológicos, la fenomenología y el interaccionismo simbólico, bajo el método de estudio de caso etnográfico.

La investigación cualitativa posibilitó el abordaje de la inclusión educativa desde una perspectiva práctica y vivencial, donde la subjetividad, las experiencias, las emociones, los símbolos y significados expresados en la configuración de percepciones por parte de los docentes frente a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en aulas regulares, se constituyeron en la principal fuente de información, que permitió la construcción del conocimiento contenido en estas páginas.

Así las cosas, la pretensión de los autores no se orientó en extraer conceptos elaborados y políticamente correctos sobre la temática, sino más bien, en permitir que en medio de los diálogos y las respuestas planteadas por los participantes en el estudio, emergieran las críticas, los cuestionamientos, las sospechas, las favorabilidades y desfavorabilidades, en el entendido que únicamente a partir del análisis y la reflexión amplia y profunda, será posible la realidad de una educación pensada para responder a las necesidades y particularidades de todos y todas.

Con relación al proceso metodológico de recolección de información, es importante destacar que este se vio permeado por la emergencia sanitaria producto del Covid-19, por lo que se debieron efectuar ajustes y adaptaciones en los instrumentos, de tal manera que pudiesen ser aplicados en contextos digitales. Por tanto, se empleó la plataforma Google Meet, como escenario virtual de encuentro con los maestros, donde se socializaron los alcances de la investigación y los instrumentos que inicialmente se emplearon para recolectar la información. Así mismo, las entrevistas semiestructuradas que fueron aplicadas, se configuraron en Google Formularios, para su diligenciamiento de manera remota.

Una vez la flexibilización de las medidas sanitarias y las dinámicas internas de la institución lo permitieron, se llevaron a cabo dos encuentros de manera presencial, para tomar la información que hacía falta para completar el estudio. Estos encuentros presenciales permitieron un acercamiento más directo y estrecho con los docentes, acercamiento que fortalecieron los lazos de confianza entre los investigadores y participantes, lo que a su vez, accedió a la configuración de un escenario dialógico, en el cual ellos y ellas pudieron expresar con la tranquilidad que brinda la relación sujeto-sujeto, sus opiniones y sus puntos de vista frente al tema.

Para este ejercicio inicialmente se escogieron los docentes de secundaria, específicamente quienes se encontraban asignados a los ciclos IV (Correspondiente a los grados octavo y noveno) y V (correspondiente a los grados de décimo y once) considerando el aumento en el nivel de dificultad de los contenidos en secundaria, y particularmente en los dos últimos ciclos de formación. En este sentido, los criterios para la selección de los participantes fueron los siguientes:

- Ser docente de la Institución Educativa Nuevo Bosque.
- Ser docente de básica secundaria.
- Estar asignado tiempo completo o de manera parcial a los ciclos de formación IV o V.
- Estar de acuerdo y contar con la disponibilidad para participar en la investigación.

No obstante, teniendo en cuenta la circularidad en el proceso investigativo que permite el enfoque cualitativo, las dinámicas institucionales posibilitaron que los encuentros que se realizaron de manera presencial contaran con la participación de todos los docentes de la Institución Educativa, permitiendo que las visiones y lecturas sobre el tema de investigación fuesen enriquecidas y nutridas por el conjunto de docentes.

Así las cosas, en total se realizaron 11 entrevistas semiestructuradas, configuradas en Google formularios, previamente socializadas y enviadas por medio de la plataforma Google Meet, es decir, que para diligenciar este instrumento se programó un encuentro sincrónico por la plataforma antes mencionada, donde los investigadores explicaron las preguntas que se compartirían posteriormente y los docentes expresaron sus dudas y cuestionamientos frente al instrumento y su contenido.

Se realizó también una entrevista a profundidad, utilizando la tecnología de Google Meet como escenario de encuentro entre los investigadores y la fuente.

Por último, se desarrolló un grupo focal y dos plenarias con los docentes. El grupo focal se realizó al inicio del proceso, donde se socializaron los alcances y pretensiones de la investigación y donde los docentes plantearon sus dudas, cuestionamientos y sugerencias para robustecer el ejercicio. Este se llevó a cabo por medio de Google Meet, y fue determinante para identificar las primeras impresiones de los docentes frente a la investigación, y consecuentemente para reajustar la estrategia metodológica con la cual los investigadores se acercaron al campo.

Posteriormente, se llevaron a cabo las dos plenarias, y tal como se anotó antes, fueron fundamentales para consolidar la confianza entre participantes e investigadores y para completar el panorama de información requerido para culminar el ejercicio investigativo.

Considerando lo anterior, la investigación se desarrolló en tres fases fundamentales. La primera fue la fase de análisis documental, donde se realizó revisión de bibliografía relacionada con la temática, que permitiera en primera instancia comprender desde el trasegar histórico, como se ha abordado la discapacidad o las deficiencias a lo largo del tiempo.

Esta comprensión se consideró de suma importancia, teniendo en cuenta que los procesos perceptivos no se dan de un momento a otro, sino que obedecen a la construcción histórica y cultural que una sociedad elabora en torno a un fenómeno. En segundo lugar, el análisis documental permitió dar cuenta de las transformaciones que desde el plano pedagógico se han dado para garantizar la atención educativa de estudiantes con discapacidad.

Además, el acercamiento documental permitió hacer un recorrido normativo, destacando las disposiciones legales que fundamentan los derechos de esta población, especialmente los que tienen que ver con el plano académico y pedagógico. Este marco normativo se relacionó con la realidad de las personas con discapacidad en el sistema educativo cartagenero, analizando lo que indica la norma en contraste con lo acontecido en la realidad.

La siguiente fase fue el trabajo de campo. En este momento, partiendo de los enfoques y paradigmas que inspiraron la investigación, se realizó acercamiento con los docentes, con el fin de escuchar sus voces y aproximarnos a sus percepciones construidas sobre la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad.

Por último, se analizó la información recolectada y se elaboró el informe final de investigación, realizado a la luz de las categorías centrales de la investigación, comprendiendo los retos y los desafíos que los docentes identifican a la hora de atender estudiantes con discapacidad, en aras de que dicha identificación, permita continuar la reflexión sobre las estrategias y las acciones que los diferentes actores educativos deben emprender, para lograr un sistema educativo que dé entrada a la diferencia y a la diversidad, no desde el plano discursivo, sino desde un plano realista, donde se garantice el derecho a una educación con calidad, con pertinencia y pensada desde un enfoque inclusivo y diferencial.

A continuación, se presentan los objetivos que orientaron este ejercicio investigativo:

### **Objetivo General**

Comprender las percepciones que, sobre las prácticas pedagógicas para la atención educativa de estudiantes con discapacidad en las aulas regulares, construyen los docentes de transición, básica primaria y secundaria, para el fortalecimiento de la oferta educativa desde una perspectiva de inclusión y diversidad. Caso: IE Nuevo Bosque de la ciudad de Cartagena, año 2021.

### **Objetivos específicos.**

- ✓ Describir las características generales de la IE Nuevo Bosque, con relación a la capacidad instalada para la atención educativa de estudiantes con discapacidad.
- ✓ Develar las experiencias y conocimientos previos de los docentes, en relación con la discapacidad. Caso: IE Nuevo Bosque.

- ✓ Reconocer los sentimientos y emociones por parte de los docentes, en relación con la presencia de estudiantes con discapacidad en el aula de clases regular. Caso: IE Nuevo Bosque.
- ✓ Describir los símbolos y significados que atribuyen los docentes a la discapacidad en su ejercicio pedagógico. Caso: IE Nuevo Bosque.

### **Características generales de la población sujeto de estudio**

El grupo de docentes focalizados inicialmente en el ejercicio de investigación, se conformó por 12 docentes; 3 mujeres y 9 hombres entre directivos docentes y profesores de los ciclos 4 y 5. Cuatro profesores participantes se encuentran entre los 30 y los 39 años, y solo uno está entre los 40 y los 49. Por su parte, tres están entre los 50 y los 59 años, y cuatro se encuentran entre los 60 y los 69 años.

**Tabla 4. Rango de edades**

	30-39	40-49	50-59	60-69
Cantidad	4	1	3	4

Fuente: elaboración propia, 2021

Con relación a la experiencia docente, dos tienen entre 1 y 9 años de experiencia, igual número de docentes tienen entre 10 y 19 años de experiencia, 4 tienen entre 20 y 29 años, y 3 cuentan con más de 30 años de experiencia como docentes.

**Tabla 5. Años de experiencia docente**

	1 - 9	10 - 19	20 - 29	mayor a 30 años
Cantidad	2	2	4	3

Fuente: elaboración propia, 2021

Por último, con relación a los años de trabajo en la IE Nuevo Bosque, de los 12 docentes participantes en la investigación, 1 tiene menos de un año en la IE, 6 tienen entre 1 y 10 años, 4 tienen entre 11 y 20 años y 1 cuenta con más de 20 años de trabajo en la Institución Educativa Nuevo Bosque.

**Tabla 6. Años de trabajo en la institución**

	Menos de 1 año	1 – 10	11 - 20	mayor a 20 años
CANTIDAD	1	6	4	1

Fuente: elaboración propia, 2021

**Características generales de la IE Nuevo Bosque, con relación a la capacidad instalada para la atención educativa de estudiantes con discapacidad, año 2021.**

La Institución Educativa Nuevo Bosque forma parte del conjunto de establecimientos educativos oficiales del Distrito de Cartagena. Es una Institución de calendario A, organizada curricularmente por ciclos, y se encuentra ubicada en la zona urbana, en la localidad Histórica y del Caribe Norte, perteneciente a la jurisdicción de la UNALDE del Country.

Cuenta con tres sedes que atienden los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria, media y nocturna. La sede principal se encuentra ubicada en la Urbanización Britania, y atiende un total de 1596 estudiantes. Por su parte la segunda sede, es la José María Córdoba, que está ubicada en el barrio nuevo Bosque; en esta sede se encuentran matriculados un total de 666 estudiantes. Por último, la tercera sede es la Luis Carlos Galán, ubicada en el barrio la Campiña; en esta sede se atienden 592 estudiantes.

Unificando la matrícula de las tres sedes, la IE Nuevo Bosque cuenta con 2854 estudiantes, de los cuales 57, es decir, 1,9% del total de la matrícula tienen algún tipo de discapacidad.

Con relación a las sedes, los estudiantes con discapacidad se distribuyen de la siguiente manera: 42 se encuentran en la sede principal, dos se encuentran en la sede José María Córdoba y 13 se encuentran en la sede Luis Carlos Galán.

De los 57 estudiantes con discapacidad matriculados en la IE, 41 tienen discapacidad cognitiva, 1 tiene discapacidad física, 7 tienen discapacidad psicosocial, 2 son personas



sordas usuarias de castellano, es decir, persona que pese a su discapacidad auditiva continúa realizando su proceso comunicativo de manera oral 1 tiene discapacidad visual-baja visión, y 5 se encuentran dentro del trastorno del espectro autista (Secretaría de Educación Distrital de Cartagena, datos SIMAT 2021).

**Tabla 7. Tipos de discapacidades**

DI- Cognitivo	41
Limitación Física	1
Psicosocial	7
SA-Usuario de castellano	2
SV-Baja visión	1
Trastorno del espectro autista	5

Fuente: Secretaría de Educación Distrital, SIMAT, junio 2021

Es importante destacar, teniendo en cuenta lo mencionado en apartados anteriores, que de acuerdo con las nuevas orientaciones para la marcación de niños con discapacidad en el Sistema Integrado de Matricula (SIMAT) los estudiantes identificados con autismo deben ubicarse en la categoría de discapacidad psicosocial (Ministerio de Educación Nacional - Colombia, 2020).

### **Misión, visión y valores institucionales.**

De acuerdo con el PEI de la IE Nuevo Bosque (2014), la misión está planteada de la siguiente manera:

#### ***Misión:***

Somos una Institución Educativa Pública que brinda formación integral de calidad a niños, niñas, jóvenes y adultos, organizada curricularmente por ciclos a la luz de un enfoque social-

crítico, comprometida con una educación para la paz, el trabajo digno y decente, la convivencia social y la preservación del patrimonio natural y cultural de nuestra nación, particularmente en Cartagena y el Caribe, con sentido patriótico.

***Visión:***

En el 2022 seremos una Institución Pública comprometida con el derecho a la educación en el marco de los fines y objetivos del sistema educativo colombiano, consagrado en la ley 115/94, organizada curricularmente por ciclos y con jornada extendida progresivamente a Jornada Única digna y de calidad, para los niveles preescolar, primaria, secundaria, media académica, articulando la técnica, tecnológica y profesional mediante convenios interinstitucionales con reconocidas entidades de educación superior, con énfasis en la formación humanística para las artes, las carreras de soporte científico tecnológico que demanda Cartagena y la nación, con activa proyección comunitaria en el campo de la educación para el trabajo y el desarrollo humano.

La Institución se direcciona por tres valores fundamentales que son la autonomía, la solidaridad y la científicidad. El PEI lo plantea de la siguiente manera:

- ❖ Autonomía: Para formar personas capaces de asumir con responsabilidad sus acciones y saber cómo afectan a los demás.
- ❖ Solidaridad: Favoreciendo el desarrollo y bienestar de las personas con las que se interactúa, con vocación de servicio.
- ❖ Científicidad: Desarrollando el pensamiento lógico, a través de la ciencia para conocer, interpretar y transformar el mundo con sentido crítico, argumentativo y humano (PEI IE Nuevo Bosque, 2014).

**Sobre el PEI**

De acuerdo con la ley 115 de 1994, el PEI se constituye en la carta de navegación de una institución educativa, contempla de manera detallada la apuesta pedagógica, las estrategias a implementar, los métodos de enseñanza, las alternativas de evaluación, los acuerdos que regularán la convivencia al interior del establecimiento educativo y en general todas las particularidades propias de la Institución a nivel de cultura, políticas y prácticas escolares.

La construcción del PEI debe ser participativa, donde se incluyan todas las voces que forman parte de la comunidad académica, debe responder a las características particulares del contexto social en el cual está la escuela, y debe someterse a un proceso de revisión constante y permanente, teniendo en cuenta el carácter dinámico y cambiante de las realidades.

Es en el PEI donde deben establecerse rutas y estrategias que permitan clarificar los procesos de atención educativa a poblaciones diversas, como por ejemplo las dirigidas a garantizar el éxito académico de estudiantes con discapacidad, determinando de acuerdo a la normatividad vigente el modelo pedagógico apropiado para responder a las necesidades de esta población, cuando y como se deben realizar ajustes razonables, cuando y como se debe construir un Plan Individual de Ajustes Razonables, que estrategias se deben implementar para prevenir o sancionar actos de discriminación, entre otras acciones necesarias para garantizar el derecho a la educación desde un enfoque de inclusión y desde el escenario de la igualdad (Ley 115, 1994).

La Institución Educativa Nuevo Bosque adopta a partir de su Proyecto Educativo Institucional PEI un modelo curricular por ciclos, el cual se constituye en una apuesta

pedagógica que busca abordar el conocimiento como un todo y no como elementos fraccionados o separados. Bajo esta perspectiva no es posible evaluar a los estudiantes al término de un año, sino que cada uno de ellos cuenta con todo un ciclo para alcanzar las competencias necesarias en su proceso de formación.

Cuando se habla de ciclo, se hace referencia a un período de tiempo que está asociado a una etapa del desarrollo humano, que implica diversas necesidades en las distintas dimensiones humanas, y diferentes niveles de madurez y desarrollo cerebral, que orientan el desarrollo de contenidos académicos y el establecimiento de los logros o competencias que un estudiante debe alcanzar a término de dicha etapa o ciclo (PEI IE Nuevo Bosque, 2014).

Como parte de las etapas del desarrollo, el diseño curricular por ciclos pretende ser dinámico y flexible, valorando los diferentes estilos de aprendizajes y las inteligencias múltiples, fundamentándose en los principios físico-creativos, socioemocionales y cognitivos. De esta manera se abandona la idea de una educación jerárquica, donde el estudiante deja de ser un simple receptor pasivo del conocimiento impartido por los docentes y se convierte en actor principal de la construcción de saberes y aprendizajes.

Bajo esta perspectiva, la educación requiere ser contextualizada en los desafíos y retos experimentados por los estudiantes en la vida cotidiana; es decir que la educación deja de ser simplemente informativa, para cobrar dimensiones prácticas y útiles en la resolución de los problemas del día a día. Así las cosas, el docente de la Institución Educativa Nuevo Bosque no puede estar de espaldas a las realidades de sus estudiantes, sino que por el contrario debe reconocer el contexto donde acontece el proceso educativo. Dicho en otras palabras, no es posible hablar de una educación efectiva, cuando esta no contribuye a comprender los

desafíos que enfrentan los estudiantes en la cotidianidad, y cuando no aporta alternativas de solución a los retos propios del contexto o la realidad inmediata (PEI IE Nuevo Bosque, 2014).

Por lo anterior, los docentes de esta IE deben procurar el trabajo en equipo, el intercambio de saberes y experiencias y la interdisciplinariedad como estrategia pedagógica que da respuesta a la complejidad de realidades presentes en un salón de clases. Esta interdisciplinariedad permite la construcción de proyectos de aula conjuntos, que comprenden la realidad desde las diferentes asignaturas, y tal como se afirmó en líneas más arriba, evita fraccionar el conocimiento, ubicándolo como un todo, que desde sus diferentes aristas y dimensiones permite a los estudiantes realizar aproximaciones holísticas a los desafíos sociales.

En el marco de las anteriores consideraciones, las aulas de clases dejan de ser únicamente el espacio geográfico donde los estudiantes se reúnen a escuchar a sus docentes, para convertirse en el escenario donde más que una clase, se recrean experiencias de conocimiento. El modelo curricular adoptado por la Institución Educativa Nuevo Bosque les denomina ambientes de aprendizaje. El concepto ambiente de aprendizaje propone que el salón de clases debe ser dinámico, permitiendo recrear situaciones que producen y promuevan la generación de aprendizajes significativos, dando al estudiante la oportunidad de ser parte de ese escenario y ser uno con el escenario. Esto evita que el estudiante se convierta en sujeto pasivo del aprendizaje, y pierda el interés por aprender; pues ya no está frente algo ajeno ni difícil de comprender, sino que está frente a una experiencia de la que él forma parte, donde sus emociones, sus intereses, sus limitaciones y sus habilidades se involucran con la experiencia cognoscitiva (PEI IE Nuevo Bosque, 2014).

A continuación, se presentan cada uno de los ciclos, especificando las edades y los grados que agrupan.

**Primer ciclo.** Comprende los grados de transición, primero y segundo; y las edades entre los 5 a los 8 años. Se enfoca en despertar el interés de los niños por el conocimiento, permitiéndoles explorar e identificar sus gustos, potencialidades y habilidades.

Se promueve el juego, la diversión, la generación de identidad y autonomía, y se potencia el uso y reconocimiento del cuerpo para trabajar la kinestesia y la interacción con los otros.

**Segundo ciclo.** Agrupa a los niños entre los 8 a los 11 años, y a los grados de tercero y cuarto. Aquí se trabaja por construir relaciones con sus pares promoviendo la amistad y el compañerismo.

Se comienzan a trabajar contenidos que explican los fenómenos que les rodean, tales como la existencia de Dios, o situaciones de causa y efecto como los incendios generados a partir de un derrumbe o un accidente vehicular. Esto hace que el conocimiento siempre sea significativo, pues siempre lo asocian con situaciones que viven en el día a día y aprender sobre ellas les permiten comprenderlas mucho mejor.

En esta etapa se pretende mantener el encanto que despierta la educación en el primer ciclo, por tanto, se promueve que la transmisión del conocimiento se realice a partir del juego, la diversión, la exploración y la imaginación.

**Tercer ciclo.** Agrupa niños entre los 10 a los 13 años, y los grados de quinto a séptimo. Es la época de los cambios, las transformaciones y el cuestionamiento de las reglas. Es una época de transición entre la niñez y la adolescencia, y de quinto de primaria al nivel de secundaria.

Se debe promover el deporte, y los ambientes de aprendizaje que contengan elementos que les permitan cuestionar y preguntarse por todo lo que les rodea.

**Cuarto ciclo.** Agrupa niños entre los 13 a los 15 años, correspondientes a los grados de octavo y noveno. Se trabaja en la orientación Vocacional, pues en esta etapa se van marcando afinidades con ciertas áreas del conocimiento.

Se presenta una fuerte preocupación por el cuerpo y la apariencia, por lo que existe un especial cuidado por aspectos como el acné y estar a la moda.

Durante este período se promueven los espacios grupales, y se recomienda trabajar actividades fuera del salón de clases, las cuales favorecen la interacción y las relaciones interpersonales.

**Quinto ciclo.** Agrupa a estudiantes entre los 15 y los 17 años, y los grados de décimo y once.

Se promueve la orientación vocacional y profesional, haciendo énfasis en actividades que introduzcan a los estudiantes al mundo del trabajo. Se proponen áreas de especialización que les permitan a los estudiantes profundizar en conocimientos asociados al proyecto profesional que desean tomar.

Por último, con relación a la evaluación, en la Institución Educativa Nuevo Bosque esta es asumida no como una herramienta de medición, sino como un proceso permanente y constante que involucra a todos los estamentos de la Institución, pensada siempre en línea de mejoramiento y fortalecimiento. Así las cosas, en la Institución Educativa Nuevo Bosque la evaluación no pretende determinar la reprobación de los estudiantes, sino posibilita la

identificación de estrategias pedagógicas que contribuyen al alcance de los logros académicos, lo cual es especialmente provechoso para quienes presentan dificultades, o que se enfrentan a barreras del aprendizaje en razón a una discapacidad (PEI IE Nuevo Bosque, 2014).

***Principales características del PEI de la Institución, que favorecen los procesos de inclusión educativa.***

Como la carta de navegación de la Institución, el PEI debe contener los fundamentos, principios, rutas y estrategias que respondan a la necesidad de la población con discapacidad de recibir educación oportuna y de calidad. Con la entrada en vigor del decreto 1421 a partir de 2017, desde el gobierno nacional se establecieron una serie de estrategias que sientan las bases para lograr en Colombia una educación inclusiva, donde todos los estudiantes sin importar sus deficiencias o barreras puedan acceder al sistema educativo, brindando garantías para que estos estudiantes cuenten con procesos de aprendizajes efectivos y en compañía de sus pares (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Si bien muchas de estas estrategias dependen de un compromiso que debe ser asumido desde el gobierno nacional y desde las Entidades Territoriales, existen también responsabilidades por parte de las instituciones educativas, consistentes principalmente en la transformación en las formas de ejercer la pedagogía, de tal manera que se impacte a todos los estudiantes más allá de sus barreras o deficiencias. Pero estas transformaciones pedagógicas no parten desde la voluntad individual de los docentes, sino que deben emerger desde la misma política institucional, la cual tiene fundamento en el Proyecto Educativo Institucional. De ahí la importancia de generar procesos de construcción participativa que permitan que la inclusión educativa cobre relevancia



en la cotidianidad escolar, transformando progresivamente los documentos estratégicos hasta llegar a la cultura y las prácticas institucionales.

Al revisar el PEI de la IE Nuevo Bosque, se identifican principios que favorecen la puesta en marcha de procesos de inclusión educativa. El hecho de que su estructura curricular esté diseñada a partir de ciclos y no de años electivos, permite que aquellos estudiantes que presentan dificultades a causa de una discapacidad, puedan fortalecer sus competencias a lo largo de todo el ciclo, el cual brinda un margen de tiempo mucho más amplio que favorece la implementación de planes individuales de ajustes razonables, dando tiempo de evaluar su efectividad y efectuar los ajustes o cambios en la medida en que se identifique dónde se encuentran las debilidades, luego de analizar rigurosamente durante un período prudente su implementación en términos del impacto sobre el proceso académico del estudiante con discapacidad.

Por otro lado, asumir la evaluación como un proceso integral que privilegia la identificación de estrategias que permitan a los estudiantes alcanzar los logros propuestos, constituye uno de los principios fundamentales de la inclusión educativa, que establece la necesidad de brindar múltiples formas de representación del aprendizaje, permitiendo que la evaluación se realice a partir de las fortalezas del estudiante y no a partir de sus debilidades (Pastor et al., 2014).

En el marco de estas consideraciones se plantea que existen importantes bases conceptuales aportadas por el PEI de la Institución, desde donde se puede desarrollar todo un proceso pedagógico orientado a impactar positivamente en la atención de estudiantes con discapacidad, siendo esta una atención pensada y reflexionada críticamente, y no fruto de la improvisación ni de la simple obligatoriedad normativa.

En este punto es importante cuestionarse si el PEI de la IE nuevo Bosque está pensado desde una perspectiva de inclusión educativa, o si los integrantes de la Institución educativa identifican principios inclusivos que atraviesan este proyecto educativo institucional. Así las cosas, uno de los docentes participantes de la investigación identifica la perspectiva inclusiva contenida en el PEI, en el apartado que sostiene que la Institución es un espacio libre, democrático y de formación integral.

Si aparecen dentro de las políticas de la institución, dentro del PEI hay una sección que se llama política de la institución, hay una sección, allí aparece descrito como en un espacio libre, democrático, de formación integral. Cuando te habla de formación integral ya sabe a qué aplica para toda la cobertura educativa de la institución (Funcionario IE, 2021).

Ahora bien, pese a las importantes bases identificadas en el PEI de la Institución, como se anotó previamente podrían favorecer los procesos de inclusión educativa de personas con discapacidad, de acuerdo con el relato de los docentes se evidencia un desconocimiento o una falta de apropiación con el potencial teórico y metodológico contenido en el PEI para estos asuntos.

“Así detallada en la parte de la misión y la visión no, está en una forma general, pero aparece como un espacio democrático y libre en la misión y en las políticas”. (Funcionario IE, 2021)

A partir del anterior relato, solo se identifican componentes que abordan el tema de la inclusión de manera general en la misión y las políticas, no tomando en cuenta las amplias posibilidades ofrecidas por la organización curricular por ciclos, desde la forma en la que se construyen y organizan los contenidos, la relación de los ciclos con las etapas del desarrollo, la

apuesta pedagógica para preparar y ejecutar las clases y la variabilidad desde la que este enfoque concibe la evaluación de los contenidos.

Teniendo en cuenta lo anterior, se afirma que desde el PEI de la Institución Educativa Nuevo Bosque existen los fundamentos teórico-pedagógicos suficientes para desarrollar una política institucional de cara a la inclusión educativa, pero se hace necesario partir de dichos fundamentos, para construir rutas y estrategias que desde el PEI orienten y direccionen la labor del docente, especificando las metodologías pedagógicas requeridas al momento de abordar a un estudiante con discapacidad en un aula de clases regular, y desde una perspectiva de inclusión educativa.

***Acciones de mejora implementadas en el PEI, para favorecer los procesos de inclusión de personas con discapacidad***

Es importante mencionar que la educación para personas con discapacidad desde un enfoque de inclusión es una realidad relativamente reciente en Colombia, considerando que el decreto 366 de 2009 introduce este concepto en el sistema educativo nacional, pero es hasta el 2017 con la expedición del decreto 1421 que se definen en términos de estrategia pedagógica, recurso humano y recursos técnicos y tecnológicos, las necesidades y requerimientos para que dicha inclusión se constituya en una realidad en los establecimientos educativos. Esto indica que, a término del año 2021, se cuenta con aproximadamente cuatro años de implementación del decreto 1421, asumiendo que las entidades territoriales realizaron los ajustes para su implementación desde el momento en que fue publicado.

En este sentido, lo novedoso de esta realidad obliga a realizar ajustes en los proyectos educativos institucionales, de tal manera que las políticas de cada Institución Educativa diesen lugar a la diversidad y particularmente a los estudiantes con algún tipo de discapacidad.

En el caso de la IE Nuevo Bosque, se identifican acciones de mejora en las políticas, pero no en las acciones. Al respecto, uno de los funcionarios de la Institución señaló lo siguiente:

Las acciones que se han tenido en cuenta es la flexibilidad, como una política, mas no como una acción, a pesar de que en la política aplicamos institucionalmente los procesos inclusivos de mejoras. Implementado está la defensa de la flexibilidad como tal, ya, con que realmente esa población requiere esa flexibilidad en lo educativo (Funcionario IE,2021).

Lo anterior permite formular diferentes interrogantes: En primer lugar, ¿cómo es posible contemplar acciones de mejoras en las políticas institucionales, pero que estas políticas no se ven materializadas en las acciones?

En segundo lugar, ¿El hecho de que se reconozca la necesidad de la flexibilización curricular para las personas con discapacidad, al punto de identificarla como una política, pero no como una acción, implica que los docentes no se encuentran involucrados con el proceso formativo de estos estudiantes? O por el contrario ¿evidencia la necesidad de fortalecer procesos de formación para los docentes, que les permitan contar con mayores herramientas teórico prácticas para dar respuesta a las necesidades pedagógicas de estudiantes con discapacidad?

Estos interrogantes son importantes para comprender la relación entre políticas y prácticas institucionales, y cómo en la dinámica escolar la inclusión tiene que pasar de ser un concepto abstracto para convertirse en una realidad presente en todas las dimensiones de la vida académica.

Tal como se mencionó antes, estas mejoras al PEI deben ser participativas, donde cada estamento de la Institución realice propuesta sobre la manera más ideal en la que se puede ofertar educación para todos, incluyendo a las personas con discapacidad. Estas propuestas deben estar enmarcadas en la normatividad vigente sobre inclusión educativa, y por tanto no es posible que se contemple, por ejemplo, el diseño de clases o aulas segregadas para atender a estos estudiantes.

***Apoyos requeridos desde el gobierno nacional y distrital para la implementación de los procesos de inclusión***

El decreto 1421 del Ministerio de Educación Nacional (2017) sostiene que “cada actor involucrado en el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad tiene un rol y una función específica, que es fundamental a la hora de pensar en el éxito académico de niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad”.

Los docentes de la Institución Educativa Nuevo Bosque son conscientes que para cumplir las exigencias que en materia de inclusión educativa se están demandando, el gobierno en sus diferentes niveles debe asumir el compromiso y el rol que le corresponde en este proceso, de lo contrario, la inclusión continuará respondiendo únicamente a un planteamiento ideológico, lejos de ser materializado en la práctica.

En este sentido, los docentes afirman que el gobierno nacional y distrital debe aportar más recurso humano, más herramientas didácticas y tecnológicas, más formación y hasta mejores infraestructuras.

**Tabla 8. Apoyos requeridos para la implementación exitosa en los procesos de inclusión****educativa**

Recurso humano	Infraestructuras	Capacitación, herramientas tecnológicas e inversión
“Inicialmente esos apoyos concretos, necesitamos el personal suficiente para atender a esta población, esa es una gran dificultad, el material de apoyo” (Funcionario IE,2021).	“Ombé el Ministerio tendría que dotar de aulas especializadas para apoyar a la población que presenta discapacidades ya. Naturalmente no tenemos las aulas en su momento, porque realmente se trata es de que la población que presenta cualquier tipo de discapacidad se inserte a la normalidad, si me hago entender, pero debe haber un tránsito, antes de introducirlos a la normalidad a esa población que comúnmente va a convivir o a estar con él. Antes debe haber otro espacio para que se pueda fortalecer esos escenarios” (Funcionario IE,2021).	“Herramientas, capacitación, inversión”. (Funcionario IE,2021)
“No, necesitamos más una fonoaudióloga, necesitamos una educadora. Personal especializado, si me entiendes” (Funcionario IE,2021).		“1) Capacitación al grupo de docentes por parte de un profesional especializado. 2) Dotar la institución con diferentes ayudas didácticas acordes a las diferentes necesidades detectadas en los estudiantes focalizados, de tal forma que el equipo psicosocial sea quien lidere y oriente el debido proceso. 3) Crear una plataforma única para ingresar la base de datos general donde se lleve el seguimiento de cada caso detectado, paralelo al seguimiento de la EPS” (Funcionario IE,2021).

Fuente: Secretaría de Educación Distrital, SIMAT, junio 2021

Tal como se afirmó antes, los docentes solicitan más formación, más personal, más herramientas y mejores infraestructuras. En este punto es importante reiterar que los apoyos brindados tanto por el Ministerio de Educación como por la Secretaría de Educación, deben ir alineados con la reglamentación nacional e internacional sobre educación inclusiva, por tanto, es conveniente que para que las instituciones realicen solicitudes alcanzables, revisen la norma,

especialmente el Decreto 1421 el cual especifica cómo deben invertirse los recursos destinados a estudiantes con discapacidad.

Solo por colocar un ejemplo, bajo el modelo de educación inclusiva es inviable hablar de aulas de apoyo o aulas especializadas donde los estudiantes salen de su entorno regular para recibir formación diferente a la de sus pares; esta práctica se considera como segregación, y por tanto una solicitud de este tipo ante una autoridad competente no tendría ningún resultado favorable.

***Planes de mejoramiento implementados desde la expedición del decreto 1421 para fortalecer la capacidad instalada en la atención de estudiantes con discapacidad.***

Teniendo en cuenta el proceso de transición que implica las disposiciones reglamentarias del Decreto 1421, es necesario que las instituciones educativas del país, con el acompañamiento de las Secretarías de Educación y del Ministerio de Educación Nacional, adelanten una serie de acciones y estrategias, encaminadas al fortalecimiento de la capacidad instalada de estos establecimientos, para garantizar educación con calidad y desde una perspectiva de inclusión a estudiantes con discapacidad.

Dichas acciones y mejoras pueden orientarse a espacios de formación y apropiación de la normativa vigente a nivel nacional e internacional, que le permitan al cuerpo directivo y al cuerpo docente, conocer de manera profunda las disposiciones legales en la materia, y así lograr identificar con qué cuentan, y qué aspectos requieren ser fortalecidos. Este conocimiento también es fundamental, porque posibilita la identificación de las responsabilidades de cada actor, y así la institución educativa podría establecer los aspectos de su competencia, y cuáles deben ser garantizados por la Secretaría de Educación, el Ministerio de Educación, el sector salud y la

familia, evitando que se realicen afirmaciones o solicitudes como las descritas anteriormente, relacionadas con la construcción de aulas segregadas o especiales.

Las acciones de mejora también podrían consistir en el desarrollo de procesos de formación, donde la comunidad educativa tenga un acercamiento profundo a la discapacidad desde el plano teórico y el plano práctico, conociendo cada tipo de discapacidad y sus barreras y estrategias de abordaje desde el ámbito pedagógico. Esta estrategia es importante para establecer las diferencias consistentes en las acciones que se realizan en pro de la discapacidad desde el rol de la escuela, y las que corresponden al sector salud, lo cual reafirma las competencias del docente como responsable de procesos pedagógicos que promueven la adquisición de aprendizajes significativos en todos los estudiantes.

Por último, otra acción de mejora se podría orientar a la transformación de los documentos estratégicos de una institución educativa, como el Proyecto Educativo Institucional, el manual de convivencia, el sistema de evaluación, entre otros, permitiendo que la inclusión educativa se convierta en una política sólida al interior de la escuela.

La constitución de la inclusión educativa como política institucional, implica la construcción y difusión de rutas de atención, la construcción y apropiación de estrategias pedagógicas desde una perspectiva inclusiva y la diversificación del sistema de evaluación, de tal manera que dé lugar a diferentes formas de representación del conocimiento, teniendo en cuenta las fortalezas y no las debilidades del estudiante.

Todo lo anterior brinda al cuerpo docente un marco de acción, que orienta su quehacer profesional, y le permite dar respuestas a los retos propios de la discapacidad en un aula regular, no desde la improvisación, sino desde actuaciones técnicas reflexionadas y fundamentadas.



De acuerdo con los relatos y las percepciones de los docentes que participan en la investigación, se pueden identificar tres tendencias perceptivas relacionadas con las acciones de mejora que en la Institución Educativa Nuevo Bosque, se han adelantado o se han dejado de adelantar, desde la expedición del Decreto 1421 en 2017.

En primer lugar, hay un grupo que sostiene que no se han llevado a cabo acciones de mejora; en segundo lugar, otro grupo que afirma que, sí se han adelantado algunas acciones, pero no han sido suficientes o no han cumplido con las expectativas. Y, por último, quienes afirman que sí se han realizado esfuerzos y acciones orientadas a preparar a la institución en general y a los docentes de manera particular para recibir estudiantes con discapacidad.

**Tabla 9. Acciones de mejora**

Ausencia de acciones de mejora	Acciones de mejora insuficientes	Desarrollo de acciones de mejora efectivas
"Ninguno que yo sepa" (Funcionario IE, 2021)	"Algunas capacitaciones, con muy pocas expectativas para los docentes" (Funcionario IE, 2021).	"Inicialmente eso le hace abordaje es la guía 34, porque me voy a meter con la guía 34, porque es la herramienta de auto evaluación que generalmente nos recoge las dificultades y las políticas que se dan entrelazadas para con ese grupo poblacional, entonces a partir de ahí y desde ahí se analiza y se mira que podemos hacer, que se va a hacer, casualmente ayer estaba revisando la guía 34 en el abordaje de esa pregunta ya para la implementación de planes y programas para esa población y si a través de bienestar, que acciones, se vienen haciendo charlas motivacionales a este tipo de población para que mejore su trato, su comportamiento, su modo de atención sea diferencial" (Funcionario IE, 2021)
"No tengo conocimiento" (Funcionario IE,2021)	"A mi manera de ver considero que han sido pocas" (Funcionario IE,2021)	"A la comunidad educativa, se le han hecho charlas y se dan información a los docentes para que realmente esto tenga una diferenciación en cuanto a los ritmos de aprendizaje que deben ser diferentes ya" (Funcionario IE,2021).

“Si existen, no los conozco” (Funcionario IE,2021)	“Casi ninguno” (Funcionario IE,2021).	“En ese orden hemos insistido, incluso en el (Sistema Institucional de Evaluación) SIDE, hemos tratado de que esa parte de esa flexibilización y de esos planes de mejoramiento lleguen de la mejor forma para que sean abordables a los estudiantes que tienen y presentan esa discapacidad desde el SIDE y desde la dinámica de la guía 34. Porque es un requerimiento que se hace a nivel de autoevaluación” (Funcionario IE,2021).
“Desconozco el plan de mejoramiento debido que llevo muy poco tiempo en la institución y me encuentro en virtualidad” (Funcionario IE,2021).		“Capacitación” (Funcionario IE,2021).
“No lo conozco“ (funcionario IE, 2021)		“Formación en habilidades para la vida. Actividades que se realizaban con el apoyo de estudiantes-practicantes de Psicología y trabajo social” (Funcionario IE, 2021).
“No conozco hasta el momento ningún plan de mejoramiento que sea efectivo para mejorar el ámbito y clima de formación docente. Por otra parte, se han dado pininos para la atención de estudiantes con discapacidad, no hay comunicación entre las partes cuando hay un caso no visible a simple vista” (Funcionario IE,2021).		

Fuente: elaboración propia, 2021

Lo anterior permite establecer la necesidad de efectuar procesos sistemáticos de fortalecimiento en la dimensión de la inclusión educativa, los cuales deben ser ampliamente difundidos en toda la comunidad educativa, ser de carácter obligatorio, y deben contar con una instancia evaluativa, donde se logre determinar qué tanto impacto tiene dicho proceso en el conjunto de la comunidad escolar. Esto invita también a la necesidad de ejercicios de sistematización, donde se compilen los aprendizajes adquiridos y también las lecciones

aprendidas que cada docente ha acumulado a lo largo de los años, relacionada a la atención de estudiantes con discapacidad.

***Herramientas técnicas, didácticas y profesionales.***

Cuando se habla de herramientas técnicas, se hace referencia a aquellos instrumentos que desde la tecnología permiten simplificar, apoyar o fortalecer procesos académicos o pedagógicos llevados a cabo al interior de un salón de clases. Por ejemplo, si un estudiante tiene dificultades para escribir o para leer, podría utilizar una grabadora digital para tomar sus notas en clase y posteriormente poderlas estudiar; esa grabadora digital es una herramienta técnica.

Por su parte, las herramientas didácticas pueden hacer referencia a las estrategias novedosas implementadas por un docente en el aula de clases, que por medio de la creatividad logra efectuar una clase donde involucra a todos los estudiantes, incluyendo aquellos que tienen discapacidad.

Y, por último, cuando se habla de recurso humano, son todos aquellos profesionales tales como los docentes, los directivos docentes, los docentes de apoyo, entre otros, quienes se encuentran involucrados en el proceso de formación de estudiantes con discapacidad.

Los docentes de la Institución Educativa Nuevo Bosque sostienen tener falencias en los tres tipos de recursos descritos anteriormente; aunque con relación al recurso humano, reconocen el apoyo y el acompañamiento del equipo psicosocial. Es importante destacar que, al momento de identificar el recurso humano disponible para atender a la población con discapacidad, ellos como docentes no se asumen como un recurso humano para la atención de estudiantes pertenecientes a este grupo poblacional. Al respecto, en la tabla 10 se organizan los relatos que sustentan esta inferencia.

**Tabla 10. Disponibilidad de herramientas técnicas, didácticas y profesionales para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad.**

Herramientas técnicas.	Herramientas didácticas.	Herramientas profesionales
“Técnicamente no presenta, con que presenta, con video vean, con televisor, con un espacio pequeño para hacer esa atención, eh y con jueguitos, hasta ahí, ya tenemos mínimas cosas”(Funcionario IE, 2021)	“No sabemos si hay estudiantes con discapacidad cognitiva, mental. Etc.”.	“Nada”
“Ninguna”	“No conozco a algún estudiante que manifieste discapacidad en los grupos donde trabajo”	“Psicólogos “
“Desconozco”	“La localización y ubicación de estudiantes con discapacidad en un sitio que le favorezca el aprendizaje, (discapacidad visual: se coloca delante; discapacidad auditiva: cerca al docente, etc.)”	“Un equipo psicosocial”
“Las desconozco”	“La paciencia y el amor!!!”	“Una psicóloga”
“Desconozco las herramientas, si es que existen.”	“En los espacios que he tenido, aplico clases lo más personalizado”	“Con el equipo psicosocial”
“Desconozco las herramientas debido que llevo muy poco tiempo en la institución y me encuentro en virtualidad”	“En las clases implemento previamente a mi planeación, defino el objetivo de acuerdo con el contenido... Establezco una ruta de seguimiento. En el caso de virtualidad le doy vital importancia a la comunicación clara con los estudiantes, exploro conocimientos previos, motivo el nuevo aprendizaje con los ejemplos dados, muestro el paso a paso de lo que quiero lograr que hagan, apoyo las explicaciones dadas en clase en vivo dejando grabado videos del tema (los videos son de mi autoría) realizo el seguimiento día a día y aclaro las dudas de forma general o personalizada según el caso”.	“Tengo entendido que se cuenta con el equipo Psicosocial”

“Ninguna”	“Orientar de manera personalizada al estudiante durante las clases”	“Docentes y la psicóloga del colegio”
“Las desconozco”	“De acuerdo con el caso la que yo considere”	“Pocos”
“Nada”	“Primero, Incentivar un clima de respeto que empieza desde mi hacia ellos, valorar la participación de cada estudiante. Utilizar diferentes tipos de recursos como imágenes, videos, exposición oral. Actualmente diferentes recursos interactivos dinámicos que despierte el interés de todos Contextualizar la información y contenidos. Fomentar la autonomía”.	“Psicóloga y educadora especial”
“Desconozco si el área Psicosocial dentro de su trabajo tiene o manejan herramientas. A nivel personal no nos suministran nada ni para trabajo virtual, ni físico. Solo hay unas rampas de ascenso para una zona de la escuela, si se le puede llamar a esto herramientas técnicas claro está”.	“Motivación constante y atención personalizada en la medida que se puede. Apoyo de departamento psicosocial y su proyecto para tal aspecto”.	“De psicología.”
		“Humano”.

Fuente: elaboración propia, 2021

Aquí hay que considerar un par de asuntos a la luz del Decreto 1421, por una parte, plantea la necesidad de la contratación de profesionales de apoyo, que como su nombre lo indica, son apoyo a la labor pedagógica del docente de aula. El decreto es enfático en que la educación de los estudiantes con discapacidad no puede delegarse a terceros, y en este caso no a los profesionales de apoyo, sino que los docentes de aula son quienes a la hora de diseñar las clases para todos los estudiantes, deben contemplar la participación de sus estudiantes con discapacidad, y para que dicha planeación sea más efectiva y eficiente, cuentan con los docentes de apoyo quienes orientan los procesos pedagógicos materializados en los ajustes y las flexibilizaciones curriculares a las que haya lugar.

Ahora bien, el Decreto define claramente los perfiles de los profesionales de apoyo, pues se trata de evitar que profesionales con enfoques clínicos y terapéuticos aterricen a las instituciones educativas ofertando rehabilitación en vez de educación. No es que el decreto desconozca la importancia de la rehabilitación, sino que pretende dejar demarcada el área de acción del sector salud y del sector educación.

Por lo anterior, el decreto propone la contratación de docentes de apoyo pedagógico, quienes orientan las adaptaciones curriculares y la realización de los Planes Individuales de Ajustes Razonables PIAR, que como se anotó en líneas anteriores, debe ser liderado por los docentes de aula. En los casos de Establecimientos Educativos que tienen matriculados estudiantes con discapacidad visual, el decreto plantea la contratación de tiflólogos, quienes fomentan el aprendizaje del braille y de las tiflotecnologías necesarias para la inclusión educativa de personas ciegas y de baja visión. Curiosamente en Colombia no existen unidades académicas que oferten dicho perfil profesional.

Por último, para la oferta bilingüe bicultural, que es donde se garantiza el derecho a la educación de personas sordas, los perfiles requeridos son intérpretes de lengua de señas colombianas y modelos lingüísticos. Estos últimos son personas sordas que modelan el aprendizaje de la lengua de señas a los niños de preescolar y básica primaria. Este perfil tampoco está reglamentado en el país (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Es importante realizar estas claridades, puesto que, ante la necesidad de personal de apoyo para la atención educativa de estudiantes con discapacidad, muchos docentes y directivos docentes confunden los perfiles requeridos para estas situaciones, confundiendo los roles de salud y educación, y pensando que estos profesionales brindarán una atención segregada al

estudiante con discapacidad, separándolo de sus compañeros y retirándoles del salón de clases a espacios de aulas especializadas.

El otro aspecto es el de la dotación en material técnico, tecnológico y didáctico, el cual sí está contemplado por el Decreto 1421 para fortalecer los procesos educativos de estudiantes con discapacidad, pero no para ser utilizados en escenarios segregados, fuera del contexto del aula de clases, sino que dichas herramientas se deben incluir en la planeación pedagógica, para ser utilizadas en la cotidianidad del salón de clases, en la explicación de las diferentes temáticas que aborda el docente de aula (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

### ***Valoración pedagógica y Construcción de los PIAR.***

El Decreto 1421 establece que, en el caso de los estudiantes con discapacidad, deben realizarse planes individuales de ajustes razonables. Estos PIAR son un insumo de planeación para el docente de aula, donde se pueden definir las estrategias implementadas por él, y los requerimientos necesarios por parte de los demás actores involucrados en el proceso tales como la gestión directiva y la familia; todo con el fin de garantizar la participación efectiva del estudiante en el proceso educativo.

La construcción de un PIAR, debe partir inicialmente de la realización de una valoración pedagógica, que le permite al docente sistematizar las observaciones sobre las fortalezas y debilidades de su estudiante, y las barreras que amenazan su aprendizaje. Con la valoración pedagógica, simplemente bastará pensar en términos de planeación de clase para lograr la elaboración del PIAR (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Desde la expedición del 1421, las instituciones debieron abrir espacios de formación para brindar herramientas a los docentes sobre la mejor manera de diseñar los PIAR. De acuerdo con

los docentes participantes en la investigación, no fue este el caso en la Institución Educativa Nuevo Bosque, por lo cual ellos manifiestan que hasta este momento tienen pleno desconocimiento sobre la forma y el procedimiento para desarrollar e implementar esta herramienta. Entre los comentarios al respecto, las personas entrevistadas, hicieron referencia a:

**Tabla 11. Capacitaciones para el manejo de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad**

Ausencia de capacitaciones efectivas.	Desarrollo de capacitaciones insuficientes o de poco impacto	Desarrollo efectivo de capacitaciones.
Nada	Las capacitaciones no han sido muy profundas	
Ninguna		
Ninguna		
Ninguna		
Hasta el momento no he estado en ninguna debido al poco tiempo de mi labor dentro de la IE		
Ninguna		
No tengo conocimiento alguno		
Además de estos espacios, no recuerdo otro.		
Ninguna		

Fuente: elaboración propia, 2021

Todos coinciden en que no han recibido formación sobre la temática, lo cual supone un escenario complejo, teniendo en cuenta que el no contar con formación significa que de una u otra manera existe desconocimiento sobre la temática, y dicho desconocimiento puede traducirse



en miedo o en resistencia a la hora de recibir en sus clases la asignación de estudiantes con discapacidad.

En el marco de las consideraciones anteriores, ya se mencionó la importancia de la valoración pedagógica como instancia previa y fundamental para construir los Planes Individuales de Ajustes Razonables PIAR, pues de acuerdo a lo manifestado por los docentes participantes en la investigación, en el caso de la IE Nuevo Bosque no existe un proceso que oriente a los docentes a la hora de efectuar la valoración pedagógica. De hecho, ellos sostienen que dicho ejercicio de valoración no se lleva a cabo, con la excepción de una docente que sostuvo que efectúan reuniones orientadas a valorar el desempeño de los estudiantes.

- “No se desarrollan”
- “Mediante reuniones de análisis”
- Ninguna”.
- “Tenemos muchas falencias en este proceso”.
- “No tengo conocimiento”
- “No lo conozco”
- “No tengo conocimiento del cómo”.
- “No”.
- “Por este medio”

El PIAR es una herramienta hecha a la medida de cada niño, la forma de llevar a cabo esta herramienta o proceso de formación es de manera individual. Debe realizarlo el Docente del Aula con la orientación del trabajo psicosocial, la valoración de los especialistas es

fundamental para la valoración pedagógica a seguir. Con base en lo anterior el plan debe ser flexible de acuerdo con los casos. (Funcionario IE, 2021)

Así las cosas, debido a que no existe un proceso que oriente la realización de las valoraciones pedagógicas y la construcción de los PIAR, los docentes afirman que no pueden dar cuenta de ninguna lección aprendida al respecto, que les permita establecer una apreciación de cómo están desde lo pedagógico atendiendo a quienes cuentan con algún tipo de discapacidad. Lo anterior evidencia la necesidad de emprender las medidas necesarias para garantizar una educación con calidad a los estudiantes con discapacidad matriculados en esta Institución.

Vale la pena destacar que, se puede considerar este acercamiento, desde el ejercicio investigativo, como una oportunidad para ir avanzando y sentando las bases para encontrar en la experiencia lecciones y apuestas que orienten el diseño e implementación de los PIAR, considerando la voluntad y el interés expreso por parte de la parte administrativa en participar para avanzar en este compromiso ineludible.

### **Experiencias y conocimientos previos por parte de los docentes en relación con la discapacidad**

De acuerdo con Soto et. al. (2017), las experiencias son la clave hermenéutica para comprender a un sujeto, esto indica que las experiencias desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de una persona, puesto que posibilitan el contacto con los distintos elementos y componentes de la vida, y van configurando el conocimiento que cada uno va acumulando acerca de dichos componentes.

Al respecto, Guzmán & Saucedo (2015), sostienen que la experiencia tiene un carácter subjetivo, y que se encuentra mediada por asuntos del orden contextual, tales como lo social, lo político y lo económico. Esto revela que, al indagar sobre la experiencia de un grupo de personas frente a un tema particular, se encontrará que estas serán distintas y variadas, justamente por la diferenciación contextual de cada persona.

Lo anterior permite establecer que, a partir de las experiencias, se construyen conocimientos y saberes, los cuales a su vez son el fundamento para la configuración de percepciones, que se interpretan en muchos casos como las valoraciones o las posturas que una persona determina o asume sobre determinada temática o realidad.

La discapacidad como una realidad de lo social, se encuentra sujeta a las experiencias que los individuos tengan con ella, y de acuerdo con las formas y características de dichas experiencias, será la manera de percibir y relacionarse con esta realidad social. La anterior información se sustenta al considerar los relatos de los docentes de la Institución Educativa

Nuevo Bosque, quienes, en un escenario de conversación grupal, compartieron sus experiencias y conocimientos previos sobre la discapacidad con los autores de la presente investigación, y con el resto de sus compañeros de la Institución.

En primer lugar, se indagó sobre el concepto de discapacidad que ellos y ellas han construido a lo largo de los años. Se insistió, que la respuesta a esta pregunta no debía necesariamente estar ajustada a un concepto normativo, ni a un discurso políticamente correcto, resaltando que el interés principal era escuchar su conceptualización desde sus conocimientos previos y sus experiencias.

Uno de los docentes manifestó que “La discapacidad es una afección que puede ser del cuerpo o de la mente de una persona, que de pronto se le haga muy difícil realizar algunas actividades”. (Funcionario IE, 2021)

Mientras que alguien más opinó que “La discapacidad es una limitación desde el punto de vista físico que impide el normal funcionamiento o realizar algunas funciones que normalmente hace”. (Funcionario IE, 2021)

Por último, otro docente manifestó que “La discapacidad es una condición específica que tienen algunas personas, que demanda de los docentes o de los demás una atención específica”. (Funcionario IE, 2021)

El análisis de los anteriores relatos evidencia una tendencia en la manera de entender la discapacidad, la cual, teniendo en cuenta los modelos explicados de la discapacidad, en apartados anteriores, se encuentran asociados al modelo médico. Es decir, se asume la discapacidad como una limitación propia del sujeto quien la padece, la cual requiere un abordaje preferiblemente profesional para lograr superarla.

Tal como se indicó en el apartado correspondiente, esta visión de la discapacidad puede ser problemática, debido a que centra las barreras propias de esta condición en la persona, y no tiene en cuenta la responsabilidad de la sociedad en la tarea de eliminar dichas barreras, garantizando el ejercicio de autonomía de quienes enfrentan esta realidad en su vida cotidiana.

En el plano educativo, esta visión de la discapacidad fundamentada en lo médico y por consiguiente en el sujeto, legitima la idea de que aquellos estudiantes que presentan discapacidades o deficiencias en el plano físico, sensorial, intelectual o psicosocial, deben ser atendidos pedagógicamente en centros especializados, puesto que en la educación regular no existe la preparación suficiente para el abordaje de estudiantes con las características antes descritas.

La persistencia del entendimiento de la discapacidad desde este modelo explicativo, que se encuentra superado desde el punto de vista teórico por el modelo social de la discapacidad, indica la necesidad que existe de generar procesos que desde el Ministerio de Educación Nacional y desde las Secretarías de Educación, se orienten a capacitar a los docentes de aula regular, sobre la conceptualización de la discapacidad, de tal manera que se tengan claridades sobre qué es realmente, sus implicaciones en la vida diaria y los retos y estrategias que en materia pedagógica se pueden implementar para garantizar el derecho a la educación desde un punto de vista de inclusión.

Así mismo, estos procesos formativos deben orientarse al conocimiento y la apropiación de la normativa nacional e internacional vigente, de tal manera que se conciba al estudiante con discapacidad no como una persona enferma, sino como un sujeto de derechos.

### **Experiencias con la discapacidad en la vida personal y familiar**

En la identificación de las experiencias y conocimientos previos asociados a la discapacidad, desde el diseño de la investigación se consideró fundamental indagar por las aproximaciones de los docentes a esta realidad, a partir del acercamiento que pueden tener en su cotidianidad personal y familiar.

Al respecto, uno de los docentes relató la experiencia vivida al lado de su esposa, quien a causa de una diabetes le debió ser amputada su pierna izquierda. Esta situación dice él, en un principio se convirtió en un trauma, puesto que se generaron muchos cambios a nivel de familia.

Tocó cambiar muchas cosas, hasta en el aspecto físico de la residencia. En la parte psicológica, de ella, de mis hijos, y de la mía también lógicamente. Y nos tocó crear ciertas estrategias que en este momento la hacen a ella estar mejor. (Funcionario IE, 2021)

El profesor señala que, a pesar de los años transcurridos, la adaptación a esta nueva vida no ha sido total, debido a los retos existentes a la condición de su esposa. “Nos hemos acoplado en un 80%, porque hay situaciones que aún se presentan, que inclusive afectan mi trabajo, porque me toca acudir a estar con ella”. (Funcionario IE, 2021)

“Ya los hijos se organizaron y me toca la labor a mí, por este momento que está ocurriendo. La incapacidad o la pérdida de ese miembro ha afectado notablemente nuestra vida cotidiana”. (Funcionario IE, 2021),

Este relato muestra cómo la discapacidad, cuando se adquiere en el desarrollo de la vida, presenta unos retos significativos, puesto que en primer lugar la persona que adquiere la condición, debe reorganizar su cotidianidad para lograr ejecutar las actividades que antes llevaba

a cabo con las funciones regulares de su cuerpo bajo otros parámetros y estrategias que exigen en la mayoría de los casos, un ejercicio de rehabilitación y de aprendizaje, que sumado a la afectación psicológica por la pérdida, significa una de las barreras principales que una persona debe superar al adquirir una discapacidad.

En segundo lugar, estos retos también son experimentados por las familias, quienes deben acompañar, enseñar y contribuir al tránsito en la rehabilitación, al mismo tiempo tienen que modificar sus rutinas diarias, para disponer de espacio en los momentos donde su familiar requiere de su presencia. A lo anterior también se suman las afectaciones que experimenta en el plano psicológico, producto de la consideración sobre su ser querido, que ahora no puede “realizar las tareas que antes lograba realizar sin ningún inconveniente”.

De acuerdo con el relato del docente, la llegada de la discapacidad de manera repentina a la experiencia familiar aún tiene unas implicaciones en la vida de pareja. Él destaca que cuando su esposa comprendió que no tendría más una de sus piernas, de inmediato le manifestó la preocupación frente a la posibilidad de que él la abandonara, ante lo que él prometió completa fidelidad y compromiso, sin importar los desafíos que esta condición trajese para el futuro.

Desde un inicio lo primero que le dije yo, fue... Porque cuando ella enfrentó su realidad, luego de estar 48 días en cuidados intensivos, al primero que ve es a mí. Y me comenta, me dice que lo que ella piensa es que yo la voy a dejar. Y yo, bajo juramento le dije que, en ninguna circunstancia, y por ningún motivo, a pesar de que es una ministra de defensa, yo no la dejaría. (Funcionario IE, 2021),

En este mismo sentido de las experiencias personales o familiares con la discapacidad, otro de los docentes relató cómo su vida dio un giro significativo, desde el momento que sufrió un

accidente mientras ejecutaba una acción laboral. Este accidente le generó afectaciones en uno de sus brazos, trayendo consigo dificultades en el plano laboral, familiar y personal.

Hace muchos años yo sufrí un accidente muy grave, el 26 de octubre de 1996. Era profesor de la Universidad de Cartagena; llegué a pesar aproximadamente 30 kilos. La experiencia no fue el accidente, la Aerocivil me da un dinerito ahí que no es mucho, y me sirve. La experiencia fue después que yo me creía con todas mis facultades físicas, listas para entrar otra vez al aula. Y entré al aula y cuando fui a escribir con la tiza en el tablero, no era capaz de mover el brazo. (Funcionario IE, 2021),

El profesor aportó un relato más, fundamental para reflexionar en la reacción del entorno social de las personas con discapacidad, y de cómo estas reacciones pueden complejizar mucho más el proceso de adaptación, aceptación y rehabilitación.

Él narra que a pesar de él mismo contar con una condición de discapacidad, al ver a otras personas con estas condiciones, expresaba burlas y mofas al respecto. Yo estaba en el aeropuerto El Dorado. Yo tenía ganas de ir al baño. Cuando llegué al baño vi a un enanito, un enanito gordito; y los baños no estaban a la altura de él. Los baños estaban violando en ese momento la dignidad de ese señor porque no alcanzaba. Y éste que va con su brazo enyesado, me reí de él, me reí y me reí y me burlé de él, y yo tenía un problema grande en mi brazo. Y sabes que me dijo ese señor: No te rías de mí, riéte conmigo. De ese momento mi vida... yo salí de ese baño como de milagro. (Funcionario IE, 2021)

Este acontecimiento el docente lo complementa relatando que sus compañeros del colegio, en muchas ocasiones expresan burlas hacia él, relacionadas a la imposibilidad de maniobrar su brazo de manera regular.



De acuerdo con lo anterior, se destaca que la particularidad cultural de la costa Atlántica colombiana, de referirse de manera jocosa o divertida sobre aspectos o características de los demás, tanto, que, en el lenguaje popular, es común escuchar apodos tales como el manco, el mocho, el tuerto, que, aunque en principio podrían no tener una intención despreciativa o excluyente, de una u otra manera reflejan los imaginarios sociales construidos históricamente sobre la discapacidad.

Este análisis es fundamental por dos razones. En primer lugar, porque indica la importancia de generar desde la escuela, escenarios de convivencia asertivos e incluyentes, que prevengan toda expresión de maltrato, discriminación o exclusión debido a una condición de discapacidad. Así las cosas, las dependencias de la Secretaría de Educación encargadas de brindar acompañamiento en lo concerniente a los manuales de convivencia, deben considerar la realidad de la discapacidad como un componente fundamental, que debe ser abordado desde estos manuales, de tal manera que se logre consolidar una cultura de la inclusión y que la convivencia escolar sea una herramienta que contribuya a los procesos de éxito académico de los estudiantes con discapacidad.

En segundo lugar, es fundamental que la escuela se convierta en un escenario pedagógico, donde los estudiantes identifiquen la diferencia como una característica propia y natural de la condición humana, por lo que es improcedente e inviable desarrollar prácticas de maltrato verbal, físico o psicológico sobre personas consideradas como diferentes, y particularmente sobre personas o compañeros que presenten alguna discapacidad. Esta formación, construirá ciudadanías basadas en el respeto por la diferencia, y, por tanto, es un mecanismo de prevención de violencias fundamentadas en el deseo de exterminio del diferente.

**Experiencias con la discapacidad en la vida profesional.**

Considerar las experiencias que cada docente ha tenido con la discapacidad a nivel profesional, se constituye en un elemento importante para este ejercicio investigativo, puesto que permite comprender a partir de las acciones llevadas a cabo en dichas experiencias, cómo es el abordaje pedagógico que se ejecuta al momento de interactuar con un estudiante con discapacidad, de tal manera que se identifique desde qué lugar de iniciación del sujeto se efectuó dicho abordaje.

Al respecto, dos docentes compartieron sus experiencias. El primero, destacó una experiencia reciente que tuvo con un estudiante con discapacidad física y con dificultades a nivel del habla, el cual se constituyó en un reto profesional para él, debido a las barreras en el plano comunicativo que afectaban los procesos académicos, y a nivel de convivencia escolar, ya que, de acuerdo con su relato, hubo momentos donde el estudiante se puso agresivo.

Mi experiencia en aula con un estudiante con discapacidad motriz, y además en el habla.

Este es un niño que me contaron la historia que era normal, normal en el sentido que era un niño común y corriente, con todas sus capacidades activas. Y por un mal procedimiento, creo que fue lo que sucedió, el niño sufrió una fiebre, una enfermedad que lo dejó con discapacidad para poder hablar y para poder caminar. Pero él en su adaptación al aula de clases, que fue donde nos correspondió a nosotros prácticamente, se desesperaba. Era un niño que por su nueva condición se desesperaba, y se nos estaba volviendo agresivo; en algunos momentos era tan agresivo que nos tocaba intervenir. Era muy agresivo, sobre todo con las niñas. (Funcionario IE, 2021)

Este relato pone de manifiesto otra arista en el plano de la convivencia escolar, que pasa de los estudiantes sin discapacidad, que eventualmente pueden generar acciones de exclusión en contra de un estudiante que presenta discapacidad, que pongan en riesgo su integridad emocional o física, al hecho de que sea el estudiante con discapacidad que por diferentes razones genere acciones de maltrato en contra del resto de sus compañeros.

Estas prácticas agresivas como las identifica el docente, pueden estar asociadas a un mecanismo de defensa frente a agresiones o procesos excluyentes que se presenten de manera sistemática en la cotidianidad escolar, a dificultades en el proceso de aceptación de la discapacidad, o a procesos biológicos propios de su condición, que generalmente están asociados a la discapacidad psicosocial.

En estas tres posibilidades, existen maneras específicas de efectuar un abordaje, ya sea que se implementen procesos de convivencia escolar, tal como se señaló previamente, mitiguen las acciones de exclusión; que se identifique y acompañe al estudiante en su proceso de adaptación, o de la mano del sector salud, se visualicen estrategias que desde la medicina eliminen los comportamientos que puedan poner en riesgo la integridad del estudiante y de sus compañeros.

Estos abordajes, que dependerán de las particularidades de cada situación, brindan tranquilidad al docente, quien podrá dedicarse al quehacer pedagógico, sin la preocupación que supondría la necesidad de intervenir en un episodio de agresividad, tal como lo señaló el docente.

Otra de las docentes intervino destacando que con relación a la discapacidad como institución han tenido muchos casos. Algunos de sus compañeros los remiten a ella como profesional de apoyo; otros, pasan desapercibidos en el aula de clases. Pero más allá de eso, destaca la docente que es importante comprender que, con relación a la discapacidad, no se pide

a los profesores que realicen un diagnóstico médico de la condición o enfermedad del estudiante, lo único que se solicita es que se ponga en práctica la experticia profesional de cada uno, que está ligada al campo de la pedagogía.

A ustedes no se les va a pedir que sepan, desde el sistema nervioso central, cómo se origina determinada situación; o qué sucede con el área de Broca, porque este estudiante no habla bien. A ustedes no se les está pidiendo eso. A ustedes se les está pidiendo algo de donde ustedes son expertos, de donde ustedes tienen años de experiencia. ¿Y en dónde es que ustedes son expertos? en pedagogía. Eso es lo que ustedes van a aportarle a ese chico, pedagogía, ustedes saben mucho de eso. Entonces les invito a no cerrarse ante un caso de un estudiante con discapacidad. (Funcionario IE, 2021),

Más adelante en su discurso, la educadora fundamentada en la argumentación antes expuesta, insistió que no es procedente que un profesor manifiesta que no va a trabajar con un estudiante con discapacidad porque no ha estudiado para eso. Es la pedagogía, dice ella, desde donde se deben realizar los abordajes profesionales.

Aquí se reitera la diferencia entre el proceso de atención por salud que requiere una persona con discapacidad, frente a la necesidad relacionada a su derecho de recibir educación. Si bien son dos procesos que en algunos momentos se acercan, el Decreto 1421 (Ministerio de Educación, 2017) resalta que en la escuela se considerará un diagnóstico médico, únicamente para establecer si un estudiante tiene discapacidad o no, y poder, con las claridades necesarias, iniciar un proceso de atención pedagógica, que permitan identificar las estrategias y los ajustes que necesita un estudiante con discapacidad para transitar de manera efectiva en el sistema educativo regular.

Además, a partir del relato de la docente, se pone de manifiesto un imaginario entre los docentes, consistente en la no preparación para atender a estudiantes con discapacidades. Si bien existe tal como se destacó previamente, la necesidad de generar procesos de formación es preciso anotar las competencias desde lo pedagógico, que quienes desempeñan la labor docente deben desarrollar para identificar estrategias que permitan a sus estudiantes adquirir aprendizajes significativos sin importar sus barreras o limitaciones.

**Experiencias con personas con discapacidad en contextos públicos**

Es claro, tal como se ha venido afirmando a lo largo de este documento, que las diferentes experiencias que las personas tienen con una realidad o situación son determinantes a la hora de configurar percepciones. En este sentido, se consideró fundamental, indagar por las experiencias de los docentes con personas con discapacidad en escenarios públicos. Para ello se recrearon diferentes situaciones en las cuales, de manera probable, cada uno de ellos pudo haberse encontrado con una persona con discapacidad.

Por medio de fotografías, se recrearon las situaciones de una persona con discapacidad en la vía pública, en un restaurante, en un supermercado y en un medio de transporte público. A partir de la reflexión generada producto de la fotografía, los docentes participantes compartieron sus experiencias al respecto.

**Figura 4. Personas con discapacidad en diferentes contextos**

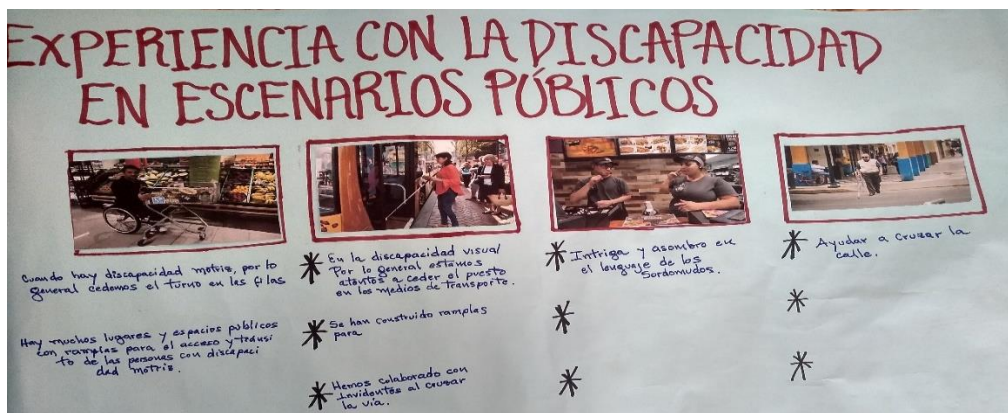
<p><b>Persona con discapacidad visual intentando cruzar una calle</b></p>	<p><b>Persona con discapacidad visual abordando un vehículo de transporte público</b></p>	<p><b>Personas sordas en un restaurante</b></p>	<p><b>Persona con discapacidad física en un supermercado</b></p>
			
<p>Ayudar a cruzar la calle</p>	<p>Hemos colaborado con invidentes al cruzar la vía</p>	<p>Intriga y asombro en el lenguaje de los sordomudos</p>	<p>Cuando hay discapacidad motriz, por lo general cedemos el turno en las filas</p>

	<p>En la discapacidad visual por lo general estamos atentos a ceder el puesto en los medios de transporte</p>		<p>Hay muchos lugares y espacios públicos con rampas para el acceso y tránsito de las personas con discapacidad motriz</p>
--	---	--	--

Fuente: elaboración propia, 2021

De acuerdo con las respuestas aportadas por los docentes, se infiere que cada uno de ellos en algún momento de sus vidas se ha encontrado con una persona con discapacidad en un contexto público. Estos encuentros les han permitido poner en práctica las conductas socialmente esperadas en estas situaciones como, por ejemplo, ayudar a una persona ciega a cruzar la calle, ceder el turno a una persona con discapacidad física que esté en una fila, o ceder el puesto a una persona con discapacidad que aborda un medio de transporte público. Por otro lado, los docentes también manifiestan sentimientos de sorpresa y asombro frente algunos elementos característicos de la discapacidad, como por ejemplo la lengua de señas, que de acuerdo con las respuestas aportadas por los docentes genera intriga y asombro.

**Figura 5. Experiencia con la discapacidad en escenarios públicos**



Fuente: elaboración propia, 2021

Al respecto de este tema, una de las docentes participantes, relató el impacto experimentado cuando de manera inesperada se vio ayudando a cruzar la carretera a una persona con discapacidad visual.

Estaba todavía en la universidad e iba a cruzar una calle cuando sentí que alguien me agarró muy fuerte, muy fuerte el brazo y cruzó conmigo la calle, cuando me di cuenta, era una persona invidente, él no me dijo nada, simplemente me agarró muy fuerte el brazo, entonces cuando terminamos de cruzar, él me dijo ya. Yo me quedé como queriéndolo ayudar más, y me dijo no, no, yo puedo, gracias, entonces él se fue, entonces yo quedé como fría, además me asusté mucho porque era algo que no esperaba y nunca me había pasado (funcionario IE, 2022).

Este relato pone de manifiesto la sorpresa o el impacto que puede en algunos momentos generar la presencia de una persona con discapacidad en la calle, pero también permite problematizar el concepto de la ayuda o la colaboración, en el sentido de considerar que la persona con discapacidad va a necesitar ayuda del otro todo el tiempo, y la sorpresa que significa saber que esta ayuda será en muchos casos para tareas y situaciones puntuales, puesto que una persona con discapacidad desarrolla habilidades que le permiten realizar de manera independiente, muchas actividades de la vida diaria.

Es importante destacar que teniendo en cuenta que el desarrollo de habilidades para adelantar de manera autónoma tareas del día a día, depende de diversos factores como el acceso de la persona con discapacidad a procesos de rehabilitación y habilitación, el contexto familiar y el grado de empoderamiento que se generó para la persona con discapacidad, y las oportunidades que el contexto brindó para el desarrollo de esta persona a lo largo de su ciclo vital; sería inconveniente pensar que todas las personas con discapacidad desarrollan el mismo nivel de autonomía, o las mismas habilidades. Por tanto, el reto consiste en que las familias cuenten con la formación suficiente para empoderar a sus familiares con discapacidad, promoviendo crianzas



fundamentadas en la autonomía, la creatividad y la capacidad para tomar decisiones orientadas en la solución de problemáticas y barreras que se presenten en el día a día.

Además, es fundamental que las personas con discapacidad y sus familias, cuenten con la garantía de acceso al sistema de salud, de tal manera que puedan participar de estrategias de habilitación y rehabilitación, que doten a la persona de herramientas para superar las barreras asociadas a su condición de discapacidad.

Por otra parte, los docentes también destacaron cómo las transformaciones que ha experimentado la sociedad en la manera de entender y abordar la discapacidad, han permitido que desde el mismo entorno se generen condiciones y oportunidades que favorecen la autonomía y la participación de personas con discapacidad en diferentes escenarios.

Anteriormente algunos años atrás no había por ley lo que son las ramplas, las ramplas son de algunos años para acá, para que en lugares, en almacenes, en edificaciones se pudiera sentar una persona que venía en una silla de ruedas, en cuanto a la discapacidad para estar en el transporte, para subirse y estar en un auto, nosotros nos hemos dado cuenta que en los servicios de Transcaribe, por ejemplo nos hemos dado cuenta que hay unas sillas azules, especialmente para las personas que tienen discapacidad, son obediencia a las leyes y a las normas que se han dado últimamente de inclusión, son aportes que se han dado en la sociedad para colaborar con las personas con discapacidad, también está la concientización de las personas con respecto a colaborar a estas personas con discapacidad, de pronto a conducir las en la vía o en el tránsito por las calles. (funcionario IE, 2022).

Lo anterior evidencia que, en materia de discapacidad, la sociedad se encuentra en una transición, donde pasa de ser considerada como una realidad extraña y distante, a ser asumida y

abordada como un acontecimiento naturalizado, donde la sociedad tiene la responsabilidad de generar las condiciones necesarias para la participación efectiva de estas personas. Este mismo proceso de transición se experimenta en el sector educativo, donde se pretende que estudiantes con discapacidad aprendan en el escenario del aula regular.

Así las cosas, de la misma manera en que se identifican aciertos y avances por la movilización social que ha permitido mayor presencia y oportunidades para personas con discapacidad en escenarios como el transporte público, seguramente al implementar acciones afirmativas desde lo educativo, también se podrán evidenciar los avances y las posibilidades generadas a partir de un modelo educativo que se fundamenta desde una perspectiva de inclusión.

### **Sentimientos y emociones a partir de la presencia de estudiantes con discapacidad en el aula regular**

De acuerdo con Torices (2017), las emociones pueden entenderse desde varias posturas. La primera es la teoría de la percepción somática, plantea que, a diferencia de lo considerado popularmente, las expresiones corporales no son producto de estados emocionales, sino que la manifestación corporal misma, se constituye en la emoción. Dicho en otras palabras, una persona no se ríe porque está alegre, sino que el hecho mismo de la risa significa la emoción o la sensación de estar alegre.

Siguiendo con los planteamientos de este autor, para los precursores de esta teoría, los sujetos en muchos casos quedan presos de sus emociones, puesto que no existe un control directo y racional sobre los estados emocionales que se experimentan. Por tanto, no sería posible valorar

las emociones de un sujeto, ni mucho menos regular y reorientar manifestaciones emocionales, con el fin de modificarlas o transformarlas.

La otra teoría es la cognitiva, donde se sostiene que las emociones sí tienen un carácter racional, al punto de compararlas con los pensamientos. Esta teoría pretende además superar la visión dualista de la mente, donde una parte de la mente es racional, y otra se encuentra enfocada en las pasiones y emociones, consideradas como trastornos.

Para este autor, desde las teorías cognitivas los sujetos tienen un papel protagónico en la generación de estados emocionales, y tienen plena responsabilidad en la manera cómo reaccionan ante estímulos específicos. Es así, como desde esta postura, las emociones se consideran como una manera de valorar el mundo, y de establecer juicios o preconcepciones en términos de lo peligroso, lo agradable, lo placentero, lo atemorizante, etc.

El autor intenta superar los planteamientos de estas dos teorías, afirmando que las emociones más allá de ser determinadas por los elementos fisiológicos o somáticos, o de circunscribirse a valoraciones que se realizan del medio que rodea a un sujeto, se constituyen en experiencias perceptivas. Esto quiere decir que muchas de las emociones que una persona experimenta frente a cualquier realidad o situación, son en realidad fruto de la percepción que a lo largo de los años se ha construido de dicha realidad.

Por lo anterior, considerando cómo una emoción puede ser en primer lugar una manera de valorar el mundo que rodea a una persona, y una manera de reflejar las percepciones que se han construido sobre un fenómeno, se abordaron los sentimientos y emociones que un docente experimenta cuando le notifican que tendrá la presencia de un estudiante con discapacidad en su aula regular.

Para efectos de este estudio, los sentimientos y emociones se desagregaron en expectativas, tensiones y motivaciones. Las expectativas generadas en el momento de la notificación de la matrícula del estudiante con discapacidad; las tensiones en términos de las preocupaciones, inquietudes o las angustias relacionadas con la presencia en el aula de estos estudiantes, y de la manera en que profesionalmente se abordará al estudiante, en el marco de un aula de clases numerosa y diversa. Y las motivaciones, como el elemento movilizador que permite el desarrollo de estrategias pedagógicas para la inclusión efectiva del estudiante con discapacidad en la dinámica escolar.

Al respecto, y utilizando la colcha de retazos y la socialización grupal como herramienta metodológica de recolección de información, los docentes plantearon lo siguiente:

**Tabla 12. Expectativas, tensiones, motivaciones**

<b>Expectativas</b>	<b>Tensiones</b>	<b>Motivaciones</b>
Cuál debe ser mi actitud y aptitud.	Relaciones interpersonales	Evidenciar y reconocer sus logros en la medida de sus capacidades
Cómo evaluarles.	Tendremos el del equipo psicosocial	Asumir el reto
Cómo impactar el desarrollo académico del grupo	Cuál sería el material de apoyo para estos estudiantes	Seguimiento permanente en el área emocional
	Interacción Escuela – Alumnos – Padre de familia	

Fuente: elaboración propia, 2021

**Figura 6 Expectativas, tensiones, motivaciones**

EXPECTATIVAS	TENSIONES	MOTIVACIONES
CUAL DEBE SER MI APTITUD Y ACTITUD. CÓMO EVALUARLE. COMO IMPACTARA EL DESARROLLO ACADÉMICO DEL GRUPO	RELACIONES INTERPERSONALES. TENDREMOS EL DEL EQUIPO PSICOSOCIAL. CUAL SERIA EL MATERIAL DE APOYO PARA ESTOS ESTUDIANTES. INTERACCIÓN ESCUELA ALUMNO- PADRE DE FAMILIA.	EVIDENCIAR Y RECONOCER SUS LOGROS, EN LA MEDIDA DE SUS CAPACIDADES. ASUMIR EL RETO. SEGUIMIENTO PERMANENTE EN EL AREA EMOCIONAL.

Fuente: elaboración propia, 2021

### Expectativas

Los docentes señalan tres aspectos que configuran sus expectativas frente a la presencia de un estudiante con discapacidad en sus aulas de clase. En primer lugar, la expectativa se orienta en saber cuál debe ser la actitud y la aptitud adecuada para recibir, acompañar y orientar el proceso de aprendizaje de un estudiante con discapacidad.

Bueno ya sabemos que toda discapacidad es una limitación, nosotros más que todo apuntamos a la discapacidad cognitiva, como la dificultad que tienen las personas, en este caso los estudiantes para el aprendizaje en el aula, entonces aquí nosotros tenemos unas expectativas, unas tensiones y unas motivaciones que son las que nosotros tenemos en cuenta, dentro de esto tenemos que ver cuál debe ser nuestra aptitud con P y actitud con C. (funcionario IE, 2022).

A veces nosotros en el aula cuando sabemos que hay un estudiante que tiene este tipo de condición, ya vienen las expectativas de nosotros, porque como no es común, ya sabemos que tenemos que enfrentarnos a una situación que tenemos que darle manejo para que él

pueda gozar por lo menos, como sería, ayudar para que eso no se convierta en un problema. (funcionario IE, 2022).

En primer lugar, los docentes identifican con mayor preocupación la discapacidad intelectual, asunto que puede explicarse a partir del reporte de matrícula de la institución, que tal como se anotó en apartados anteriores, el mayor número de estudiantes con discapacidad corresponde a la discapacidad intelectual. Esta discapacidad tiene la particularidad que, al involucrar la cognición, presenta unas implicaciones directas en el ejercicio y la práctica de aprender; por tanto, es la que, en términos de estrategias de aprendizajes, supone un reto mayor para los profesores.

Otro aspecto a destacar en el relato, es que la expectativa de poder contar con la mejor actitud y aptitud, se fundamenta en la preocupación por brindar una atención efectiva en términos pedagógicos, y al mismo tiempo en que la presencia del estudiante con discapacidad en el aula de clases, sea beneficiosa para el estudiante con discapacidad y para el resto de sus compañeros, evitando de acuerdo a lo expresado, que dicha presencia se convierta en un problema al interior del aula, teniendo en cuenta que en la mayoría de los casos esta es una experiencia novedosa para los actores involucrados, es decir, el estudiante con discapacidad, los estudiantes regulares y los docentes.

Al ser novedoso para todos, existe la preocupación de no saber cómo dar manejo en el aula, y, por consiguiente, generar una situación problemática, que afecta principalmente al estudiante con discapacidad, y al mismo tiempo a los demás involucrados en el ejercicio.

El segundo aspecto constitutivo de las expectativas de los profesores es cómo se debe llevar a cabo el proceso de evaluación de estudiantes con discapacidad.

Como segundo tenemos que saber cómo evaluar a esa persona a ese joven, que no tiene el mismo ritmo, tenemos que ser muy cuidadosos, en que la evaluación para él tiene que ser dependiendo de su condición o desde su discapacidad, no es lo mismo para el grupo, entonces allí tenemos que ser muy puntuales en esto. (Funcionario IE, 2022)

La manera de cómo se evalúa, es uno de los aspectos más importantes de la implementación de la inclusión educativa, puesto que tal como lo mencionan los docentes, no es conveniente aplicar criterios de evaluación rígidos, u homogéneos, cuando existen estudiantes que, por una condición específica, no podrán desarrollar ciertas representaciones del conocimiento, o simplemente no podrán alcanzar los mismos logros académicos que el resto del grupo.

En este orden de ideas, la identificación que hacen los profesores de la necesidad de desarrollar estrategias de evaluación que respondan a la diferencia en el aula, se constituye en el insumo primario para la transformación del sistema de evaluación, fundamentando en los documentos estratégicos de la institución, formas alternativas y diversas para evaluar a todos los estudiantes, donde se exploren formas de representación del conocimiento tales como apuestas artísticas desde la música, el baile, el teatro; y apuestas que involucren otros canales de recepción del aprendizaje, como por ejemplo el auditivo, por medio de evaluaciones orales, grabaciones de audios o exposiciones. Y se logre profundizar en los canales visuales, de tal manera que no se limiten únicamente a la escritura, sino al desarrollo de infografías, captura de fotografías, entre otras estrategias que aprovechen las diferentes habilidades y posibilidades de los estudiantes.

Cabe anotar, que al revisar el PEI de la Institución Educativa Nuevo Bosque, se identificaron elementos que podrían tenerse en cuenta a la hora de fortalecer el sistema de evaluación de la Institución. Aspectos tales como el modelo curricular por ciclos, el entendimiento del aula de

clases no como una infraestructura sino como un ambiente de aprendizaje, donde se pueden recrear múltiples experiencias de conocimiento; y la comprensión de la evaluación no como una herramienta valorativa, sino como una oportunidad pedagógica para fortalecer los procesos de aprendizaje, son recursos con los que ya cuenta la institución, que serán determinantes en un eventual ejercicio de fortalecimiento del sistema de evaluación de cara a la implementación de la inclusión educativa.

Por último, los docentes destacan la expectativa relacionada a cómo impactar el desarrollo académico del grupo.

En este aspecto, la otra expectativa sería cómo impactará el desarrollo académico en el grupo, cuando hay estas situaciones nosotros tenemos que pensar que esto no se convierta en un problema con los muchachos. De la manera en que van a recibir a este joven, como van a tratarlo. Al estudiante no hay que aislarlo, sino involucrarlo en las actividades, teniendo en cuenta lo que él pueda dar dentro de su condición (funcionario IE, 2022).

Este desarrollo académico ellos lo entienden en términos de la acogida, es decir, la manera en que los estudiantes regulares recibirán al estudiante con discapacidad, en términos de cultura inclusiva, teniendo en cuenta la convivencia escolar armoniosa que se requiere en todos los casos, y particularmente en procesos de inclusión educativa; y en términos de participación, destacando la necesidad de que la inclusión no se convierta simplemente en un discurso, sino que se logre un proceso pedagógico verdadero, generando la participación efectiva de los estudiantes en todas las actividades, teniendo en cuenta su condición, sus fortalezas y sus barreras.



## **Tensiones**

Como se afirmó antes, aquí las tensiones son entendidas como aquellas preocupaciones que los docentes pueden experimentar en el ejercicio de contar con la presencia de un estudiante con discapacidad en el aula de clases. En este sentido, en primer lugar, las preocupaciones se orientan en la forma en la cual se desarrollarán las Relaciones interpersonales.

“Las tensiones, estas tensiones serían las relaciones interpersonales, cómo hago yo para que las relaciones de este joven aprendiz con el grupo se mantengan, se den y que el grupo no lo rechace”. (funcionario IE, 2022).

Nuevamente emerge la preocupación por la convivencia escolar y la cultura inclusiva, resaltando que es una prioridad lograr que el grupo acoga y acompañe al compañero con discapacidad, puesto que teniendo en cuenta que ellos se convertirían en sus pares, sería una experiencia desagradable si se presentan procesos de exclusión o discriminación, que tendrían un impacto directo no solo en la convivencia escolar, sino en la salud emocional y en el rendimiento académico del estudiante con discapacidad.

Aquí se evidencia la importancia que, desde las entidades competentes, en este caso el departamento de calidad del Ministerio de Educación y de las Secretarías de Educación, se desarrollen estrategias que, desde la construcción del manual de convivencia, se logre trabajar en un ejercicio de la configuración de una cultura inclusiva, que desde la escuela asuma la diferencia como una oportunidad y no como un problema.

En este sentido, la diferencia no se ataca, no se extermina, o no se intenta relegar, sino que se acoge y se aprovecha como una oportunidad de aprendizaje y de crecimiento y desarrollo colectivo. Este manual de convivencia no debe necesariamente asumir la exclusión desde un

punto de vista sancionatorio, sino como una oportunidad pedagógica que permita dar apertura a procesos pedagógicos que apunten a una transformación integral del estudiante como ser humano y como ciudadano, permitiendo que asuma su rol y su competencia social como factor de apoyo para quienes lo requieran en un momento determinado.

La siguiente tensión que los docentes señalan, es la presencia del equipo psicosocial en los procesos de acompañamiento de los estudiantes con discapacidad. Ellos asumen el equipo psicosocial como un equipo de profesionales especializados, que se requiere en la escuela, para garantizar que los procesos de atención pedagógica a estudiantes con discapacidad sean exitosos.

El asunto del equipo psicosocial lo relacionan con la necesidad de identificar qué materiales y herramientas se requieren implementar en el aula de clases, que permitan la participación y los aprendizajes significativos de los estudiantes con discapacidad. Los docentes consideran que es el equipo psicosocial, con las características antes descritas, quienes deben determinar cuáles son estos materiales y herramientas y de qué manera se implementan en el contexto del aula regular.

El apoyo psicosocial esta es una tensión que tenemos nosotros con respecto a este manejo que obviamente necesitamos de la colaboración de estas personas que tienen más elementos en el manejo de estas situaciones, obviamente ellos parten de cuál sería el material de apoyo para estos estudiantes, o sea, que tipo de materiales vamos a usar nosotros para que el estudiante logre dentro de las proporciones, sabiendo que esta persona no tiene esas capacidades igual que los estudiantes del grupo. (funcionario IE, 2022).

Teniendo en cuenta lo planteado anteriormente, ya en apartados anteriores se destacó que de acuerdo a las directrices del decreto 1421, sí se requiere considerar la utilización de herramientas técnicas, tecnológicas y didácticas, que promuevan la participación en el aula, y que permitan la

eliminación de barreras que emergen a partir de la interacción de la condición de discapacidad y la manera en la que se transmiten los contenidos temáticos.

No obstante, el decreto insiste en que el liderazgo del proceso académico de todos los estudiantes incluyendo de quienes presentan una discapacidad, corresponde al docente de aula, y es él quien determina las herramientas, o instrumentos a introducir en su ejercicio de clases, para promover el aprendizaje de todos y todas. Esto no significa que el equipo psicosocial no aporte sugerencias que queden a la consideración del docente, en aras de fortalecer el proceso académico que se esté desarrollando.

Igualmente, es importante resaltar la figura del docente de apoyo, pues es quien tiene el rol específico de acompañar al docente de aula, para que su planeación de clase tenga en cuenta la diversidad presente, y de esta manera se logren identificar qué elementos pueden favorecer a determinados estudiantes teniendo en cuenta sus condiciones particulares.

Por último, existe una preocupación en términos de la Interacción Escuela – Alumnos – Padre de familia, comprendiendo el papel protagónico de las familias en el proceso de formación de los estudiantes con discapacidad.

“La interrelación escuela-alumno-padre de familia, esa relación, ese trío debemos ver como se debe dar para que nos ayude a que el muchacho se sienta cómodo en el proceso”. (funcionario IE, 2022).

De acuerdo con lo manifestado por los docentes, es importante destacar que de acuerdo al decreto 1421 y a la ley de infancia y adolescencia, las familias son corresponsables en la garantía de derechos de los niños, niñas y adolescentes, por lo tanto en términos de garantizar el derecho a la educación, deben asumir el papel de acompañar el proceso académico, realizar seguimientos

de dicho proceso en casa, seguir de manera rigurosa el esquema de atención por salud del estudiante, de tal manera que cuente con todo lo necesario para desarrollar su tránsito académico con todas las garantías. Así las cosas, la familia no se puede desvincular de la escuela, si lo que se quiere es adelantar un proceso de inclusión, que tenga realmente impacto en la vida de la persona con discapacidad.

### **Motivaciones**

Los docentes manifestaron tres motivaciones, que movilizan su interés por desarrollar estrategias pedagógicas que favorecen la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. En primer lugar, el evidenciar y reconocer sus logros en la medida de sus capacidades, puesto que reconocen en el estudiante con discapacidad unos deseos profundos de superación, que día a día contribuyen a eliminar las barreras que van surgiendo en el proceso de formación.

Lo último son las motivaciones, como nosotros como docentes consideramos debemos motivar en los resultados que esperamos se den, evidenciar y reconocer sus logros en la medida de sus capacidades, de acuerdo con lo que dé, debemos reconocérselo, no es que va a dar un 100% o un 70% comparado con el resultado de sus compañeros, su porcentaje puede ser no igual, entonces aquí nosotros, esa es la motivación, reconocerle eso .  
(funcionario IE, 2022).

En este relato se identifica además de la motivación, la necesidad de construir procesos de flexibilización curricular, que destaque los logros obtenidos por los estudiantes. Este proceso parte de un conocimiento de las características del estudiante, donde se logren identificar sus fortalezas, motivadores y barreras, de tal manera que se determine pedagógicamente con qué competencias cuenta el estudiante, y hasta dónde se puede llevar su proceso de aprendizaje.

Finalmente, el reto y el seguimiento permanente en el área emocional, les invita día a día a no ser indiferentes con la realidad de esta población, sino a incluirlos, a buscar estrategias pedagógicas novedosas, y a velar por su integridad no solo académica, sino también emocional.

Asumir el reto, cuando estamos hablando de asumir el reto significa que nosotros tenemos que aceptar a estos estudiantes, no debemos estar aislados, ni debemos ser ajenos a la situación de estos, sino que tenemos que asumir el reto, que comprometernos en la solución y en el seguimiento permanente en el área emocional, nosotros tenemos que hacer un acompañamiento permanentemente, continuamente en la realización de sus actividades y un seguimiento en cómo se interrelaciona con el grupo y como está la situación con la familia para ver cómo se interrelacionan en esta situación. (funcionario IE, 2022).

En este punto, los docentes se asumen como parte fundamental en el proceso de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, comprendiendo el rol de liderazgo que poseen frente a los procesos de inclusión educativa.

### **Símbolos y significados que atribuyen los docentes a los estudiantes con discapacidad en su ejercicio pedagógico**

De acuerdo con Vargas et al. (2019), cada cultura desarrolla símbolos y significados que ayudan en el proceso de comprensión del mundo. Un símbolo, se constituye en un elemento de representación cultural que conecta a las personas con una idea, una situación, una experiencia o una creencia. Cuando un individuo es capaz de apropiarse de los símbolos de su contexto cultural, y los dota de sentido para el desarrollo de su vida cotidiana, ese elemento pasa de ser un símbolo para convertirse en un significado, o en una interpretación de fenómenos y realidades, que tiene una implicación directa en la configuración de percepciones.

Al respecto, autores como Sola-Morales (2014), profundizan esta idea, planteando que el símbolo se constituye en un componente indispensable del desarrollo de un ser humano, puesto que en la mayoría de los casos se comportan como mediadores entre el sujeto y su entorno, contribuyendo, como se afirmó antes, en la comprensión que este sujeto hace acerca de su realidad. Son estos símbolos y significados los que permiten que se produzcan las interacciones, los intercambios y las interpretaciones y representaciones que los seres humanos construyen alrededor de una realidad.

En el marco de estas consideraciones se puede afirmar, que la discapacidad al ser una realidad de lo social, culturalmente se encuentra contenida en los símbolos, significados e interpretaciones que se fundamentan en los imaginarios sociales que a través de la historia se han configurado en el contexto social.

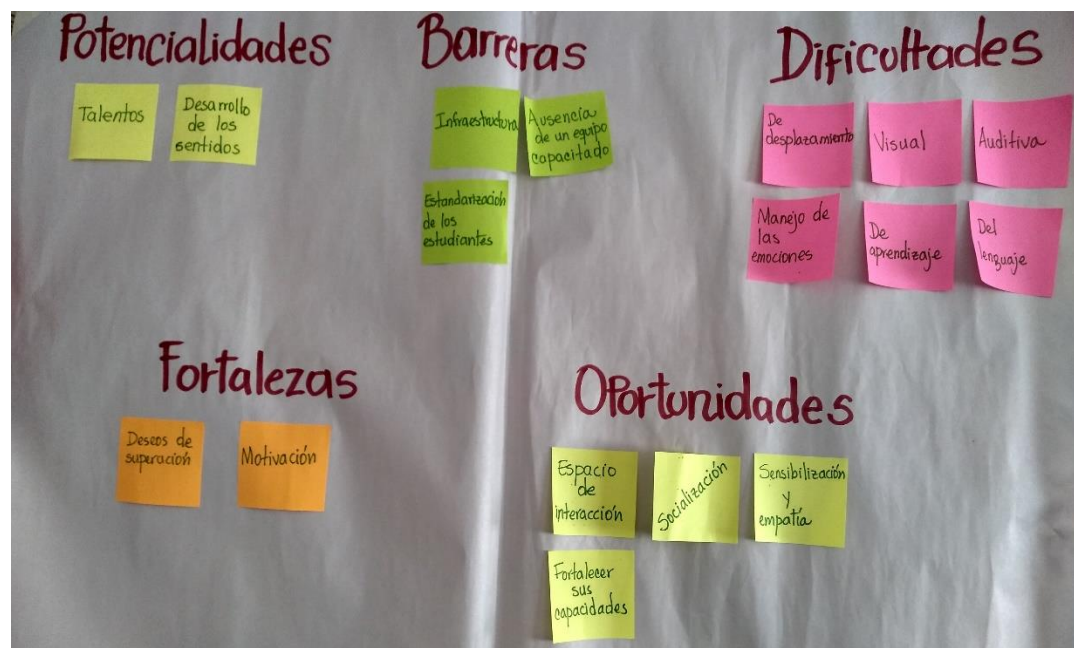
Por lo anterior, y nuevamente acudiendo a la técnica de la colcha de retazos y de la socialización grupal, se indagó con el grupo de docentes participantes en la investigación, qué símbolos y significados ellos atribuyen a la discapacidad. La reflexión se orientó a partir de cinco aspectos: Potencialidades, barreras, dificultades, fortalezas y oportunidades.

**Tabla 13. Potencialidades, Barreras, Dificultades, Fortalezas, Oportunidades**

Potencialidades	Barreras	Dificultades	Fortalezas	Oportunidades
-Talentos  -Desarrollo de los sentidos	-Infraestructura  -Ausencia de un equipo capacitado  -Estandarización de los estudiantes	-De desplazamiento  -Visual  -Auditiva  -Manejo de las emociones  -De aprendizaje  -Del lenguaje	-Deseos de superación  -Motivación	-Espacio de interacción  -Socialización  -Sensibilización y empatía  -Fortalecer sus capacidades

Fuente: elaboración propia, 2021

**Figura 7. Potencialidades, Barreras, Dificultades, Fortalezas, Oportunidades**



Fuente: elaboración propia, 2021

### **Potencialidades**

Con relación a las potencialidades que los docentes identifican en los estudiantes con discapacidad, ellos resaltan los diferentes talentos que estas personas desarrollan. Además, afirman que cuando se presenta una deficiencia, las personas agudizan algunos sentidos, lo que les permite contar con competencias sobresalientes con relación al resto de sus compañeros.

Hablamos de unas potencialidades que ellos pueden tener que son sus talentos, independientemente de la dificultad que puedan tener, cada uno de ellos tienen unos talentos excepcionales y eso es muy importante tenerlo en cuenta.

El desarrollo de sus sentidos para demostrar sus emociones, sus debilidades, para demostrar lo que realmente necesitan, es de vital importancia para nosotros como institución tenerlos en cuenta y saber discriminar que realmente es lo que necesita nuestro estudiante en nuestra institución. (funcionario IE, 2022).

Justamente, la identificación de las habilidades y talentos se constituye en el insumo principal al momento de diseñar el PIAR. El decreto 1421 propone que la valoración pedagógica no debe partir de las barreras del estudiante, sino de sus fortalezas, debido a que en el momento de diseñar las estrategias contenidas en el PIAR, serán las fortalezas las que determinarán las actividades que puede llevar a cabo el estudiante, teniendo en cuenta su condición. Es decir, la transmisión de contenidos académicos tendrá en cuenta lo que el estudiante sabe hacer, lo que el estudiante prefiere hacer y lo que el estudiante puede hacer, de tal manera que se eliminen las barreras que impiden su participación y la obtención de aprendizajes significativos.



## Barreras

Los docentes señalan principalmente tres barreras que afectan la puesta en marcha de la inclusión educativa, y que afectan de manera directa el éxito académico de los estudiantes con discapacidad. La primera es la infraestructura, puesto que, de acuerdo con lo manifestado por ellos, la Institución Educativa no cuenta con las adaptaciones necesarias para que la planta física sea accesible para estudiantes que presenten dificultades de movilidad.

La segunda barrera es la ausencia de un equipo capacitado, que oriente el proceso académico de los estudiantes con discapacidad, y que, de acuerdo con su experticia, pueda orientar a los docentes en el quehacer diario con estos estudiantes.

Por último, existe una barrera en ellos mismos como docentes, debido a que tienden a estandarizar a los estudiantes, desconociendo en ocasiones, las diferencias, los distintos ritmos de aprendizajes y las barreras propias de una discapacidad.

La ausencia de un equipo capacitado, no aclaro, sobre esas diferencias que tenemos, porque una caracterización total de nuestros estudiantes para saber cuáles son sus dificultades no las tenemos, hay un equipo psicosocial muy bueno que trabaja en pro de eso que realmente no da abasto, bueno, ya sabemos que vamos a tener un acompañamiento y va a ser muy fructífero, esperemos que así lo sea. Y otra barrera, la estandarización de los estudiantes, que hacemos nosotros como docentes, no trabajamos en la diferencia, sino en la generalización de nuestros estudiantes, porque para nosotros como docente es más fácil trabajar de esa manera, que eliminar cuál es el caso específico, qué es lo que tiene el estudiante, cómo lo podemos llevar y si es el caso lo llevamos al equipo psicosocial pa trabajar en un día si es necesario, entonces estandarizamos a nuestros estudiantes y hablamos de manera general y

de manera global lo que ellos pueden aprender, cómo lo pueden aprender y generalizamos, entonces puede ser una barrera para nuestros estudiantes que tienen dificultades, que tienen diferencias especiales para el aprendizaje. (funcionario IE, 2022)

A partir de este relato se establece la necesidad de realizar una caracterización de los estudiantes con discapacidad, de tal manera que la Institución conozca quiénes son, sus necesidades, cómo es el acompañamiento de sus familias y el que reciben por parte del sector salud.

En segundo lugar, esta caracterización podría aportar claridades del personal requerido para fortalecer la oferta educativa, teniendo en cuenta las directrices de la normativa vigente en la materia. Y, Por último, se destaca la necesidad de comprender el aula de clases como un escenario diverso, evitando así la estandarización de los estudiantes. El reconocimiento de la diversidad en el aula no es un aspecto que beneficia únicamente a los estudiantes con discapacidad, sino que tiene un impacto en toda el aula de clases, puesto que la diversidad no está necesariamente asociada con la discapacidad.

De igual manera, también se debe incluir el fenómeno migratorio, la victimización en el marco del conflicto armado, los niveles económicos, entre otros, son factores que indican la necesidad de evitar la estandarización, y propender por el reconocimiento de diferentes formas de aprender, y por consiguiente de transmitir los conocimientos y los aprendizajes.

### **Dificultades**

Estas son destacadas por los docentes como las deficiencias propias de los diferentes tipos de discapacidades, identificándolas como las que se presentan e interactúan en el aula de clases. Las deficiencias propias de los diferentes tipos de discapacidades

Al tener una dificultad visual o una dificultad auditiva, a nosotros como docentes ya se nos hace más complicado enseñarles cualquier cosa, si no estamos bien capacitados, bien documentados, entonces este chico va a tener una dificultad de aprendizaje diferente a los otros y la dificultad del lenguaje, haciendo énfasis en la comunicación, como ese chico se comunica con nosotros sea de manera verbal que puede presentar un chico con estas dificultades. (funcionario IE, 2022).

De acuerdo con lo manifestado por los docentes, estas barreras propias de la discapacidad traen consigo una barrera adicional, la cual consiste en su desconocimiento frente a las diferentes discapacidades. Este desconocimiento afecta los procesos de atención pedagógica, puesto que al no saber cómo abordar las deficiencias auditivas, visuales o de lenguaje, no logran identificar las estrategias pedagógicas que se adaptan o que aplican para cada condición, por tanto, nuevamente el elemento de la formación emerge como una necesidad principal, que incide de manera directa en la manera como los docentes desarrollan procesos de atención pedagógicos efectivos a sus estudiantes con discapacidad.

### **Fortalezas**

Los docentes identifican dos fortalezas principales en los estudiantes con discapacidad. En primer lugar, los deseos de superación y, en el segundo, la motivación.

Las fortalezas que presentan este tipo de estudiantes es el deseo de superación, creo que cualquier persona con discapacidad siempre tienen el deseo de superación, independientemente del contexto donde estén siempre tienen el deseo de superación, siempre quieren ganar, quieren mostrar lo que los demás hacen, incluso más (funcionario IE, 2022).

“Otra fortaleza es la motivación, impulsada por ese mismo deseo de superación, están motivados en el aprendizaje, en lo social, en lo deportivo, en lo artístico, en lo académico. Entonces estos chicos se caracterizan por ese tipo de fortalezas”. (funcionario IE, 2022)

Estas dos fortalezas pueden convertirse en un insumo fundamental a la hora de diseñar estrategias orientadas a mejorar la calidad educativa ofertada a estos estudiantes. Los deseos de superación de una persona con discapacidad y la motivación que imprimen a los diferentes procesos en los que participa, brinda la posibilidad de continuar desarrollando iniciativas que apunten a impactar positivamente la realidad de estos estudiantes y sus familias. Al estar motivados, es probable que, pese a las dificultades y a las barreras, estén dispuestos a, en términos de resiliencia, intentar apropiarse de los conocimientos las veces que sean necesarias; contando con una planeación pedagógica que reconozca su particularidad y la manera en la que accede al conocimiento.

### **Oportunidades**

Los docentes lograron establecer cuatro oportunidades que favorecen el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad, las cuales son: los espacios de interacción, entendidos como el ambiente, y el medio en el que el estudiante se desenvuelve día a día.

Nuestra población estudiantil en esas condiciones, vemos que tienen unas oportunidades, una de las que pudimos detectar fue el espacio donde ellos interactúan, es bastante importante poderlo adecuar, el ambiente donde ellos se desarrollan tiene que ser óptimo, adecuado, nosotros procuramos mantener el orden del espacio donde ellos se encuentran. (funcionario IE, 2022).

De acuerdo con lo anterior, los docentes reconocen su rol a la hora de propiciar un ambiente óptimo, que permite al estudiante con discapacidad formar parte de la dinámica escolar. Este ambiente óptimo se entiende desde la generación de una convivencia escolar armoniosa, donde se instruye pedagógicamente sobre las ventajas de la diversidad y se propicia una cultura inclusiva, tal como se ha venido afirmando a lo largo de este estudio.

Por consiguiente, y retomando lo planteado por los docentes en apartados anteriores, este ambiente involucra una planta física accesible, que permita las condiciones necesarias para que cualquier estudiante, sin importar su condición, pueda sentir como suyo el espacio de la escuela.

Otra oportunidad es la posibilidad de socialización, comprendiendo la importancia del intercambio social para los estudiantes con discapacidad, pero también para los estudiantes regulares. Esta socialización fortalece las competencias de autonomía de las personas con discapacidad y permite que, desde la misma dinámica escolar, se generen acciones tendientes a generar apoyos significativos y solidarios en los casos que se requiera.

Pero también la interacción social allí es muy importante, los procesos de socialización que se dan al interior del aula son importantes para el desarrollo de sus competencias que nosotros debemos de desarrollar en ellos sociales en su comunicación, en la participación, nosotros podremos hacer esos ejercicios de socialización, de interacción en clases con actividades que puedan estar relacionadas de forma académica o no, que la podemos nosotros desarrollar. (funcionario IE Nuevo Bosque, 2021)

De acuerdo con lo sostenido por los docentes, esta dinámica de socialización es intencional, y parte desde una acción pedagógica consciente que provoca por medio de su práctica, un

intercambio de experiencias entre pares, siendo las diferencias y la diversidad la estrategia metodológica que enriquece estos espacios.

Por otro lado, también se destaca la sensibilización y empatía, entendida como la necesidad que tiene el docente de establecer una relación efectiva con el estudiante con discapacidad, que le permita conocerlo más allá del plano académico.

Sensibilización y empatía con cada una de las conductas que se puedan presentar con los estudiantes, al momento de ellos de tener algún tipo de problema, nosotros pudimos recibir la capacitación precisamente en cómo podemos ser empáticos con estos estudiantes, colocarnos en sus zapatos, imaginarnos cómo se puede sentir el estudiante. Nosotros jugamos un papel muy importante en ese proceso, que ellos puedan superar los miedos a las barreras que podemos encontrar al interior del estudiante. (funcionario IE, 2021)

Este relato describe a un docente participativo, que se involucra en y con el estudiante, y que está en permanente revisión de su práctica, de tal manera que puede identificar aspectos que logren fortalecer sus procesos de atención pedagógica, no solo para quienes tienen una condición de discapacidad, sino para todos sus estudiantes.

### **Conclusiones y recomendaciones**

Si existe una característica común que identifique a todos los seres humanos es la diversidad. Cada persona debido a su cultura, su medio social, su afiliación religiosa o su condición económica desarrolla comportamientos o ideas particulares, que en ocasiones le separan de una colectividad, pero al mismo tiempo le vinculan con otra.

Sin embargo, el tratamiento que en la historia se ha otorgado a la diferencia, está ligado a pretender eliminarla, aludiendo a una pretensión de homogenización y estandarización de los sujetos, asunto que ha sido el fundamento principal para el desarrollo de diferentes confrontaciones armadas.

Las personas con deficiencias, por presentar características que se distancian de los patrones de normalidad socialmente construidos, han enfrentado la segregación, la discriminación, el rechazo y hasta el exterminio, restringiendo su participación del escenario de lo público.

Desde la segunda mitad del siglo XX, con el auge de movimientos en pro de los derechos humanos, se han experimentado transformaciones en los modelos desde los cuales se comprende y aborda la discapacidad, ubicando esta condición no como un problema del individuo, sino como una problemática del orden social, teniendo en cuenta que es el entorno el generador de discapacidades, en la medida que no adecúa sus escenarios para que todos puedan desarrollarse y participar de manera autónoma.

Las transformaciones antes descritas, han tenido un eco significativo en el sector educativo, específicamente en la manera en la cual, este sector asume la educación de personas con deficiencias.

Desde el siglo XIX y hasta la segunda mitad del siglo XX, las personas con discapacidad se educaban en escenarios segregados, donde más que la educación, la preocupación giraba en torno al cuidado y la asistencia. Posteriormente, a finales del siglo XX se introduce el concepto de necesidades educativas especiales, el cual posibilitó que las personas con discapacidad salieran de centros especializados, y fuesen recibidos en escuelas regulares, aplicando estrategias que les permitieran adaptarse, como estudiantes, al contexto de la escuela.

A este modelo educativo se le conoce como modelo de la integración, y a pesar de que bajo sus planteamientos se logró transformar la manera de garantizar educación para esta población, continuaba centrándose en el individuo únicamente, no propiciando transformaciones estructurales en el sistema educativo, que permitieran brindar mejores condiciones para estos estudiantes.

Por lo anterior, se dio el surgimiento de la inclusión educativa, donde no es el estudiante que debe adaptarse al sistema, sino que la escuela, debe transformar sus formas de hacer pedagogía, de tal manera que se dé paso a la diversidad, propiciando el aprendizaje de todos y todas.

En Colombia se comienza a hablar de inclusión educativa a partir del 2009, con la expedición del decreto 366 y, posteriormente en 2017, se expidió el decreto 1421, que clarificó la estrategia estatal para hacer realidad un modelo educativo fundamentado en la inclusión.

A pesar de que el concepto de inclusión tiene 13 años circulando en el país, y el decreto 1421 cumplirá cinco años de publicado en agosto de 2022, no se podría afirmar que Colombia



tiene un modelo educativo inclusivo, sino que se encuentra en un proceso de transición, donde los diferentes actores que participan en el ejercicio de enseñar se encuentran explorando las nuevas disposiciones, y apropiándose del rol que les corresponde en esta forma de educar.

Es este, precisamente uno de los principales hallazgos del presente ejercicio de investigación, donde los docentes de la Institución Educativa Nuevo Bosque pudieron expresar cómo perciben la realidad de la inclusión de personas con discapacidad en el aula regular.

Frente a lo planteado por los profesores a lo largo de toda la investigación, se destacan varios aspectos. En primer lugar, se halla el Proyecto Educativo institucional, como un elemento fundamental para desarrollar e institucionalizar políticas inclusivas, que permitan determinar las rutas de atención, en los casos de identificar la presencia de estudiantes con discapacidad en un aula de clases. Cómo se realiza una valoración pedagógica, cómo se aplica el Diseño Universal del Aprendizaje, bajo qué circunstancias se diseña un PIAR, quiénes participan de este diseño, cómo se adelantarán las evaluaciones de los estudiantes con discapacidad; son algunos elementos que pueden estar contenidos en el PEI, de tal manera que sean protocolos y rutas conocidas por todos los integrantes de la institución, y se evite la improvisación en el momento de adelantar estrategias pedagógicas que pretendan impactar los procesos académicos de los estudiantes con discapacidad.

En segundo lugar, se evidenció la necesidad de fortalecer los procesos de formación a los docentes, con el objetivo de que logren apropiarse de la conceptualización de la discapacidad, la manera de abordarla desde los modelos contemporáneos como el modelo social y las implicaciones prácticas de la implementación de la inclusión educativa, como modelo que

garantiza la atención de estudiantes con discapacidad y, en general, de todos los estudiantes, quienes representan un amplio abanico de diversidad presentes en un aula de clases.

A partir de la comprensión de las reflexiones aportadas por los docentes, se estableció que el desconocimiento frente a las temáticas relacionadas con la discapacidad generalmente es la razón de los temores del trabajo con esta población. Los docentes se preocupan por la atención que brindan a estos estudiantes, cuestionándose sobre si tienen o no las competencias para adelantar estrategias de formación, si pueden garantizar una participación efectiva en la dinámica de la clase, o si la interacción social del estudiante con discapacidad con sus compañeros será beneficiosa para todos, teniendo en cuenta que las manifestaciones de exclusión o rechazo pueden resultar en afectaciones tanto para el estudiante con discapacidad como para el conjunto de los estudiantes.

Así las cosas, es necesario que desde los entes competentes se piense en un programa estructurado, con objetivos claros de formación, donde se tomen en cuenta las preocupaciones de los docentes para diseñar los contenidos temáticos de un programa de formación nacional, que consolide las bases teórico-prácticas, que se constituirán en insumos profesionales para los docentes, de tal manera que se garantice desde una perspectiva de calidad, la atención educativa de los estudiantes con discapacidad.

Estos programas de formación deben incluir las directrices normativas frente a la inclusión educativa, de tal manera que las instituciones educativas tengan claridades frente al personal que de acuerdo con la norma debe acompañar el proceso de formación de estudiantes con discapacidad, cuáles son sus funciones, cuáles son las responsabilidades del docente de aula, y

qué herramientas técnicas, tecnológicas y didácticas de acuerdo a cada discapacidad, se deben tener en cuenta para favorecer la participación de estas personas en la dinámica de las clases.

Así mismo, el programa de formación debe dotar al pedagogo de una comprensión holística de cada condición de discapacidad, logrando diseñar y poner en práctica estrategias pedagógicas y didácticas que se orienten a la eliminación o disminución de las barreras que un estudiante pueda presentar en el desarrollo de sus actividades académicas.

Se destaca que la formación de los docentes frente a la inclusión y particularmente frente a la discapacidad, no puede ser asumida desde escenarios aislados, desde talleres desarticulados o desde simples actividades sensibilizadoras, sino desde un programa estructurado, de formación integral, con la seriedad, la rigurosidad y la calidad que implica la transición de un modelo de educación a otro, donde se pretende garantizar educación a un grupo poblacional con necesidades y demandas puntuales.

Por otro lado, es fundamental continuar fortaleciendo las alianzas interinstitucionales con el sector salud, comprendiendo que la atención educativa a las personas con discapacidad no es solo responsabilidad de educación, puesto que en su proceso de formación intervienen diferentes situaciones, donde las relacionadas con la salud inciden de manera directa en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Además, se hace necesario el fortalecimiento de la alianza familia escuela, permitiendo que las familias se empoderen y comprendan su papel de garantes de derechos, y corresponsables en el desarrollo exitoso de estrategias que se orienten a promover la participación, la inclusión y los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad.

Por último, se considera la importancia de continuar liderando estrategias que tomen en cuenta las percepciones, opiniones, recomendaciones y preocupaciones de los docentes, puesto que son un insumo fundamental para continuar fortaleciendo los procesos de atención educativa a personas con discapacidad desde una perspectiva de inclusión, ya que son quienes se encuentran en la cotidianidad del aula de clases y, por tanto, tienen la responsabilidad directa de impartir conocimientos a los estudiantes.

### Referencias

- Aparicio, M. L. (2009). Evolución de la conceptualización de la discapacidad y de las condiciones de vida proyectadas para las personas en esta situación. *El Largo Camino Hacia Una Educación Inclusiva: La Educación Especial y Social Del Siglo XIX a Nuestros Días*, 129–138.
- Bachelard (1974). *La formación del espíritu científico*.  
<http://www.posgrado.unam.mx/musica/lecturas/LecturaIntroduccionInvestigacionMusical/epistemologia/Bachelard%20Gaston-La-formacion-del-espiritu-cientifico.pdf>
- Bravo, A. S., Flores, C. D., Henríquez, S. S., & Carrillo, M. F. (2008). Percepciones y Actitudes de los Estudiantes de Pedagogía hacia la Inclusión Educativa. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 169–178. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000200010>
- Castillo, J. M. & Cano. (2018). *Guardianes de entornos protectores para la promoción de los derechos de niños y niñas de 2ª jornada am, en la institución educativa Nuevo Bosque sede José María Córdoba, de Cartagena, Bolívar, 2018. Imagen 1. Un viaje a través de los derechos*. <http://plataformadeinfancia.org/el->
- Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (Colombia). Área de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*.
- Congreso de Colombia. (febrero 27, 2013). Ley estatutaria 1618 de 2013 Minsalud. 41.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Constitución Política de Colombia. (1991).

- Cruz Vadillo, R. (2016). Percepciones sobre la inclusión de alumnos con discapacidad en la Universidad Veracruzana. *Rencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 72, 151–178.
- De Los Ríos, A. Y. (2007). Algunos modos de historiar la educación especial en Colombia: una mirada crítica desde la historia de la práctica pedagógica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(2), 173–188. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382007000200003>
- Decreto 1421 (29 de agosto de 2017). Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad en Colombia.  
<http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Decreto 366 (2009). Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva.  
<https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-182816.html>
- Decreto 2082 (1996). Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. Colombia.  
[https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-103323\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-103323_archivo_pdf.pdf).
- Departamento Administrativo de Estadísticas Colombia - DANE. (2018). *Panorama general de la discapacidad en Colombia*. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/discapacidad/Panorama-general-de-la-discapacidad-en-Colombia.pdf>
- Gaviria, M., Granda, V., Lucia, M., Iván, J., Diego, J., Medina, L., & Vargas Cano, R. (2018). *Rural inequality and armed internal conflict in Colombia: a vicious circle*.

- González García, E. (2009). El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días. *XV Coloquio de Historia de La Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009*, 429–439.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R., & Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 19(3), 11. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.219321>
- Guzmán, C., & Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20, 1019–1054.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14042022002>
- Henaó Orozco, Á. (2020). Aportes para la comprensión diferenciada en el acompañamiento a las personas y comunidades víctimas de minas antipersonal en Colombia. *Trabajo Social*, 22(1), 153–175. <https://doi.org/10.15446/ts.v22n1.79212>
- Hernández Ríos, M. (2015). El Concepto de Discapacidad: De la Enfermedad al Enfoque de Derechos. *Revista CES Derecho*, 6(2), 46–59.
- Herrero (2015). *La educación inclusiva del alumnado con discapacidad visual en la comunidad valenciana: Análisis y perspectivas*.  
[https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/53765/1/tesis\\_herrero\\_ortin.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/53765/1/tesis_herrero_ortin.pdf)
- Institución Educativa Nuevo Bosque. (2014). PEI I.E. Nuevo Bosque.
- Jaramillo, S. (2012). *Esta es una edición de una conferencia dictada en la Universidad de Harvard el pasado 13 de marzo. I.* 1–8.

Ley 115 (1994). Por la cual se expide la ley general de educación en Colombia.

[http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_0115\\_1994.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html)

Ley 1346 (2009). *Ministerio de Educación Nacional*.

Ley estatutaria 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Colombia.

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/documento-balance-1618-2013-240517.pdf>.

Mateos (2008). *Educación especial* (Vol. 10).

Mellado Hernández, M. E., Chaucono Catrino, J. C., Hueche Oñate, M. C., & Aravena Kennigs,

O. A. (2016). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista Educación*, 41(1), 1–12.

<https://doi.org/10.15517/revedu.v41i1.21597>

Ministerio de Educación Nacional - Colombia. (2020). *Orientaciones para el reporte de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el Sistema Integrado de Matrícula (SI* (Vol. 1).

Ministerio de Educación Nacional - Colombia. (2017). Decreto 1421 de 2017.

Ministerio de Salud y Protección Social. (2020). *Resolución No. 113 de 2020.pdf*.

Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. *25 Años de Integración Escolar En España: Tecnología e Inclusión En El Ámbito Educativo, Laboral y Comunitario.*, 192–202.



Navarro Cintas, D. (2016). La Percepción Del Profesorado Sobre La Inclusión Del Alumnado Con Discapacidad. *Revista Internacional de Apoyo a La Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 2(4), 35–52.

Oficina del Alto Comisionado (30 de noviembre de 2021). *Estadísticas de Asistencia Integral a las Víctimas de MAP y MUSE*.

<http://www.accioncontraminas.gov.co/Estadisticas/estadisticas-de-victimas>.

Organización Mundial de la Salud. OMS (2001). Clasificación Internacional de Funcionamiento, Discapacidad y Salud (CIF). [https://www3.paho.org/hq/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3562:2010-clasificacion-internacional-funcionamiento-discapacidad-salud-cif&Itemid=2561&lang=es#:~:text=La%20CIF%20es%20una%20clasificaci%C3%B3n,varias%20disciplinas%20y%20diferentes%20sectores.&text=Proporcionar%20una%20base%20cient%C3%ADfica%20para,los%20resultados%20y%20los%20determinantes](https://www3.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=3562:2010-clasificacion-internacional-funcionamiento-discapacidad-salud-cif&Itemid=2561&lang=es#:~:text=La%20CIF%20es%20una%20clasificaci%C3%B3n,varias%20disciplinas%20y%20diferentes%20sectores.&text=Proporcionar%20una%20base%20cient%C3%ADfica%20para,los%20resultados%20y%20los%20determinantes).

ONU. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.

ONU. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*.

Palacios Rizzo, A. (2008). El modelo social de la discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. In *Cermi*.

[http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/66/L\\_PalaciosA\\_ModeloSocial\\_2008.pdf?sequence=1](http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/66/L_PalaciosA_ModeloSocial_2008.pdf?sequence=1)  
<http://www.isalud.org/htm/pdf/34-El-modelo-social-de-discapacidad.pdf>

- Pastor, C. A., Sánchez, J. M., & Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo. *Diseño Universal Para El Aprendizaje (DUA)*, 1–45. [https://doi.org/10.1016/0164-1212\(95\)00086-0](https://doi.org/10.1016/0164-1212(95)00086-0)
- Quintanilla Rubio, L. V. (2014). *Un camino hacia la educación inclusiva: análisis de normatividad, definiciones y retos futuros*.  
<http://www.bdigital.unal.edu.co/43135/1/1026265634.2014.pdf>
- Secretaría de Educación Distrital (2021). Sistema de Matrículas Estudiantiles - Simat. Cartagena, Colombia. <https://www.sistemamatriculas.gov.co/simat/app>.
- Sevilla Santo, D. E., Pavón, M., J. M. & Jenaro Río, D. C. (2017). CPU-e Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes Perceptions on inclusive education: the vision of those who are for teachers. *Revista de Investigación Educativa* 25, 84–109.
- Sola-Morales, S. (2014). *Hacia una epistemología del concepto de símbolo*. Santiago, Chile.
- Soto, P. G., Pantoja, S. R., & Martínez, L. A. (2017). ¿cómo indagar en las experiencias de los sujetos? *Andamios*, 14(33), 303–324. <https://doi.org/10.29092/uacm.v14i33.555>
- Suriá Martínez, R. (2012). Discapacidad e Integración Educativa: ¿Qué Opina El Profesorado Sobre La Inclusión De Estudiantes Con Discapacidad En Sus Clases? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 99–113.
- Torices Vidal, J. R. (2017). Emoción y percepción: una aproximación ecológica. *Análisis Filosófico*, vol. XXXVII, núm. 1, mayo. Pp. 5-26. Buenos Aires, Argentina,

*<https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/FMfcgzGmvLMFfPQDFdsRJDzZRLVDBFIV?projector=1&messagePartId=0.1>*

- Valencia, L. A. (2014). Breve Historia de las Personas con Discapacidad. In: *Omae 1988 Houston, Proc. Seventh Int. Conf. on Offshore Mechanics & Arctic Engineering, (Houston, U.S.A.: Feb. 7-12, 1988, II, New York, 39–46.*
- Vargas González, J. L., Llénez, Cervera, L. F. (2019). Significados que construyen los docentes frente a los procesos educativos de estudiantes con discapacidad cognitiva del Colegio Santa Sofía de la ciudad de Villavicencio.
- Velarde Lizama, V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista Empresa y Humanismo, 15(1), 115–136.*
- Vergara, J. (2002). *Marco histórico de la educación especial.*
- Warnock (1978). Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. Education in England, the history of our schools. <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html#00a>