

DE LA INTEGRACIÓN A LA INCLUSIÓN: POLÍTICAS EDUCATIVAS EN COLOMBIA*

From integration to inclusion: educational policies in Colombia

*Elsa Georgina Aponte Sierra***
*Johanna Lorena Gómez Viasús****

* Artículo desarrollado dentro del proyecto de investigación
“Educación de Anormales en Colombia”.

**Docente UPTC, magíster en Educación, estudiante de doctorado UPTC-
RUDECOLOMBIA, profesora investigadora, coordinadora de la línea currículo y
diferencia del grupo Rizoma UPTC. elsa.aponte@uptc.edu.co

***Estudiante de Maestría en Educación de la UPTC, investigadora del semillero del
grupo Rizoma. j_annylor@hotmail.com

Resumen

Este artículo muestra una revisión de las políticas educativas que plantearon procesos de integración y luego de inclusión, determinando formas de concebir las necesidades educativas y las poblaciones que comúnmente han sido objeto de exclusión educativa y social. El trabajo propuesto consiste en analizar como esas políticas establecidas a nivel internacional, impactan de diversas maneras el orden nacional y local, sobre todo la implicación que tienen en las instituciones educativas y la forma como son asumidas por los maestros. Se trata de comprender la extraña relación entre las normas y la cotidianidad del maestro enfrentado a reconocer una población diversa excluida, así como de conocer algunas formas que le indican cómo realizar el proceso de integración o inclusión en el aula.

Palabras clave: integración, inclusión, políticas educativas.

Abstract

This article shows a review of educational policies which posed integration processes and after of inclusion, determining ways of conceiving educational needs and populations that have commonly been object of educational and social exclusion. The proposed work analyzes how these policies established at the international level, impact in different ways the national and local order, mostly the involvement in educational institutions and the way they are taken by teachers. The idea is to understand the strange relationship between the norms and the everyday life of the teacher who is confronted to recognize a diverse population that is excluded, as well as meet some forms that specify how to perform the process of integration or inclusion in the classroom.

Keywords: integration, inclusion, educational policies.

Introducción

Tanto la integración como la inclusión han sido diseñadas como políticas educativas, y cada una en su momento ha buscado favorecer la participación en la educación y en la sociedad de niños, niñas y jóvenes pertenecientes a poblaciones que han sido objeto de exclusión. Estas ideas tienen origen en un patrón universal que es acogido por las naciones y establecido desde las normas. Es importante analizar como estos dos momentos han impactado realmente la escuela y por tanto la población que se pretende beneficiar. El tema se abordará considerando en primer lugar las políticas y concepciones sobre integración escolar que plantean un reconocimiento principalmente de la discapacidad en el espacio de la escuela regular; después se presenta el tema de vivir la integración, destacando la experiencia en el aula; luego se toman las políticas y concepciones sobre inclusión, reconociendo los cambios que se tienen en cuenta para este segundo proceso, y en último término se plantean algunas oportunidades que se vislumbran desde el proceso de inclusión, pero cobran

sentidos diversos en las organizaciones, las instituciones y finalmente en el maestro como responsable de una oferta académica.

Políticas y concepciones educativas sobre integración escolar

Analizar de qué manera niños y niñas con discapacidad fueron pensados como parte de la educación regular, permite un recorrido que comienza con la Declaración y Programa de Acción de Viena, Conferencia por los derechos humanos realizada en el año de 1993, en concordancia con las Naciones Unidas, que logra consolidar un documento que compromete a los Estados del mundo a promover y proteger los derechos humanos de todas las personas. Se considera importante defender y hacer énfasis en los derechos humanos de las mujeres, los niños, las personas con discapacidad y, en general, los miembros de grupos minoritarios que deben ser incluidos en los procesos de justicia, reafirmando de esta manera el respeto de los derechos humanos sin hacer distinción alguna.

Una vez establecida esta exigencia, se piensa en el derecho a la educación, con la propuesta de “la educación para todos”, una propuesta integradora que reúne representantes de 32 gobiernos en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales celebrada en Salamanca, España, en colaboración con la UNESCO, en el año 1994. Allí se plantea la necesidad de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, respaldadas en los derechos humanos, independientemente de sus condiciones intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas, étnicas o culturales, y para los niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. Todos ellos deben ser educados y con ese fin se plantean las escuelas integradoras, “el mérito de estas escuelas no es solo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños; con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación,



crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras” (ONU, 1994, p. 6).

De esta manera se da inicio al establecimiento de unas políticas y prácticas para las necesidades educativas especiales, que en su marco de acción exigen el cambio de la escuela hacia la eficacia educativa, cambio representado en estrategias globales que garanticen una educación para todos, independientemente de sus diferencias; lo cual significa que tendrán igualdad de oportunidades dentro de un sistema común de educación, así los gobiernos estarán dispuestos a recibir recomendaciones y guías para organizar sus sistemas educativos, “las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades “ (ONU, 1994, p. 8)

Ciertamente se requería una escuela integradora que se replanteara a sí misma teniendo como base las nuevas políticas. Este proceso es una oportunidad para revisar planes y programas, escuchar a padres y maestros, tomando en cuenta su preparación, para atender las necesidades de los estudiantes y la posibilidad de pensar las escuelas integradoras que, a la vez, se reflejen en una sociedad integradora. Estas nuevas posturas también fortalecen la idea de una comunidad académica que investigue y establezca redes de intercambio que permitan difundir resultados de las diferentes experiencias.

El reto de la “educación para todos” exige a las escuelas encontrar una manera de educar desde las diferencias humanas. El marco de acción diseñado en el documento de la Declaración de Salamanca aconseja tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Nuevas ideas sobre las necesidades educativas especiales.
- Directrices para la acción en el plano nacional.
- Directrices para la acción en los planos regional e internacional.

Estos tres aspectos orientan las acciones en las naciones, en el caso de Colombia esta sigue las recomendaciones de una “educación para todos”, principalmente desde la política consolidada en la Ley de Educación 115 de 1994, en sus artículos del 46 al 48. Allí no solo se consolida la educación para las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales como parte integral del sistema educativo, sino que se ofrece atender los requerimientos de adecuación e integración social y académica a partir de programas de apoyo especializado.

Por otra parte, en el capítulo III de la misma ley se consideran las diferentes poblaciones: personas con limitaciones o talentos excepcionales, educación para adultos, educación para grupos étnicos, educación campesina y rural y educación para la rehabilitación social, tal como se mencionó en la Declaración de Salamanca, debían tenerse en cuenta los grupos minoritarios. Para la expedición de esta ley, ya se contaba desde 1991 con bases en la Constitución Política de Colombia, pues en ella se establece el derecho a la educación (artículo 67), a la promoción por parte del Estado de condiciones para la igualdad real y efectiva (artículo 13), el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades (artículo 70), la obligación del Estado en la educación a personas con limitaciones físicas o mentales (artículo 68), la adopción de medidas a favor de grupos discriminados o marginados (artículo 13), la adopción por parte del Estado de políticas de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, quienes requieren prestación de atención especializada (artículo 47).

El compromiso con la igualdad para las personas con necesidades educativas especiales en Colombia se asume normativamente con rapidez, en el mismo año en que mundialmente se proclaman, en adelante el reto es transformar la escuela, “el reto con que se enfrentan las escuelas integradoras es el de desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos los niños y niñas comprendidos los que sufren discapacidades graves” (ONU, 1994, p. 6).

El Ministerio de Educación en Colombia organiza el sistema de prestación de servicios a la población con necesidades educativas especiales, mediante el Decreto 2082 de 1996 que, a su vez, reglamenta los artículos 46 al 48 de la Ley 115. En primer lugar anticipa que la atención será de carácter formal, no formal e informal, abriendo el panorama de posibilidades para personas con necesidades educativas especiales o talentos excepcionales; además plantea la integración académica, laboral y social desde las estrategias pedagógicas y lenguajes comunicativos apropiados, apoyos terapéuticos y tecnológicos, flexibilidad curricular considerando las adaptaciones que deben realizarse para el aprendizaje, la evaluación y los proyectos personalizados.

Sumado a lo anterior, se propone ayudar a las instituciones educativas integradoras mediante el establecimiento de aulas de apoyo especializadas para la prestación de servicios, en cuanto a estrategias y recursos para la atención integral



Detalle. Secretos.

Acrílico sobre tela. 150 cm x 150 cm 2009

de los alumnos. También se organizan las unidades de atención integral, las cuales son un conjunto de programas y servicios profesionales que brindan apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos complementarios.

Por su parte, las instituciones educativas deben ajustar sus proyectos educativos institucionales de acuerdo con lo establecido por el Decreto 1860 de 1994, considerando la continuidad de la oferta académica a los estudiantes, los principios que la orientan, los objetivos, las estrategias pedagógicas, los planes de estudio, los criterios de evaluación, la elaboración del currículo, la organización administrativa y la gestión. En el artículo 4º menciona: “Todos los residentes en el país sin discriminación alguna, recibirán como mínimo un año de educación preescolar y nueve años de educación básica que se podrán cursar directamente en establecimientos educativos de carácter estatal, privado, comunitario, cooperativo solidario o sin ánimo de lucro”. Con estos principios se pretende, por primera vez, organizar una propuesta educativa que considere la integración de la población con discapacidad o talentos excepcionales.

En concordancia con las directrices encontradas en la nueva ley, las instituciones plantean sus proyectos educativos institucionales, poco a poco construyen y realizan ajustes considerando el concepto de integración, aunque resulta complicado poner en práctica modelos pedagógicos basados en la teoría

constructivista¹. Esta teoría fue impulsada por el MEN (Ministerio de Educación Nacional) como apoyo al proceso de cambio, a partir de ella se cuestionan principalmente los conceptos de conocimiento, aprendizaje y comunicación; además se instauran nuevos discursos, algunos determinantes como el enfoque cognitivista del conocimiento, que da un nuevo sentido a las experiencias, y explica que el sujeto las organiza de tal manera que le permite hacer predicciones, así desde sus estructuras cognitivas construye el conocimiento. De esta manera se pretendió reemplazar la idea del conocimiento como proveniente del ambiente externo, que había sido considerado como una verdad para muchos docentes y determinando una enseñanza confiada en la instrucción, donde el maestro imparte un saber logrado desde el conocimiento de los expertos.

Habría que decir que el sentido del aprendizaje debía cambiar, siendo indispensable no solo reconocer dichas estructuras sino comprender que el lenguaje, ya sea oral o escrito, juega un papel importante, pues cada sujeto determina la construcción de un significado particular desde la acción que realiza cotidianamente, pero a la vez necesita interactuar con los demás, comunicarse y ser comprendido, es decir, compartir de alguna manera las representaciones que se llevan a cabo, además de construir interpretaciones que dan posibilidad a la acción.

La idea de guiar al estudiante se extendió en todos los discursos pedagógicos, y para hacerlo efectivo se requiere que el maestro sepa dónde se encuentra mentalmente su estudiante, para esto se cuenta con el manejo indispensable de la base teórica de Piaget y las estructuras cognitivas, y también se deben conocer las metas que el estudiante debe lograr. Estos dos aspectos no se pueden observar a simple vista, es necesario realizar un diagnóstico sobre los conceptos previos.

Estas ideas de cambio implican un trabajo adicional al desempeño del docente, pues se plantea no solo la modificación de sus bases conceptuales, sino además permitir la entrada a su aula a ese otro, el excluido, que hasta ahora se había mantenido al margen, asistiendo en ocasiones principalmente a instituciones de salud o de caridad. ¿Cómo hacerlo parte de la vida de la escuela? Las indicaciones del MEN no solo se dan a través de las normas, sino que el equipo técnico conformado por Lucy Salinas, Reina Bayona y Mercy Páez, en el año 1993, organiza una serie de materiales que conforman un sustento teórico, y al mismo tiempo realiza una serie de capacitaciones con expertos a nivel nacional, con experiencias significativas de integración como el caso de la Normal de Copacabana en Antioquia, y a nivel internacional, principalmente talleres desarrollados por profesores como Rosa Blanco y Gerardo Echeita, de España, quienes enseñan procesos de integración desarrollados en su país, y por Violeta Romo de Venezuela, quien plantea el proceso de lectura y escritura basado en la teoría de Emilia Ferreiro, como propuesta clave para entender procesos de

1. Hace parte de una serie de compilación de lecturas producidas en el MEN de Glasersfeld (1993). El modelo constructivista del aprendizaje plantea que un maestro debe reconocer el esfuerzo y conflicto como parte de las situaciones donde el sujeto genera algo nuevo, se evidencia de esta manera que el conocimiento operativo es constructivo.



Detalle. Lanzadéras tejen el viento
Acrílico sobre tela. 80 cm x 100 cm 2011

aprendizaje por igual en todos los niños. Hay que anotar que esta capacitación tiene la intención de formar multiplicadores para todo el país.

Se inicia entonces una capacitación masiva desde las secretarías de educación de cada departamento para todas las instituciones de carácter oficial. En Tunja, capital del departamento de Boyacá, desde el año 1986 ya se organiza un equipo en la Secretaría de Educación, que recibe orientaciones del MEN en torno a la necesidad de capacitar al magisterio del departamento y a la vez abre un espacio para recibir a las personas con discapacidad pensadas desde la educación regular. Sin embargo, solo desde el año 1994 con la Ley 115, se cuenta con una normatividad que respalde las acciones, comenzando a reconocer la responsabilidad que puede tener el sistema educativo frente a esta población.

Vivir la integración

Este recorrido permite analizar la forma como se han ido vinculando las personas con discapacidad a las propuestas educativas organizadas desde las secretarías de educación y el MEN; a pesar de contar con unas normas que deben cumplirse,

estas políticas educativas muestran contradicción en la vida práctica de las instituciones. Por una parte, las pruebas de Estado constituyen el tema de preocupación de la mayoría de las instituciones, tanto así que buscan resolver el problema curricular en libros de texto que les muestren formas de evaluación que sigan los patrones de preguntas que se requieren para tener éxito. Por otra parte, el tema de integrar niños con alguna discapacidad se vuelve irrelevante, considerando que quienes deben asumirlo son las terapeutas o docentes de apoyo que se han nombrado como profesionales de apoyo. El común de los maestros puede encontrar poco productivo cuestionarse sobre el tema pedagógico, confían en el saber construido y pocas veces dudarían de su metodología.

Algunas razones que permiten explicar por qué los maestros parecen seguir siempre indicaciones, normas, sistemas de planeación, de evaluación, de control, y menos cuestionar y plantear propuestas creativas o innovadoras que puedan transformar el sistema vigente, puede explicarse desde las investigaciones realizadas por Martínez Boom, Noguera y Castro:

A partir de la década de los años cincuenta, y ligada al nuevo orden internacional planteado por la estrategia del desarrollo, la educación inicia un proceso de redefinición cuya característica más importante es su articulación estrecha con los requerimientos de orden económico. Antes que un problema político y cultural, la educación es pensada como un problema eminentemente técnico. (2003, p. 102)

Esta manera de ver la educación vincula a los individuos directamente con la producción que para entonces se presenta como una manera de lograr el desarrollo pleno de un país moderno.

Las políticas educativas comenzaron a ser diseñadas por organismos internacionales como la Unesco y la OEA (Organización de Estados Americanos) con propuestas homogéneas que cualifican la fuerza laboral y que, con el tiempo, se espera aumenten la productividad. La preocupación constante del país por ser incluido en el nuevo orden mundial, lo obligó a aceptar estrategias globales, entre ellas la Misión Currie, calificada como postura colonizadora de Estados Unidos sobre Colombia.

El nuevo orden internacional por la estrategia de desarrollo, reemplaza los saberes pedagógicos por la técnica, la implementación de la educación en paquetes, saberes preestablecidos que se imponen y se muestran poco interesados en las maneras de ser culturales, en las formas de aprender acorde con sus propias necesidades. El maestro que se requiere para inicialmente comprender los procesos de integración no se encuentra con facilidad, pues se ha acostumbrado a aplicar las técnicas impuestas, y abordar un nuevo problema en la escuela requiere pensar y crear alternativas. Algunas experiencias se encuentran registradas en la serie de publicaciones especiales de PRETEV (Programa de prevención, tratamiento y rehabilitación de las discapacidades y disturbios en la edad evolutiva).

Cinco niños. Experiencias de integración en Tunjuelito, es un texto que muestra cómo se llevaron a cabo cinco experiencias de integración. Allí las maestras señalan casos relacionados, cada uno presenta niños que para ser reconocidos e integrados al aula regular, requirieron de una maestra que pudiera pensar más allá de las normas, de los planes y programas instituidos y estableciera una relación desde su condición de humanidad, registrando en cada caso en particular lo que se requiere realmente para el acompañamiento, aspectos como: paciencia, seguridad, flexibilidad, creatividad, reconocimiento de pequeños logros, aumentar la afectividad y otros. Cada niño se convirtió en el estudio de caso del maestro. ¿Pueden ser vistos estos niños desde la educación técnica que cada vez se impone con más fuerza?

Políticas y concepciones sobre inclusión educativa

La Unesco señala nuevas directrices frente a la población con necesidades educativas, indica que no solamente esta población requiere atención, todos los niños deben ser protegidos de cualquier discriminación, asegurando bienestar social, justicia e igualdad, reconociendo y aceptando la diversidad. Es decir, se refiere a múltiples grupos poblacionales a los cuales se les deben garantizar sus derechos, y son las instituciones educativas las que deben acogerlos. En el año 2000 plantea el índice de inclusión como una guía de trabajo para que las instituciones educativas se autoevalúen sobre los procesos realizados frente a la inclusión. Los países que se acogen a este organismo internacional, deben admitir las normas planteadas, ampliando el marco de referencia que se tenía hacia diversas poblaciones en condición de vulnerabilidad.

En consecuencia, Colombia plantea las nuevas políticas para la atención a la diversidad desde las instituciones educativas, ordenando flexibilizar sus programas, aplicar estándares de calidad, definir estrategias de articulación entre los niveles educativos y la generación de alianzas en redes, formar docentes en el marco de la diversidad.

Mediante la Resolución 2565 de 2003, el MEN dictamina la prestación del servicio educativo a la población y registra las funciones del docente de apoyo, entre las cuales están: apoyo al estudiante dentro del aula, refuerzos en jornada contraria, seguimiento y orientación. De lo cual se infiere que el estudiante ya no solo se considera integrado en el aula, sino que se tienen en cuenta sus necesidades particulares. Es necesario resaltar que estas no son características de las personas con discapacidad sino de cada uno de los seres humanos.

La Unesco (2008, p. 7) dice que la inclusión implica

el acceso a una educación de calidad sin ningún tipo de discriminación, ya sea dentro o fuera del sistema escolar, lo cual exige una transformación profunda de los sistemas educativos. Sin inclusión es muy posible que ciertos grupos de

estudiantes sean excluidos por lo que esta debe ser un principio orientador de las políticas y programas educativos, con el fin de que la educación sea para todos y no para la mayoría.

Lo cierto es que “la educación para todos” que sustentó el proceso de integración frente a la población con necesidades educativas especiales, no fue suficiente; surge, por lo tanto, la necesidad de pensar la inclusión para abarcar no solo las personas con discapacidad, sino todos los grupos poblacionales minoritarios de alta vulnerabilidad social, que además se consideran excluidos del contexto social y educativo; y es por eso que comienza a circular la noción de la educación sin ningún tipo de discriminación, en y para la diversidad.

La Declaración del Decenio de las Américas: por los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad (2006-2016), plantea como propósito que “se emprendan programas, planes y acciones para alcanzar la inclusión y la participación plena en todos los aspectos de la sociedad de las personas con discapacidad”. Se deduce que desde estos dos últimos principios de orden internacional, la educación se realiza bajo procesos de equidad para la excelencia de los servicios educativos en función del pleno desarrollo de las personas.

En el orden nacional, la política de inclusión viene reglamentándose a través de normas que las instituciones deben cumplir, además de enunciados que van dejando huella en el maestro y el sistema educativo y social, como lo formula el CONPES: “La condición de discapacidad, así como el riesgo de padecerla, son situaciones que menoscaban las capacidades y potencialidades de los individuos que las padecen y de sus familias” (CONPES, 2004). Parece que es la idea de deficiencia la que se impone y corre el riesgo de paralizar las concepciones y posibilidades de un sujeto.

Oportunidades desde la inclusión

La norma impuesta desde organismos internacionales se replica en el país, y en las instituciones se siente como un proceso ajeno, homogeneizante, que no da lugar a los cuestionamientos, tampoco a pensarse desde la humanidad de cada individuo, se presume de identidad y en realidad se responde al mundo capitalista, las escuelas no solo siguen reproduciendo la desigualdad desde la calidad que se imparte a los distintos niveles sociales, sino que los contenidos educativos están cada vez más tecnificados, ligados únicamente al mundo de la producción económica. Llegando a este punto, encontramos un maestro que intenta reproducir ideales de formación para un mundo visto especialmente desde la posibilidad de producir. Desde aquí, las personas que pertenecen a sectores segregados o excluidos son vistas como un peso adicional, el maestro dice que no se encuentra preparado y, por el contrario, esta situación puede obstaculizar las tareas que comúnmente desarrolla.

En el año 2007 con la Ley 1145, en Colombia se crea el Sistema Nacional de Discapacidad, definido como un conjunto de orientaciones, normas, actividades, recursos, programas e instituciones que permiten la puesta en marcha de los

principios generales de la discapacidad y ordena la creación de los comités locales, en articulación con el comité departamental y nacional de discapacidad. Al mismo tiempo se plantea el programa de educación inclusiva con calidad, un convenio entre el MEN y el Tecnológico de Antioquia, además se cuenta con la Ley 1346 de 2009, que de acuerdo con el orden mundial establecido por las Naciones Unidas, plantea los derechos de las personas con discapacidad. Nace aquí una apuesta a la inclusión que pretende responder a los altos niveles de inequidad, exclusión y fragmentación social.

En Boyacá, la ordenanza 005 de 2011 adopta la política pública de inclusión social para las personas con discapacidad en el departamento. Aunque también hay que mencionar el acuerdo municipal 0012 de 2009, que crea, organiza y estructura el Comité Municipal de Atención a Personas con Discapacidad en el municipio de Tunja con la Secretaría de Protección Social y cuyo objetivo fundamental es impulsar la formulación e implementación de la política pública de inclusión social para las personas con discapacidad, con el fin de promocionar y garantizar sus derechos fundamentales. El documento proyecta la inclusión social como el adecuado acceso a bienes y servicios, procesos de elección colectiva, constituye la garantía plena de los derechos de los ciudadanos y la eliminación de toda práctica que conlleve la marginación y segregación de cualquier tipo. Este proceso permite acceder a todos los espacios sociales, culturales, políticos y económicos en igualdad de oportunidades.

Esta política se desarrolla bajo dos enfoques: un enfoque de derechos y uno diferencial. El primero presenta los derechos de las personas como una forma de asegurar el disfrute efectivo de las condiciones de igualdad, de todos los derechos humanos, sin discriminación, ayudando a hacer más relevantes los derechos civiles, sociales y culturales en el contexto, y favoreciendo una vida digna. El segundo involucra las condiciones, posiciones y acciones que se desarrollan para los distintos actores sociales como sujetos de derecho, desde una perspectiva de diferencia que acoge: grupo socioeconómico, género, etnia e identidad cultural, y desde las variables implícitas en el ciclo vital: niñez, juventud, adultez.

Una de las seis líneas de acción de la Secretaría de Protección Social se refiere a la educación inclusiva, la cual se desarrolla con un equipo de trabajo interdisciplinar: terapeutas física y ocupacional, psicóloga, psicopedagoga, quienes diseñan un plan estratégico para abordar las diferentes zonas de la ciudad y registrar datos estadísticos que puedan dar cuenta de la situación en la que se encuentran las personas objeto de exclusión, “(...) garantizar el acceso y permanencia, tanto como la respuesta y condiciones adecuadas y pertinentes del sistema educativo de acuerdo al tipo de limitación de las personas con discapacidad en los niveles de preescolar, básica, media, superior, bajas condiciones de calidad y eficacia” (Política pública de inclusión social, 2011-2024).

Los objetivos de esta línea son doce, se mencionarán algunos, entre los cuales se encuentra en primer lugar, implementar el índice de inclusión en cada institución

educativa, es decir, motivar a las instituciones para que inicien su proceso de autoevaluación en relación con tres dimensiones: la cultura, las políticas y las prácticas inclusivas. Este proceso ha tenido poca acogida en las instituciones educativas, igual que la adecuación de los proyectos educativos institucionales y los currículos, pues aún no se siente el compromiso de inclusión que plantea la norma para todas las instituciones, con el fin de responder a las necesidades educativas específicas de las personas. Además, el equipo de la Secretaría de Protección Social cumple funciones de registro estadístico, apoyo jurídico y de consecución de elementos, pero en ningún momento plantea apoyo pedagógico o algún interés investigativo sobre la interacción de los sujetos en las comunidades educativas.

Otro objetivo está relacionado con el fortalecimiento y cualificación de la oferta educativa partiendo del tipo de limitación, de tal manera que se pueda acceder en igualdad de oportunidades. A propósito, también se plantea la intención de garantizar docentes de apoyo, intérpretes, modelos lingüísticos y docentes de otras áreas para el fortalecimiento de la calidad educativa, y por otro lado se acentúa el propósito de generar articulación de varios entes municipales como la Secretaría de Educación, el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje), el ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar) y universidades, para establecer alianzas estratégicas de acuerdo con las necesidades del sector educativo.

Es primordial analizar y debatir a profundidad estas políticas que se aplican superficialmente, justificadas en factores estadísticos que contradictoriamente se distancian de los sucesos cotidianos de la población en situación de discapacidad.

Es evidente que las políticas públicas se establecen desde la normatividad, y como se ha mencionado, están en todos los órdenes: internacional, nacional, departamental y municipal; sin embargo, los procesos de inclusión no están llegando como se espera a las instituciones educativas, pues se evidencia una desarticulación entre los diversos estamentos: el MEN determina una forma global de organización de la educación a partir de la Ley 115; las secretarías de educación departamental se responsabilizan principalmente del funcionamiento de las instituciones, del nombramiento de docentes, incluidos docentes de apoyo; la Secretaría de Educación Municipal nombra equipos interdisciplinarios de apoyo al proceso de inclusión; la Secretaría de Protección Social cuenta con un equipo interdisciplinario de apoyo que realiza funciones que las otras secretarías cumplen igualmente; el ICBF tiene múltiples programas dedicados a la infancia y la niñez que no se articulan con educación; en conclusión, cada uno de ellos cuenta con programas y proyectos que actúan independientemente, pero cumplen con mantener cifras que indican acciones sobre la población.

Transformar las prácticas segregacionistas, reducir los prejuicios, pretender la vinculación de las personas vulnerables a todos los sectores, político, educativo, social y cultural, sin importar su condición física o mental, en condiciones de equidad con respecto a los demás, no es tarea fácil, fundamentalmente porque a

pesar de que el cambio está decretado y legislado, la verdadera transformación va más allá de los documentos, los obstáculos para aprender a vivir con la diferencia son más de orden subjetivo que legislativo. Los maestros y los niños necesitan pensarse desde su cotidianidad, reconocerse como interlocutores válidos, no porque lo indiquen las normas, sino porque tengan la posibilidad de investigar lo que les pasa, y ese acontecer desborda los planes y programas, invade la vida y nos constriñe por no tener la contingencia del encuentro real en la cotidianidad de las aulas.

Las políticas internacionales tienen un interés principalmente económico, y condicionan a los países a cumplirlas a cambio de ser incluidos en el sistema ya organizado, así el juego de la inclusión-exclusión ya está planteado en el sistema mundo que simplemente se replica en sus subsistemas: nacionales y locales, excluir para luego condicionar e incluir desde un juego de poder establecido.

Referencias

- Asamblea de Boyacá (2011). Ordenanza 005. Política pública de inclusión social para las personas con discapacidad en el departamento de Boyacá.
- Concejo de Tunja (2009). Acuerdo municipal 0012 del 2009, por el cual se crea, organiza y estructura el comité municipal de atención a personas con discapacidad en el municipio de Tunja.
- Congreso de la República de Colombia (1993). Ley 60. Régimen de recursos y competencias.
- Congreso de la República de Colombia (1994). Ley 115.
- Congreso de la República de Colombia (2007). Creación del sistema nacional de discapacidad.
- Congreso de la República de Colombia (2009). Ley 1346. La convención internacional de los derechos de las personas con discapacidad.
- Conpes (2004). Documento Conpes Social 80.
- Constitución Política de Colombia (1991).
- Declaración del Decenio de las Américas (2006-2016). Por los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad.
- Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990). Satisfacción de las necesidades de aprendizaje. Jomtien, Tailandia.
- Decreto 2082 (1996). Atención educativa a personas con limitaciones y talentos excepcionales.
- Glaserfeld, E. (1993) El aprendizaje desde el constructivismo. *Compilación de Lecturas MEN*, 2(2), 128-142.
- Martínez, A., Noguera, C. & Castro, J. (2003). *Currículo y modernización*. (2 ed.). Bogotá: Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional & Tecnológico de Antioquia (2007). Programa Educación Inclusiva con Calidad.

- Organización de Estados Americanos –OEA– (1999). Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad.
- Organización de las Naciones Unidas –ONU– (1996). Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad.
- Organización de las Naciones Unidas –ONU– (2007). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.
- Política Pública de Discapacidad (2011-2024). Para las personas con discapacidad de la ciudad de Tunja.
- Resolución 2565 (2003). Parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales.
- Sacchi, M. & Bazzani. (1991). Cinco niños, experiencias de integración en Tunjuelito. Integración Educación Salud Comunidad, (1).
- UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all. París, Francia.
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales. París, Francia.
- UNESCO (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Ginebra, Suiza.



Detalle. Paisaje de Museo.
Acrílico sobre tela. 179 cm x 240 cm 2009