

# Presencias y ausencias de la discapacidad en la escuela

Presences and absences of disability at the school

Presenças e ausências da discapacidade na escola

Marlem Jiménez Rodríguez

Marlem Jiménez Rodríguez<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Educadora Especial. Magistra en Educación, Universidad Javeriana. Profesora para el apoyo a la inclusión, Colegio Vista Bella IED de la Secretaría de Educación de Bogotá. Estudiante financiada por la SED en el Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. El artículo es producto de la investigación doctoral "Trayectorias de las experiencias del vínculo en procesos de inclusión educativa con población con Discapacidad Intelectual", dirigida por Piedad Ortega Valencia en el marco de la línea Educación, Cultura y Desarrollo; correo electrónico: marlemjimenez@gmail.com.

Fecha de recepción: 27 de noviembre de 2017 / Fecha de aprobación: 30 de marzo de 2018

### Resumen

El artículo presenta una reflexión sobre la discapacidad en la escuela, a partir de la mirada de la autora como maestra de apoyo a la inclusión. Para hacerlo, parte de su tránsito en el camino de la inclusión, para luego problematizar el sentido del término discapacidad y sus repercusiones en la configuración de narrativas centradas en la poca valoración de los niños, niñas, jóvenes y adultos que viven esta condición. Acompaña la reflexión el curso de la política pública en este ámbito, para finalmente presentar una apuesta pedagógica desde una educación concebida como acontecimiento ético.

**Palabras clave:** Discapacidad, escuela, experiencia pedagógica, inclusión educativa, política pública.

### Abstract

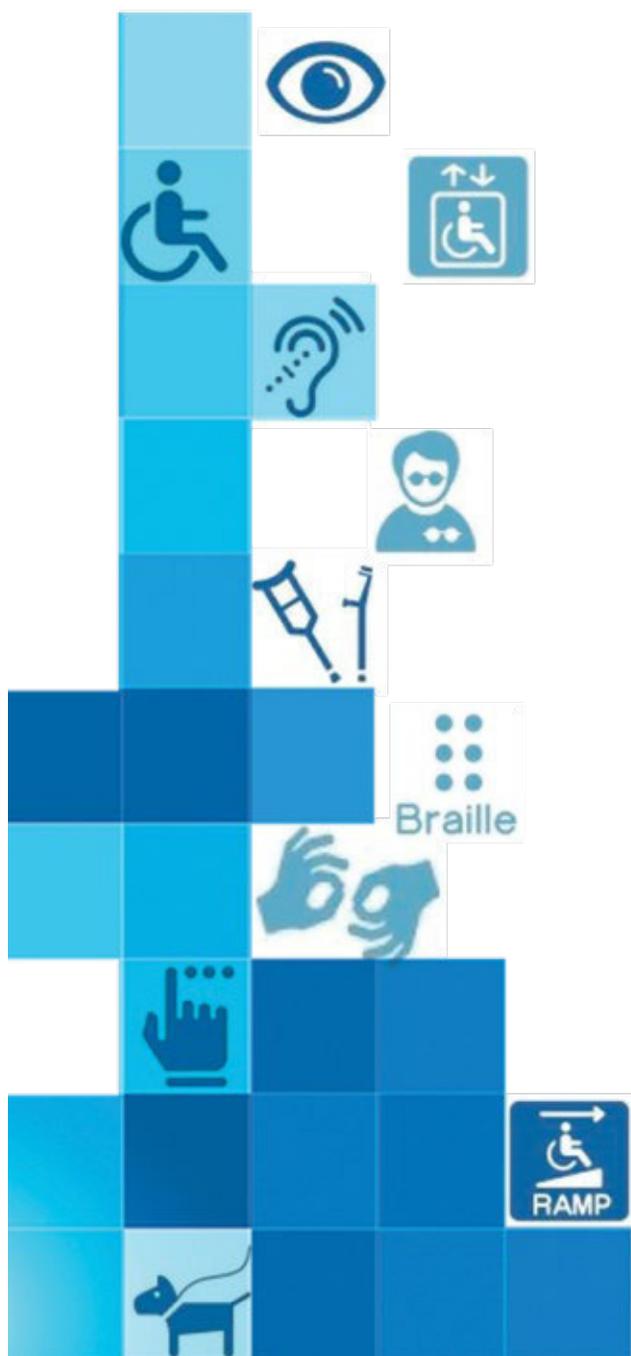
The article presents a reflection on disability at the school, based on the author's view as a teacher-support for inclusion. To do so, she begins by her transition to inclusion, to later problematize the meaning of the term disability and its repercussions in the configuration of narratives focused on the low evaluation of children, youth and adults who live this condition. The reflection is accompanied by a course of public policy in this area, to finally present a pedagogical commitment from education conceived as an ethical event.

**Keywords:** Disability, school, pedagogical experience, educational inclusion, public policy.

### Resumo

O artigo apresenta uma reflexão sobre a discapacidad na escola, a partir da mirada da autora como maestra de apoyo à inclusão. Para hacerlo, part of su tránsito en el camino de la inclusión, para luego problematizar o sentido do termo de discapacidad e sus repercussões na configuração de narrativas centradas na poca valorização das crianças, niñas, jóvenes y adultos que viven esta condición. Acompanhe a reflexão sobre o curso da política de comunicação no âmbito, para uma apresentação definitiva e pedagógica de uma educação concebida como acontecimento ético.

**Palavras-chave:** Deficiência, escola, experiência pedagógica, inclusão educacional, políticas públicas.



“Las escuelas, cada escuela, no están hechas y educar consiste, justamente, en hacerlas, en ir haciéndolas. Este sería otro sentido para la palabra “crisis”: lo que está en movimiento perpetuo, lo que no puede fijarse, lo que cambia a cada instante, en cada situación”.

Duschatzky y Skliar.

### La vivencia como maestra

“El saber es experiencia sedimentada en el curso de una vida”.

Zambrano M.

Ser maestra ha sido parte fundamental en el sendero de mi vida, pero además dedicarme a la educación especial ha conferido matices muy particulares a esta experiencia. Puedo decir que ser educadora especial significa estar en el cruce de diferentes disciplinas y transitar por múltiples caminos metodológicos, pedagógicos, comunicativos y afectivos que permiten comprender e intervenir con los diversos actores y ámbitos educativos.

La educadora especial no posee el saber de una disciplina particular sobre la cual realizar su práctica, sino que constantemente se ve abocada a reinterpretar los diferentes lenguajes del conocimiento para ponerlos en dinámicas de aprendizaje acordes a las capacidades y potenciales de todos los estudiantes, mientras, además, debe contar con la capacidad de diálogo, de escucha activa, para comprender sus alegrías y frustraciones junto a las propias, encontrando así las pistas que le indiquen el mejor camino para la acción.

Lo anterior implica una carga emocional y racional ligada a retos e incertidumbres, y es justamente la incertidumbre la sensación más fuerte y constante durante todo el proceso; está acompañada frecuentemente por la necesidad de compartir la esperanza, encarnada en cada estudiante, con los compañeros maestros, independientemente de las condiciones asociadas a su vida. Es obvio que esa apertura al diálogo y al entendimiento de la discapacidad es uno de los mayores logros personales, que también es compartido con los maestros sensibles ante la experiencia del otro percibido como muy diferente.

En este camino ha sido importante la disposición hacia la constante búsqueda de elementos y herramientas que permitan construir sentidos alrededor de la experiencia educativa; tal ruta permitió

el encuentro con las tesis de Skliar (2002), fundamentales para problematizar la tendencia a homogenizar en la escuela, de Larrosa (2010), quien permitió abordar la idea de la experiencia como pasaje, como impronta y, luego, de Bárcena y Melich (2014), que llevan a pensar la educación como acontecimiento ético.

Es desde estos lugares que planteo la reflexión sobre la presencia de la discapacidad en la escuela, a partir de procesos que denomino de inclusión educativa, porque la inclusión es un paso a paso que se ha venido gestando de forma diferencial en cada institución, con orientaciones derivadas de las políticas públicas que se van adecuando de acuerdo a las realidades escolares; la educación inclusiva es un sistema que aún se está cimentando.

Desde distintos lugares de enunciación hemos construido en la escuela un saber frente a la discapacidad, la diferencia y la inclusión, en algunos casos con elementos más técnicos, en otros teniendo en cuenta la política pública, pero especialmente a partir de las relaciones cotidianas. Así, en el marco de las relaciones sociales, culturales y políticas, devienen procesos de subjetivación, expresiones de la vivencia personal, de la forma en que cada persona construye su mundo interior y le da significado, relacionados con unos procesos de inter subjetivación que se presentan en la experiencia con los otros; es en esos intercambios que algunas pre concepciones alrededor de la discapacidad se transforman, posibilitando así la emergencia de lo más humano.

Mi tránsito por el camino de la inclusión educativa inicia en el año 2000, en el Colegio Vista Bella de la localidad de Suba. Llegué como profesora de primaria en 1991, pero más tarde, en 1997, me asignaron funciones de orientación. Con los cambios que sobrevinieron en la Secretaría de Educación durante el periodo 1998-2002, y dado mi perfil profesional, fui reubicada en la planta de educación especial para realizar el apoyo a la inclusión. La experiencia como maestra de aula me permitió entender las preocupaciones de mis compañeros sobre los aprendizajes que cada estudiante debería adquirir, la evaluación, la promoción, la socialización, el proyecto de vida. Así, la reflexión aquí propuestano trata de juzgar al otro que excluye, sino de entender cómo la inclusión de personas con discapacidad, especialmente la intelectual, genera una fuerte contradicción en los espacios escolares, dominados por la idea de un sistema educativo creado para el éxito, la competencia y los resultados meritorios en pruebas censales.

En el caso particular de la discapacidad intelectual, estas inquietudes surgen frente al desempeño del estudiante en el ámbito académico. En la cotidianidad de la escuela es frecuente indagar por las razones que mantienen al alumno que vive tal condición

en este lugar cuando, en opinión de los maestros, existen sitios especializados para su atención como talleres o instituciones para su formación. En dichos interrogantes se advierte una percepción de la discapacidad centrada en el déficit, en la minusvalía y la necesidad de compensación, desconociendo el potencial del estudiante.

En principio, cuando un niño o niña con discapacidad inicia su tránsito educativo, se generan actitudes que expresan malestar, deseo de no tener al estudiante en el grupo, señalando constantemente sus deficiencias; tensiones entre los directores de curso y profesores con la maestra de apoyo, lo cual, en mi caso, ha producido sensaciones que van desde el sentirme juzgada por el grupo hasta el aislamiento, para paulatinamente entrar en una disposición al diálogo. Sin embargo, con el paso del tiempo, y en la medida que se van dando interacciones y vínculos, se empiezan a presentar cambios en la forma como se percibe al estudiante y los posibles caminos a seguir. Ello implica, en lo cotidiano, largas conversaciones, reflexiones, para que empiece a surgir el reconocimiento del ser humano que es el estudiante, su potencial, sus gustos y los retos que imponen ciertos aprendizajes.

Con el transcurrir de los días, la relación con los pares encuentra un establecimiento de vínculos que propician lazos de solidaridad, respeto, ayuda y comprensión de las dificultades, lo cual no quiere decir que no se presenten problemas, sino una disposición para superarlos. Así, la convivencia del estudiante con discapacidad intelectual en el entorno escolar promueve los cambios, al permitir que surjan respuestas pedagógicas a los retos que impone su ritmo de aprendizaje y su proceso de socialización. A veces, con mucha resistencia, los maestros asumen este desafío y, en el día a día, cuestionan mientras encuentran caminos para trabajar.

En general, la presencia en la escuela de estudiantes con discapacidad, especialmente con discapacidad intelectual, se presenta como reto y oportunidad: reto para convocar a todos los sujetos educativos a propiciar la acogida y ser copartícipes de una

“ Más allá de las controversias, lo cierto es que asegurar aprendizajes personalmente significativos y socialmente relevantes, fortaleciendo capacidades, se vuelve un imperativo si la educación pretende dar respuesta a los retos propios de la complejidad de la vida cotidiana... ”

apuesta pedagógica; oportunidad, para enriquecer lo más humano de cada uno, aportando con ello a potenciar el ser y estar en el espacio escolar.

## Comprender la singularidad de la discapacidad

“El otro diferente funciona como el depositario de todos los males, como el portador de las “fallas” sociales. Este tipo de pensamiento supone que la pobreza es del pobre, la violencia del violento, el fracaso escolar del alumno, la deficiencia del deficiente”.

Duschatzky y Skliar.

La acogida en la escuela del estudiante con discapacidad presenta la necesidad de comprender esta forma particular de ser y estar en el mundo; por ello, al abordar el tema es importante saber cómo quienes la experimentan construyen procesos identitarios alrededor de esa singularidad, pues hace parte de su ser pero no es todo su ser, dado que el constructo discapacidad generalmente tiene una representación en los diversos grupos donde el niño o joven interactúa; así, su familia puede tener una representación asociada a la necesidad de protección, la escuela una concepción de déficit, de capacidad, de diversidad funcional, de calidad de vida. Ello va a incidir en las formas como se perciben a sí mismos y, en esa medida, proyectarán su relación con el otro.

Por lo anterior, es relevante para esta reflexión abordar trabajos relacionados con la identidad como una categoría dinámica, que pone en relación al yo con el nosotros y con los otros, configurándose en la medida que se van sedimentando procesos comunes y diferenciadores, entendiéndola como no única, contextual y relacional. En tal sentido, Hall (2003, p.12) advierte que en la actualidad la forma tradicional de abordar esta categoría (como noción integral, originaria y unificada) ha sido cuestionada, siendo de-construida y re-significada desde diferentes posturas teóricas, para permitir pensar en asuntos importantes sobre los sujetos.

Por su parte, Sen (2007) afirma que uno de los elementos de la identidad parte de la importancia que se da a la historia compartida y al origen, como formas de vernos a nosotros mismos; sin embargo, aclara que esa no es la única forma de percibirse, pues es posible tener distintos sentidos de pertenencia y la importancia que se da a una u otra forma de sentirse o verse depende de los contextos.

En tal sentido, Appiah (2007) destaca que los factores contextuales surgen de las relaciones al interior del grupo, y que pueden ser previos a la cultura (p. 114). Retomando el concepto de Hacking sobre “nominalismo dinámico” (p. 115), establece que muchos grupos humanos comienzan a existir a partir de la invención de etiquetas para determinados conjuntos de personas. Esta postura

es importante para entender las nominaciones recibidas por quienes han estado en situación de discapacidad a lo largo de la historia, pues una vez se aplican las etiquetas: “pasan a tener efectos sociales y psicológicos”, en términos de cómo se conciben las personas a sí mismas y a sus proyectos (Appiah, 2007, p. 117); para ello se establecen procesos de identificación, que requieren de una concepción social acerca de la etiqueta, y de internalización de las etiquetas. Así se le atribuye una dimensión narrativa que permite construir un relato acerca de sí mismo en relación con otros de grupos más amplios.

En el caso de la discapacidad, la literatura que puede dar cuenta de la configuración de estas identidades deja ver un incesante proceso de exclusión, marginación y segregación. En el curso de la historia de Occidente se ha nombrado en términos de anormalidad, déficit, necesidad, diversidad funcional, capacidades diferenciales. Estas enunciaciones surgen, por supuesto, en determinados momentos históricos y aluden a características asignadas durante cada uno de ellos.

De acuerdo con Palacios (2008), una primera aproximación narrativa a la discapacidad es la prescindencia, cuyos presupuestos esenciales son: la consideración del origen religioso de la discapacidad y la creencia de que quienes la portan no tienen nada para contribuir a la comunidad; derivada de ella hay dos sub-clases: la eugenésica y la marginación. De la narrativa eugenésica provienen prácticas de exterminio y eliminación de la población con discapacidad, que se presentaron en Grecia y Roma y se institucionalizaron en la Alemania nazi.

En la antigüedad se entendía que las personas en condición de discapacidad no eran útiles para la comunidad, considerando que el mejor camino era eliminarlas, por ello no llegaban a constituir un grupo como tal, a excepción de que la discapacidad fuera adquirida durante la guerra o en combate. Dentro de este contexto, el Estado tenía la facultad de evitar que sus ciudadanos fuesen deformes o contrahechos, ya que esas personas no serían de provecho para la comunidad; ese era el parámetro: la utilidad para la comunidad, que resolvía la cuestión acerca del sentido de la vida (Palacios, 2008. p. 40).

La narrativa de marginación, propia de la Edad Media, se caracterizó por la exclusión del grupo, se temía que las personas con discapacidad fueran portadoras de maleficios, aunque la compasión era una práctica ligada a su atención (Toboso, 2008. p. 66). Así, durante esta época la respuesta a la discapacidad se manifestó en la marginación de actividades grupales y cotidianas, los discapacitados eran considerados objeto de compasión, de caridad o, en el peor de los casos, portadores de maldad.

Así, *La Historia de la Locura* (Foucault, 1998) describe la forma en que las personas con algún tipo de diferencia importante vivían de la caridad, la mayoría de las veces eran mendigos que vagaban de pueblo en pueblo. La caridad se consideraba una muestra de amor a Dios; los pobres, menesterosos y mendigos, que no se podían valer por sí mismos, debían ser atendidos, pues representaban una parte de ese ser supremo, y el ejercicio de la caridad era visto como opción para complacerlo. (p. 92), durante esta época:

Gran parte de los niños y niñas con discapacidad mueren como consecuencia de omisiones -ya sea por falta de interés y recursos, o por invocarse la fe como único medio de salvación-. En cuanto a quienes subsisten o a los mayores, la apelación a la caridad, el ejercicio de la mendicidad y ser objeto de diversión son los medios de subsistencia obligados (Palacios, 2008, p. 54).

Esta tradición puede estar ligada al encierro que han vivido las personas con discapacidad en sus propios hogares durante diferentes momentos históricos, aún en el presente. Con el advenimiento de la Modernidad inicia un período de gran dinamismo, signado por el comercio activo, la paulatina industrialización, la emergencia de las ciencias con su pretensión de objetividad, el estudio de los casos considerados por fuera de la norma y la distinción entre lo normal y lo anormal.

Los desarrollos científicos en psiquiatría y psicología inauguran una serie de tipificaciones respecto a lo “anormal”, las cuales empiezan a funcionar como etiquetas mantenidas a lo largo de siglos, llegando incluso a la actualidad. En primera instancia, y como explica Foucault (1998), se produce el gran encierro, es decir, utilizar los antiguos leprosarios como lugares para internar a los “locos” o a poblaciones que tuviesen alguna afinidad con esta denominación, para ocuparlos en actividades útiles a la producción (p. 116).

Tal como describe Foucault (2001), a partir del siglo XVII el encierro a gran escala aparece como una especie de fórmula intermedia entre el procedimiento negativo de la prohibición judicial y los métodos positivos de rectificación. El encierro excluye y funciona al margen de las leyes, pero se atribuye como justificación de la necesidad de “corregir, mejorar, llevar al arrepentimiento, provocar la vuelta a los buenos sentimientos [en consecuencia] se produce el nacimiento técnico institucional de la ceguera, la sordomudez, los imbéciles, los retardados, los nerviosos, los desequilibrados” (Foucault, 2001, p. 299).

La etiqueta empieza a legitimarse desde el discurso científico, asociándola a la enfermedad. Se pasa de un discurso de la caridad a uno sustentado en el lenguaje de la falta, de la carencia, que requiere técnicas rehabilitadoras. Además de tipificar la discapacidad con

nominationes con pretensión científica, se instala un lenguaje que comúnmente es usado para desvalorizar al otro y que pervive en la cotidianidad de las prácticas sociales. Por tanto, estas formas de identificación se convierten en figuras de desprecio para nombrar al otro: la discapacidad se asume como una carga y una fatalidad y va configurando prácticas con unos niveles de especialización que solo pueden cumplir médicos, enfermeras, pedagogos especiales y terapeutas. Es decir, se instala como condición de la discapacidad el déficit, la necesidad de complementar aquello que falta.

La formalización de instituciones para las personas con discapacidad y la creación de clases especiales, de acuerdo a las características de cada una, generan una época de segregación para las poblaciones: las personas ciegas van a instituciones para ciegos, las sordas a entidades para sordos, aquellas con discapacidad intelectual, los “retrasados”, a lugares específicos; establecimientos que, durante la primera mitad del siglo XX, les separaron de la vida social, el intercambio y la posibilidad de construir su subjetividad con los otros:

[...] existía una desmesurada crueldad por parte de los instructores. La institucionalización consideraba a los adultos con discapacidad como niños, situándoles en espacios donde copiaban los gritos, sacudones y peores comportamientos de sus pares, esperando que sean pacientes dóciles, y privándoles de sus derechos básicos de elección, de oportunidades y de reclamar ante la comunidad (Palacios, 2008, p. 95).

Tal vez por ello el peso de la etiqueta les impidió construir otros sentidos e identificaciones que no se enmarcaran en su “enfermedad”; concepciones que aún persisten en el imaginario de muchas personas. En los maestros emergen cuando se presentan procesos de inclusión educativa, entonces acuden al argumento de su falta de formación para atender estudiantes “enfermos”, y proponen la vuelta de los estudiantes a lugares donde los puedan atender.

Desde el ámbito de la sociología y presentando coincidencias con lo expuesto, Rodríguez y Ferreira (2010) exponen los cambios en los conceptos sobre discapacidad, discursos que al sedimentarse se empiezan a configurar como relatos de la misma. Aluden al modelo rehabilitador, también llamado tradicional, explicando que está centrado en las deficiencias, en la “enfermedad”; los sujetos con discapacidad son considerados merecedores de caridad, cuidado permanente e improductivos, de esta forma se les limita y excluye de participar en la vida de la sociedad, enmarcándoles en una visión asistencial. Junto a este modelo, y en gran parte por la decisión de las personas con discapacidad que lucharon por sus derechos, aparece el

paradigma de vida independiente, en el que prevalece la posibilidad de la autonomía como forma de tomar el control de sus propias vidas.

Mostrando algunas similitudes con la idea de vida independiente, que surge principalmente en Estados Unidos desde mediados del siglo XX, los países escandinavos fueron los pioneros en el desarrollo del principio normalización, el cual se convierte en una referencia importante porque muestra la necesidad de las personas con discapacidad de llevar una vida común en los ámbitos cotidianos, y ha sido clave para las propuestas de integración, a partir de las tesis de Nirje y Wolfensberger (1991), quienes postulan la necesidad del acceso al “uso de medios culturalmente valorados para permitir que la gente viva vidas culturalmente valoradas” (p. 26).

En ese sentido, se empieza a reconocer la necesidad de crear espacios de intercambio desde la perspectiva de generar una vida más digna para todos. Sin duda alguna, los movimientos civiles de la década de los 60 a favor del reconocimiento de las minorías también tienen incidencia en la población con discapacidad. Así se inicia, desde esta misma población, el movimiento por una vida digna, que implica su participación activa en todos los foros, convenciones y espacios de discusión sobre políticas orientadas al logro de los derechos comunes a todas las personas. Aquí, la identificación de una condición encuentra en la narración de la experiencia de vida un espacio para posicionarse y reclamar sus derechos. La identidad, la narrativa, la memoria y el posicionamiento dan paso a la construcción de una subjetividad política, en la búsqueda de un lugar de enunciación y de reclamación de los derechos de las personas con discapacidad (Ruíz y Prada, 2012).

Es preciso, entonces, reconfigurar el lenguaje para posicionar desde allí el derecho de las personas con discapacidad a ser y estar



con los otros, para que con estos procesos puedan optar por las diferentes filiaciones de su identidad, sin que éstas se constituyan en obstáculo a su posibilidad de lograr una vida digna. Con esta postura, el énfasis de las subsiguientes narrativas se centrará en el acceso a los derechos, caracterizando el modelo social con un nuevo concepto sobre la discapacidad, presentándola como resultado de la interacción entre la persona y el entorno, relacionada con una falta de adecuación del entorno y no como consecuencia directa de la deficiencia personal; en otras palabras, la sociedad crea las barreras. Para Rodríguez y Ferreira (2010) se pasa de un nivel individual a uno colectivo, desde un modelo centrado en la lucha por los derechos que, sin embargo, tiene formas explicativas de la discapacidad en las cuales subyacen posturas de:

[...] “naturalización” del substrato fisiológico en el que se ancla la discapacidad, la insuficiencia o impedimento impairment, pues el organismo humano, el cuerpo, es reducido a mero substrato material, receptáculo neutro de la existencia humana sobre el que no opera ningún tipo de condicionamiento social. Lejos de eso, es precisamente en el cuerpo donde se instalan todos los disciplinamientos de que son objeto las personas, con y sin discapacidad, en las sociedades actuales (p. 291).

En este tipo de narrativas no se problematizan las relaciones de poder y contención sobre el cuerpo, el problema del cuerpo sigue recayendo sobre el déficit y la relación con los grupos; se presenta en términos de las barreras al acceso al derecho. Es importante destacar que muchas veces los miembros de las sociedades no advierten que sus actitudes, o los diseños que enmarcan los entornos, se constituyen en obstáculos para las personas con discapacidad, porque se han habituado a la idea del déficit. Por ello, inspirado en el modelo de vida independiente, surge el modelo sobre Diversidad Funcional, el cual, de acuerdo con Rodríguez y Ferreira (2010), pretende superar la concepción de carencia en la persona para potenciar sus capacidades.

La diversidad funcional, eludiendo la problemática de las capacidades, conceptualiza el fenómeno en términos de una singularidad funcional, de desenvolvimiento, apunta a la riqueza de un universo social de lo humano crecientemente caracterizado por la diversidad. En lugar de partir de una insuficiencia, lo hace, podríamos decir, de una “originalidad”, potencialmente, entonces, creativa y enriquecedora (Rodríguez y Ferreira, 2010, p. 305).

Compartiendo tal principio, Palacios y Romañach (2006) explican la diversidad funcional como una condición inherente al ser humano que, en muchas ocasiones, puede ser de carácter transitorio o circunstancial; en ella aflora su carácter de conflicto

social que, de forma directa, indirecta, transitoria o definitiva, alcanza a todos los seres humanos (p. 111). El énfasis de esta perspectiva se presenta entorno de la dignidad humana.

Dicha lectura puede complementarse con la propuesta de Nussbaum (2013) sobre crear capacidades, específicamente desde la necesidad de aumentar las capacidades de quienes padecen algunas de las muy variadas discapacidades físicas o mentales que pueden afectar el curso vital (pp. 178-180). Para Nussbaum la capacidad se enmarca dentro del enfoque de desarrollo humano, es decir, una aproximación particular a la evaluación de la calidad de vida y a la teorización sobre la justicia social básica (p. 38) y, retomando a Sen, puede ser entendida como libertad sustancial: un conjunto de oportunidades interrelacionadas para elegir y actuar (p.40); en este sentido:

Las capacidades no se refieren únicamente al potencial de una persona sino a las oportunidades que se le brindan en términos económicos, políticos y sociales para desplegarlas en condiciones que permitan el ejercicio de la libertad. Apunta este enfoque también a la dignidad humana vista como la capacidad de agencia de la persona o capacidad de acción, que exige ser desarrollada de acuerdo a sus particularidades referidas a sus anhelos, esfuerzos, motivaciones (p. 51).

Por otra parte, en términos de justicia y de acceso a derechos, se encuentra también la perspectiva de enfoques diferenciales (Arteaga, 2012), que contempla a las personas con discapacidad como uno de los grupos poblacionales objeto, para aplicar las políticas públicas de manera que atiendan sus particularidades bajo los ideales de equidad, igualdad y justicia (p. 23).

Junto a ello, desde una mirada más reciente, y teniendo como referente el modelo social para la comprensión de la discapacidad y las lecturas sobre género, surge la postura de interseccionalidad (Torres, 2004; Gómez, 2014), que invita a pensar los conceptos como realidades complejas, no como únicos y homogeneizadores, y expone el problema de género separado de la sola variable de pertenecer a uno u otro sexo, ubicándolo en las interdependencias entre las condiciones asociadas, por ejemplo: el grupo poblacional al que se pertenece, el nivel de ingreso económico o el nivel educativo.

Por lo anterior, desde esta perspectiva se asume la discapacidad como un campo de investigación en las ciencias sociales, ámbito en el cual concurren diferentes sujetos que se interrelacionan de formas distintas dependiendo de condiciones como el género, la etnia, la posición socio-económica, el capital cultural y las formas de poder. Por eso el análisis estaría cruzado por las interdependencias de los sujetos en la relación, lo cual complejiza las formas de entender la discapacidad,

ya no como una entidad única, sino en términos relacionales: no es igual la situación para un hombre blanco en discapacidad con acceso a bienes y servicios, que la de una mujer pobre, con discapacidad, hijos y perteneciente al grupo latino. Además se dan lecturas desde un enfoque interdisciplinario que tiene en cuenta aportes de las ciencias sociales y de la salud para explicar lo múltiple en este campo.

Así, es clara la necesidad de considerar las diferencias al interior de la discapacidad. Por ejemplo, en las discapacidades sensoriales hay distintos grados de disminución para ver u oír, esto representa también niveles diferenciales en las barreras del entorno, que están signadas además por el género o la posición social, pues se asocian a otras discapacidades. De igual forma, en las discapacidades relacionadas con lo intelectual es necesario reconocer la complejidad de relaciones en que se insertan, de acuerdo a particularidades como: situaciones de pobreza, abandono, falta de redes de apoyo y formas diferenciales para procesar la información, comunicar o socializar. Además es necesario considerar que la mayoría de barreras enfrentadas por los estudiantes con tal discapacidad se dan por un sistema educativo que funciona bajo estándares, competencias, logros y resultados exitosos en pruebas estandarizadas

### La política pública para la atención educativa a personas con discapacidad

“Una incapacidad para caminar es una deficiencia, mientras que una incapacidad para entrar a un edificio debido a que la entrada consiste en una serie de escalones es una discapacidad”.

Jenny Morris

Nada sobre nosotros, sin nosotros.  
(Lema del movimiento Vida independiente de personas con discapacidad).

La construcción de políticas públicas educativas en Colombia está delimitada por los requerimientos sociales, económicos y políticos nacionales e internacionales. El sistema educativo formal se organiza en niveles: educación preescolar, básica, media y superior. A la vez, existe una amplia legislación que ampara los derechos de las personas con discapacidad; la Constitución de 1991 reconoce la diversidad en la nación y el deber del Estado de proveer los servicios a toda su población sin realizar ningún tipo de distinción. Por ello, la Ley General de Educación de 1994, título III, avanza hacia la creación de un sistema educativo integrador, promoviendo la paulatina conversión de las instituciones que atienden exclusivamente a población con discapacidad a entidades

integradoras, mientras, al tiempo, se deben matricular los estudiantes con discapacidad en el sistema de educación formal. En esta ley aún no se utiliza el concepto de inclusión porque, a pesar de que en la declaración de Jomtiem de 1990 se enuncia, sus desarrollos más importantes se dan a partir de la concepción de Educación para Todos, propuesta en Dakar en el año 2000.

Así, en el marco de la suscripción de tratados internacionales, Colombia desarrolló la Ley 762 de 2002, por medio de la cual se aprueba y firma la “Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad”, desarrollada Guatemala el 07 de junio de 1999; más recientemente se promulgó la Ley 1618 de 2013, que establece las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad y recoge los planteamientos de la Convención de los derechos para personas con discapacidad del año 2006. Finalmente, se expidió el Decreto 1421 de agosto de 2017, para dar cumplimiento a la Ley 1618, dirigida a la atención educativa de las personas con discapacidad.

El tránsito de la política de atención educativa a las personas con discapacidad inicia con la reglamentación de la Ley 115 de 1994, título III, y la expedición del Decreto 2565 de 2003, en el cual se utiliza el concepto de estudiantes con necesidades educativas especiales, que proviene de un enfoque integrador<sup>2</sup>. Luego, en 2009, se expide el Decreto 366, que deroga el 2565, para orientar la organización del servicio de apoyo pedagógico, encaminado a la atención de estudiantes con discapacidad y talentos excepcionales en el marco de la Educación Inclusiva; el Decreto dicta que dicho servicio será contratado por las secretarías de educación certificadas con organizaciones que lo ofrezcan, de tal manera que se terceriza un servicio fundamental en el proceso mismo de inclusión.

En agosto de 2017 se expide el Decreto 1421 para cumplir lo planteado en la Ley 1618, actualizando el lenguaje para tratar la inclusión educativa de las personas con discapacidad, definiendo términos como accesibilidad, acciones afirmativas, educación inclusiva, ajustes razonables, diseño universal del aprendizaje, entre otros; hecho que por lo menos ofrece un marco de actuación a las instituciones sobre el abordaje que deben proponer; igualmente, se definen aspectos como la oferta educativa y el plan individual de ajustes razonables para los estudiantes que así lo requieran. Se continúa con un lenguaje prescriptivo que tiene sentido en la norma pero no en el ámbito pedagógico; por ejemplo, hay tensión

<sup>3</sup> La integración es una modalidad de atención propuesta para personas con discapacidad a partir del informe Warnock, presentado en Inglaterra en 1978.



entre el significado de un diseño universal del aprendizaje, que puede aparecer como una nueva pretensión homogeneizadora, y lo particular de cada alumno, y se debe problematizar el alcance de los ajustes razonables y las acciones afirmativas desde la perspectiva de derechos.

Por otra parte, el Decreto 1421 no estipula que el Estado asuma la contratación de personal de planta para el apoyo pedagógico necesario, sino que instruye para que se haga con contratos de un año. Sin lugar a dudas esta decisión no favorece a los estudiantes con discapacidad, pues les somete a una falta de regularidad en los servicios que requieren. De igual forma, se delega a los colegios la responsabilidad del proceso formativo de los maestros que están en contacto con el estudiante con discapacidad. En ese sentido, no se avanza realmente en el proceso. Acompañan a este decreto la expedición de una serie de guías orientadas a maestros, padres e instituciones educativas, que amplían los términos<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Los documentos presentados por el MEN a la comunidad educativa son: “Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a los estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva”, en el que se ofrecen referentes teóricos sobre la discapacidad y herramientas pedagógicas para la intervención; un segundo texto sobre orientaciones generales para la escuela y la familia en la atención educativa a estudiantes con capacidades y talentos excepcionales; y un documento que trata sobre las orientaciones para la transición educativa de los estudiantes con discapacidad y capacidades o talentos excepcionales en la educación inicial, básica y media.

La Educación para Todos, como principio producto de las declaraciones de Jomtiem 1990 y Dakar 2000, cuya principal aspiración era que todas las personas, sin importar su condición, accedieran a este derecho para 2019, tiene un largo tránsito en las reglamentaciones de los países, pues los grupos humanos que se busca atender no tienen la fuerza política para ejercer presión suficiente que lleve a la realización efectiva de los cambios. Al comparar los dos decretos se evidencia un cambio en el uso del lenguaje, posicionando paulatinamente términos como barreras a la socialización y el aprendizaje propios del modelo social, para explicar la discapacidad en el contexto de la educación inclusiva. Así, de acuerdo con el MEN (2015), los principales logros alcanzados frente a la inclusión son:

- Desarrollo de normatividad y lineamientos que orientan la atención educativa pertinente a las personas con discapacidad y capacidades o talentos excepcionales.
- La población con discapacidad en Colombia accede, permanece y se gradúa con mayor facilidad del sistema educativo, llegando a mayores índices en programas de educación terciaria.
- El sector educativo colombiano ha avanzado hacia la educación inclusiva, organizando una oferta que reconoce las singularidades y los estilos propios de aprendizaje de la población con discapacidad, basando sus acciones en ellas.

Según las cifras del MEN (2015), para la vigencia 2015 se registraron 141.522 personas con discapacidad (niños, niñas, jóvenes, adultos) en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT), y 10.099 estudiantes con capacidades o talentos excepcionales. Los datos globales no permiten observar variables como género, edad, nivel económico o número de estudiantes atendidos por tipo de discapacidad.

Por su parte, la Secretaría de Educación de Bogotá ha abordado los procesos de inclusión educativa orientándolos a través de cartillas para la atención de las diferentes poblaciones, en las modalidades de atención inclusiva o exclusiva. Actualmente la inclusión educativa se trata desde la mirada de escuelas diversas, con un tratamiento de enfoque diferencial desde la perspectiva de Derechos Humanos, esto quiere decir que la escuela no solo trabaja por la inclusión de los estudiantes con discapacidad o talento, sino de víctimas del conflicto, educación intercultural, sexualidad y género, diversidad sexual, educación para adultos y aulas hospitalarias, entre otros. Al tiempo, la SED establece como metas en el ámbito de la Inclusión Educativa:

- 100% de implementación de la Ruta del Acceso y la Permanencia Escolar.
- 12 mil niñas, niños, adolescentes y adultos desescolarizados matriculados en el sistema educativo, a través de estrategias de búsqueda activa.

- 14.449 estudiantes en extra-edad atendidos en el sistema educativo mediante modelos flexibles y estrategias semiescolarizadas (SED, 2017).

## La mirada de una maestra

“Pensar en los vínculos implica interrogarnos por la responsabilidad y la ética en las relaciones pedagógicas, sin perder de vista que hablar de ética implica hablar de singularidades, poniendo el acento no en lo que se debe, sino en lo que se puede”.

Duschatzky y Skliar.

Como maestra que acompaña el tránsito de los estudiantes con discapacidad en su proceso de inclusión educativa a la educación formal, entiendo que es necesario asumir una postura pedagógica para comprender las diversas complejidades de esta labor. Por ello propongo una pedagogía enmarcada en una postura ética, en la cual nociones como hospitalidad, natalidad, acogida o alteridad, permitan situar las experiencias pedagógicas desde el sentido de lo humano, para reconsiderar y ver que, antes que una etiqueta asociada a un tipo de discapacidad, estamos frente a un ser humano que merece toda nuestra atención, respeto, cuidado y valoración.

Por ello, se propone un reto a la pedagogía: re significar prácticas que han estado ancladas a tradiciones como la homogenización de los estudiantes, los contenidos y la regulación de las relaciones maestro-estudiante, a través de la disciplina o de otros hábitos. Develar estas tensiones, y comprender las relaciones entre profesores, estudiantes y comunidad educativa, a partir de entender y valorar la diferencia, permitirá cuestionar las formas de hacer y de poder, reivindicando la capacidad de cambio en la pedagogía. Es pertinente develar estas experiencias, consolidándolas como nuevas formas de aprendizaje, para que la escuela se convierta en escenario de construcción de subjetividades que, con base en la reciprocidad, desde una visión de capacidad y una mirada interseccional de la discapacidad, reconfigure otras formas de acción.

En ese sentido es importante retomar la perspectiva de la educación como acontecimiento ético, propuesta por Bárcena y Melich (2014), quienes, desde categorías como hospitalidad, acontecimiento, alteridad o natalidad, invitan a un reconocimiento y acogida del otro. Además, resulta pertinente la pedagogía de la alteridad (Ortega, 2012), que promueve el desarrollo de la autonomía, la participación, el reconocimiento y el respeto, como enfoques que permiten crear espacios para resolver conflictos, y ambientes sociales para trabajar en apuestas colectivas.

La propuesta de Ortega (2012) posibilita espacios para la denuncia y el anuncio; los primeros permiten analizar las condiciones estructurales de las prácticas educativas que generan exclusión por la vía del no reconocimiento de la diferencia; los segundos facilitan establecer relaciones responsables con el otro para construir modos de vida más justos, democráticos y solidarios.

Esta pedagogía del Nos Otros viabiliza la problematización de concepciones de los sujetos, para de-construir imaginarios y re significarlos desde la perspectiva de los derechos. Aquí es importante la noción de vínculo, que se presenta como una dimensión con sentido de temporalidad, proceso, interacciones, representaciones de camino y rutas, todo generado en medio de conflictos y tensiones (Ortega, 2012). Se parte de reconocer la escuela como institución que pueda entender el valor de la diferencia como oportunidad para enriquecer los procesos relacionales, siendo ella uno de los escenarios que visibiliza en mayor medida la apuesta de las sociedades y las culturas.

Los procesos de inclusión educativa se presentan entonces como una oportunidad para reconfigurar subjetividades en la escuela, porque se hace evidente la afirmación de los derechos a la educación, a la participación, a la libertad de expresión, pero también porque en su implementación permiten el intercambio, la generación de relaciones entre pares, quienes desde sus potenciales y capacidades diferenciales construyen espacios para la solidaridad, el apoyo, el afecto y el reconocimiento del otro.

Vivir el proceso de inclusión educativa me ha permitido experimentar de primera mano la forma en que los alumnos

con discapacidad tienen, por supuesto, necesidades específicas que es necesario responder a través de apoyos y flexibilización curricular, pero a la vez he sido testigo de cómo su presencia y formas de intercambio movilizan al grupo, generando sentidos de solidaridad, apoyo y respeto, pues permiten escuchar una nueva voz que se expresa, aporta y promueve vínculos, afectos y valores. En esta medida se crea una experiencia pedagógica, una acción que pasa por un proceso reflexivo en el cual es posible investigar, contrastar para entender las redes, los vínculos que se constituyen y enmarcan la comprensión de la diferencia y de su potencial en la reconfiguración de subjetividades:

La experiencia tiene muchas posibilidades en el campo educativo, tanto posibilidades críticas como posibilidades prácticas, siempre que seamos capaces de darle un uso afilado y preciso [ésta tiene unos principios, que serían] exterioridad, alteridad y alineación; subjetividad, reflexividad y transformación; singularidad, irrepitibilidad y pluralidad; pasaje y pasión; incertidumbre y libertad; finitud, cuerpo y vida (Larrosa, 2003, p. 87).

Teniendo en cuenta estas características, entender, desde el ámbito de la experiencia, la cotidianidad de las relaciones escolares permite pensar que éstas no dependen de un único actor, sino de los vínculos posibles, los cuales, además, demandan reflexión y contrastes, permitiendo que afecten y transformen los actos cotidianos del día a día asumiendo que son únicos e irrepitibles, implicando lo más humano de quienes participan.



## Referencias

- Appiah, A. (2007). *La ética de la identidad*. Buenos Aires: Katz.
- Arteaga, B. (2012). El enfoque diferencial: ¿una apuesta para la construcción de paz? *Observatorio de Construcción de Paz*. Identidades, enfoque diferencial y construcción de paz. Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Barcena, F., y Mèlich, J. (2014). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Foucault, M. (1998). *Historia de la locura en la época clásica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_. (2001). *Los anormales*. México: Fondo de la Cultura Económica.
- Gómez, B. V. (2014). Análisis de la discapacidad desde aportaciones de las teorías feministas. *Estudios Pedagógicos*, XL, No. 2, pp. 391-407.
- Hall, S. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Larrosa, J. (2003). *Sobre la experiencia*. Obtenido desde <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553>
- Mèlich, J. (2010). *El otro de sí mismo: por una ética desde el cuerpo*. Madrid: Editorial UOC.
- MEN. (2003). *Resolución. 2565. Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales*. Bogotá: MEN.
- \_\_\_\_\_. (2009). *Decreto 366. 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*. Bogotá: MEN.
- \_\_\_\_\_. (2015). *Discapacidad y capacidades excepcionales*. Obtenido desde <http://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-357573.html>
- \_\_\_\_\_. (2017). *Decreto 1421. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. Bogotá: MEN.
- Nirje y Wolfensberger. (1991). *La integración de los niños discapacitados a la educación común*. Santiago: UNESCO.
- Nussbaum, M. (2013). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Ortega, P. (2012, Febrero-Mayo). Pedagogía y alteridad. Una pedagogía del Nos -Otros. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, No. 35.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con Discapacidad*. Madrid: Grupo Editorial CINCA.
- Palacios, A., y Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Obtenido desde <http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/9899/diversidad.pdf?sequence=1>
- Parrilla, Á. (2002). *Acercas del origen y sentido de la educación inclusiva*. Obtenido desde <http://www.mecd.gob.es/dctm/revistadeduccion/articulos327/re3270210520.pdf>

- República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- \_\_\_\_\_. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- \_\_\_\_\_. (2002). *Ley 762 por la cual se aprueba y se suscribe la "Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad"*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- \_\_\_\_\_. (2013). *Ley estatutaria 1618, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Rodríguez, D., y Ferreira, M. (2010, Mayo-Agosto). Desde la dis-capacidad hacia la diversidad funcional. Un ejercicio de Dis-Normalización. *Revista Internacional de Sociología*, Vol. 68, No. 2, pp. 289-309.
- Ruíz y Prada. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- SED. (2017). *Inclusión educativa*. Obtenido desde <http://www.educacionbogota.edu.co/es/temas-estrategicos/inclusion-educativa>
- Sen, A. (2008). *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. Buenos Aires: Katz.
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Toboso, M., y Arnau, M. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, Vol. 10, No. 20, pp. 64-94. Obtenido desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28212043004>
- Torres, M. (2004). *Género y discapacidad: Más allá del sentido de la maternidad diferente. Maestría en Estudios de Género*. Quito: FLACSO.