



UNIVERSIDAD DEL ROSARIO

**Escuela de Ciencias Humanas
Periodismo y Opinión Pública
2019**

**ENTRE OPORTUNIDADES Y CAPACIDADES: LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN
BOGOTÁ**

**Paula Andrea Rodríguez Gutiérrez
Laura Daniela Guayacán Ortiz**

Director Eduar Barbosa Caro

Tabla de contenido

Introducción	3
Inclusión y educación en Bogotá: El caso de las necesidades educativas especiales	3-4
Explorando el lío con las Necesidades Educativas Especiales: una perspectiva desde la educación pública	4-5
Entre posibilidades y limitaciones	5-10
Una respuesta a la situación: las NEE como son	10-11
¿Dónde está el personal?	11 -13
¿En dónde está el problema?	13-17
Los rostros de la inclusión	16-17
¿Qué pasa en el mundo y en Colombia con las NEE?	17-21
¿Cómo se debe incluir?	21-24
¿Qué camino debería tomar la inclusión?	24-27
Referencias	28

En Colombia la educación es un derecho de todos los individuos incluyendo aquellos en condición de discapacidad. Por esto el Estado, como responsable de garantizar la calidad de este derecho, reglamentó la educación inclusiva para permitir la integración social de los menores en condición de discapacidad, el desarrollo de sus habilidades y la normalización de sus experiencias. Sin embargo, la falta de personal de apoyo, las falencias en infraestructura, la escasez de material didáctico y la resistencia de algunos docentes, están impidiendo un proceso de inclusión integral. En este reportaje nos acercamos a la realidad de las Necesidades Educativas Especiales en Bogotá, dándole voz a los distintos rostros de la inclusión en las aulas.

INCLUSIÓN Y EDUCACIÓN EN BOGOTÁ: EL CASO DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Eimy Daniela Tafur cursa grado quinto en la institución educativa distrital Arborizadora Alta ubicada en la localidad de Ciudad Bolívar. El colegio cuenta con dos jornadas y dos sedes diferentes brindando educación a más de 2000 niños y adolescentes. Dos mil menores que se ven beneficiados al recibir una educación gratuita pues según el Diagnóstico de los principales aspectos territoriales, de infraestructura, demográficos y socioeconómicos, realizado por la Alcaldía Mayor de Bogotá, el 64,7% de

los habitantes de la localidad se encuentran en estrato 1.



(Eimy Daniela Tafur luciendo su manicure/ Laura Guayacán)

Además, según este diagnóstico, más del 70% de los estudiantes en Ciudad Bolívar están matriculados en colegios del sector oficial. Eimy es una de estas menores, y disfruta de compartir con sus compañeros de curso, su materia favorita es dibujo y mientras le sea posible, hace parte de cuanta actividad cultural pueda: bailar es una de sus mayores pasiones.

Mientras sus demás compañeros se preparan para pasar a bachillerato, unos en el mismo colegio y los demás en otros centros educativos, Eimy ingresará al Punto de Articulación Social en Ciudad Bolívar (PAS), buscando capacitarse en belleza. No pasa desapercibido su deseo pues mientras habla de sus planes para el futuro, las uñas de sus manos pintadas de un color rosa brillante, se mueven incesantes sobre su puesto.

A diferencia de sus demás compañeros, Eimy presenta retraso mental leve, lo que

la ubica entre la población con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y hace parte de los 41 estudiantes de la jornada de la mañana, que se encuentran en la misma situación dentro de esta institución.

Explorando el lío con las Necesidades Educativas Especiales: una perspectiva desde la educación pública

Según el Ministerio de Educación colombiano, los estudiantes con NEE deben ser atendidos en instituciones privadas y públicas a nivel nacional, buscando que cada uno de ellos acceda a las diferentes propuestas de formación educativa; y es el Ministerio el encargado de establecer las directrices para la prestación de este servicio. En el caso de las instituciones Educativas Distritales de Bogotá, la educación dirigida a niños con NEE, está fundamentada en la Revolución Educativa del Gobierno Nacional, donde se da prioridad a la educación de poblaciones vulnerables y, dentro de ellas, a las que presentan discapacidad.



(Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de la institución Arborizadora Alta / Laura Guayacán)

Julián Santiago Triana tiene 10 años y se encuentra cursando grado quinto en la institución educativa Fernando Mazuera Villegas ubicada en la localidad de Bosa. Según la encuesta Multipropósito 2017 realizada por el DANE y la Secretaría de Planeación de Bogotá, esta localidad es una de las localidades de la ciudad con los índices más altos de pobreza, de allí la importancia de los 49 colegios del distrito que, según datos de la Asociación Distrital de Educadores, están ubicados en el sector para ofrecer un servicio gratuito a los niños y jóvenes que allí viven.

Julián es uno de estos menores que se forma académicamente y como persona en una institución distrital. En palabras de su mamá, Ángela Villaco, es un niño activo y seguro de sí mismo que anhela ser dibujante. Un niño que pasa sus tardes perdido entre lapiceros y libretas,

trazando sueños, plasmando deseos y pintando de colores la vida de todo aquel que lo conoce.

Sin embargo, Julián padece de secuelas de mielomeningocele, un defecto de nacimiento en el cierre del tubo neural, y si bien esta condición no compromete cognitivamente a Julián, si perjudica su movilidad y el funcionamiento de su vejiga, entre otras afectaciones. En consecuencia, debe utilizar un bastón para desplazarse, usa pañal y necesita del acompañamiento de una enfermera para ir al baño.

Julián es uno de los 150 niños en condición de discapacidad que hacen parte del proceso de inclusión en este colegio.

Pero ¿en qué consiste el proceso? En su documento *Pautas para la inclusión: garantizar el acceso a la educación para todos*, publicado en el 2005, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) reconoce la educación inclusiva como un enfoque dinámico que permite responder de manera positiva a la diversidad. Es decir, entender las diferencias entre los individuos no como problemas sino como oportunidades para fortalecer el proceso de aprendizaje. Lo anterior, teniendo como premisa que el propósito con la educación inclusiva es integrar a las aulas regulares de clase a los niños en condición de discapacidad física o cognitiva, para generar procesos de inclusión social y evitar situaciones de discriminación y aislamiento.

En el caso de estas instituciones educativas, las familias no cuentan con los recursos económicos para matricular a los menores en instituciones o institutos privados especializados en discapacidades, de manera que el contar con un enfoque inclusivo en los colegios del Distrito les permite vincular a los menores en la jornada escolar para que se reconozcan como seres útiles para la sociedad y no dejarlos relegados en sus hogares sin la oportunidad de potenciar sus aptitudes. Es más, según un diagnóstico elaborado por la Secretaría Distrital de Integración Social, Bosa es la tercera localidad con una mayor población en condición de discapacidad, es decir, representa el 9% de esta población en Bogotá. De allí, la importancia de implementar este proceso en las instituciones Distritales de la localidad.

Entre posibilidades y limitaciones

“No hay que ver a estos chicos desde lo que no pueden hacer sino desde lo que pueden aportar”.

Hablar de procesos de inclusión de niños con “NEE”, entonces, es hablar de sus historias, sus diagnósticos, sus familias y la forma en la que gradualmente se han acoplado a las posibilidades que tienen para educarse. Stiven, de 11 años, es amante del fútbol y sueña con convertirse en un gran futbolista. Le apasionan las caricaturas y suele distraerse dibujando sus personajes favoritos en las últimas páginas de sus cuadernos. Presenta una

deficiencia cognitiva moderada y está en grado cuarto en Arborizadora Alta, su mamá asegura que el proceso para ella ha sido una bendición, pues desconociendo en un principio su diagnóstico, el niño ingresó a un aula regular a cursar el grado primero.

Para Rose Mary Gutiérrez, educadora especial y quien lidera desde hace seis años el proceso en el Mazuera Villegas, este enfoque es benéfico pues desde sus limitantes y mínimos los niños progresan y además les permite sentirse parte útil de la sociedad. De hecho, en tres promociones de la institución seis niños en condición de discapacidad han logrado graduarse e incluso uno de ellos es profesional y labora actualmente en el campo de la ingeniería biomédica. Y es que bien lo decía en entrevista con la emisora La Ventana, Pablo Pineda Ferrer, el primer diplomado de la Unión Europea con Síndrome de Down, “no hay que ver a estos chicos desde lo que no pueden hacer sino desde lo que pueden aportar”.

No obstante, no todos los niños son aptos para integrarse a las aulas regulares de clase por lo que deben realizarse ciertas pruebas diagnósticas primero. La Secretaría de Educación y la Dirección Local de Educación de cada localidad son las entidades encargadas de vincular a los menores en las distintas instituciones. Estos, deben contar con un diagnóstico clínico realizado por la EPS o cognitivo efectuado por un psicólogo o neuropsicólogo. Con base en estos diagnósticos los docentes de apoyo de cada colegio ejecutan valoraciones a nivel

social, comunicativo, físico, cognitivo y de aprestamiento para determinar si las condiciones existentes son aptas para el ingreso del niño a la institución de acuerdo con su discapacidad. *Además, a partir del Decreto 1421 de agosto del 2017 el Ministerio de Educación contrató a la Universidad Nacional para que a través de un equipo especializado e interdisciplinario se hagan este tipo de valoraciones a los niños.*

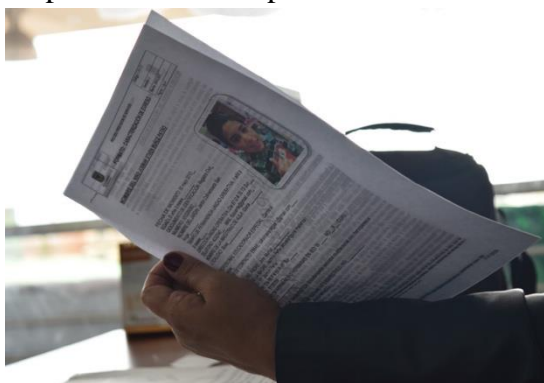
En el caso de Stiven, a mediados del año escolar, el orientador del colegio en el que se encontraba les informó a los padres sobre su condición, quienes entre preocupados y desorientados, buscaban hacer lo posible para que el niño recibiera toda la atención a la que pudiera acceder.

Después de que la familia se enterara, Stiven fue remitido a un neurólogo que lo diagnosticó oficialmente y con este diagnóstico surgió la necesidad de encontrar un centro educativo donde sus necesidades fueran mejor atendidas. Su proceso, según Gloria Patricia Cruz, la docente especializada en necesidades educativas especiales del colegio Arborizadora Alta, ha estado lleno de aspectos positivos, pues Stiven pasó por un curso de procesos básicos, desarrollado dentro de un aula especializada.

Junto a otros niños con NEE, las clases buscaban mejorar sus procesos cognitivos a través de actividades lúdicas y procesos de acompañamiento personalizado que fueron cruciales para el actual desarrollo de Stiven. “Cuando el niño llegó con

nosotros, ya sabía las vocales y las reconocía a la perfección, además traía listos los números del uno al diez, eso es una ventaja gigantesca”, comenta Gloria Patricia, refiriéndose al estado en el que el niño ingresó a la institución.

“Generalmente se reciben todas las discapacidades excepto aquellas que sean multidéficit, es decir que involucren varias discapacidades conjuntas, en ese caso se hacen remisiones a la Secretaría de Educación o a la Dirección Local para analizar cuál es la oferta que se le puede ofrecer al niño”, señala Rose Mary Gutiérrez. Precisamente con estas pruebas y valoraciones, menores con déficit cognitivo leve o moderado, autismo, síndrome de Down, parálisis cerebral, cuadriplejía, hemiplejía, síndrome de Dandy-Walker y síndrome de Asperger, entre otros, han logrado vincularse al Fernando Mazuera Villegas. Tienen la oportunidad de interactuar con niños de su edad y de reconocer que sus discapacidades los hacen distintos, pero no por eso menos capaces o valiosos.



(Revisión de diagnósticos oficiales presentados por estudiantes con Necesidades Educativas Especiales/Paula Rodríguez)

El colegio Pradera, institución a la cual ingresó Stiven, limitaba la estadía en el curso especializado a un periodo de dos años, por lo que, con la ayuda de sus docentes, la mamá de Stiven recurrió a otros centros educativos distritales para que el niño continuara su proceso de aprendizaje. “Mi preocupación era encontrarle un buen colegio, donde él aprendiera de verdad, pero a donde yo pudiera llevarlo y estar pendiente de él”, indica la mujer.

El Colegio “Gustavo Restrepo” figuraba como una de las opciones más viables, pues es una de las instituciones educativas distritales que cuenta con un plan curricular especializado para niños con necesidades educativas especiales. “Los niños del Gustavo Restrepo eran muy diferentes a Stiven y aunque fuimos a ver el colegio en más de una ocasión el niño no estaba cómodo”, indica Marta Jiménez, la mamá del niño, negando con la cabeza.

¿El motivo? Esta institución recibe a niños y jóvenes con diagnósticos más severos y el plan curricular de la institución se enfoca en otras áreas en las que niños con mayores dificultades pueden desarrollar nuevas habilidades, que un aula regular no les ofrecería.

Ligia Marleny Torres, mamá de José Nicolás Ponce, considera que las oportunidades que la educación inclusiva le han beneficiado enormemente. José tiene 13 años, cursa grado séptimo y está diagnosticado con síndrome de Floating Harbor, un trastorno genético del

desarrollo que se caracteriza por una dismorfia facial y baja estatura, así como síndrome de West, retardo global del desarrollo y coeficiente límite. Este diagnóstico afecta el equilibrio de José y hace su movilidad más lenta, así como su proceso de aprendizaje. Pero José no se siente incapaz, por el contrario, se reconoce como un igual ante los otros y como una persona con múltiples habilidades.

“El año pasado estaba asustada pues pensé que José perdería Educación física porque ponen a los niños a correr, sin embargo, José aprobó y con la mayor nota. Si tienen que dar veinte vueltas él las da, tal vez llegue de últimas, pero lo hace”, comenta con orgullo su mamá. Y es que no solo en clase se destaca, es popular entre sus compañeros quienes se las ingenian para integrarlo siempre a sus actividades. Tal vez, José no puede correr como los otros cuando juegan fútbol, pero se desempeña como arquero, protege con osadía su arco y celebra con fuerzas el triunfo de su equipo.

El caso de Stiven lo llevó a “Arborizadora Alta” donde pasó a aceleración, un proceso de transición de aulas especializadas a un plan curricular regular en un grado específico, lo que le ha permitido desarrollar un proceso similar a los estudiantes regulares, pero con algunos ajustes, permitiendo la inclusión del niño a un aula de clases no especializada. La flexibilización curricular se realiza de la mano de los docentes de las diferentes áreas, buscando adaptar los logros por

asignatura, para que los niños con NEE dentro del aula regular sean evaluados basándose en sus capacidades y sus fortalezas, permitiendo que su proceso de aprendizaje continúe. Mientras los cuadernos de sus compañeros están llenos de “pasteles” y “chocolatinas” que les ayudan a representar fracciones y a comprenderlos mejor, los de Stiven aún están llenos de columnas con las tablas de multiplicar, ajustándose a lo que ha aprendido, a su ritmo.

La orientadora de la institución indica que, aunque existe un número considerable de niños con NEE, el acompañamiento que se les puede brindar se ve limitado por la cantidad de personal con el que cuentan los colegios para atenderlos. “El proceso de inclusión trabaja aspectos cognitivos, sociales y comportamentales de los niños, les permite interactuar más, aprender a la par de sus compañeros y relacionarse con ellos”, indica refiriéndose a los niños con NEE dentro de las aulas y a la relevancia que cobran en su desarrollo personal estos procesos.

La madre de Eimy comenta que, de no ser por sus compañeros, el desarrollo de la niña se habría visto limitado por múltiples factores: para ella, las dificultades que en un inicio tenía la niña para interactuar han disminuido. Similar ha sido el caso de Julián Santiago Triana, estudiante del Mazuera Villegas y a quien se mencionaba anteriormente. A él, sus compañeros le quieren e incluso ayudan transportando su maleta cuando se mueven de salón pues saben que el

ortopedista le impide cargar peso. “Ha sido un proceso muy bonito, los niños son muy solidarios y le han ayudado a reforzar la confianza en sí mismo”, asevera Ángela, su mamá.

Pero no solo los niños en condición de discapacidad se benefician. En el documento La integración de niños discapacitados a la educación común publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, se establece que esta inclusión posibilita la normalización de experiencias y como resultado de la interacción entre niños con y sin discapacidades se produce un reconocimiento mutuo donde el otro no es un extraño sino un semejante del cual puedo aprender y que puede aprender de mí. Un reconocimiento mutuo que se da incluso entre los docentes y los niños.



(Estudiante y docente de aula del colegio Fernando Mazuera Villegas/ Paula Rodríguez)

Gloria Patricia Cruz afirma que, aunque el proceso de acompañamiento que se brinda dentro del colegio favorece a los niños con NEE, este proceso no puede ser individualizado, pues los orientadores no solo se encargan de atender a los niños con NEE, sino de tratar cualquier inconveniente que presenten los

estudiantes del colegio. Además, las condiciones de la Secretaría de Educación son claras: se requiere un mínimo de 100 estudiantes para que se asigne otro profesional en apoyo a la inclusión, por lo que las manos se quedan cortas y el trabajo es bastante.

La razón por la cual niños como Stiven, Eimy, Julián y José, han podido continuar en colegios como el Fernando Mazuera Villegas y Arborizadora Alta, que no cuentan con herramientas especializadas que apunten a las necesidades específicas que conllevan sus diagnósticos, recae en los procesos de flexibilización desarrollados por los orientadores y aplicados de la mano de los docentes que se encuentran en estas instituciones.

Mercedes Arango Torres es profesora de matemáticas en el Mazuera Villegas. Ejerce su profesión desde hace 18 años y en los últimos cinco ha impartido clase a niños en condición de discapacidad. Actualmente enseña a seis con discapacidad física y cognitiva y con cierto agobio confiesa que ha sido un proceso difícil pero satisfactorio. Este es el primer año que tiene una estudiante con síndrome de Down y reconoce que al principio pensó sería incapaz de enseñarle. Sin embargo, logró ayudarse con las docentes de apoyo para guiar el proceso, encontró respaldo en los padres de familias, en los demás estudiantes y entendió que si bien el grado de complejidad es mayor (pues los menores avanzan a un ritmo distinto) sí se logra un progreso.

“Esto es cuestión de voluntad y de querer hacer las cosas. Yo soy del Chocó y nunca había visto ni trabajado con un niño con síndrome de Down y aunque al principio me sentí impotente, leí mucho y me capacité. Ahora sé, por ejemplo, que los niños aprenden más fácil vivenciando que únicamente escuchándome hablar”, comenta Mercedes. De esta manera, modifica sus clases para integrar a Celeste, la niña con síndrome de Down. Si va a explicar sobre los números, los gráfica, los representa y luego exhibe un video de YouTube al respecto para reforzar los conocimientos de la menor. Se ha adaptado y se esfuerza por lograr un verdadero desarrollo.

“Celeste llegó a mi clase solo reconociendo el número uno, ahora reconoce, representa y grafica los números del uno al nueve. Un avance teniendo en cuenta sus capacidades”, cuenta Mercedes quien valora positivamente el proceso de inclusión, pues considera posibilita un aprendizaje para todos los involucrados, y quien constantemente está innovando para generar una verdadera integración. Ha recurrido incluso a la exhibición en clase de cortometrajes como Cuerdas, un film sobre un menor con parálisis cerebral, para sensibilizar a los demás estudiantes. Objetivo cumplido, pues Celeste es apreciada en su salón y plenamente aceptada. Una sonrisa sincera adorna el rostro de Mercedes mientras habla del proceso e incluso se le entrecorta la voz cuando menciona los logros de Celeste. Logros que siente también en parte suyos, pues ambas han crecido y están seguras

de que sus vidas, ahora, no serían lo que son, si sus caminos no se hubieran entrelazado.

Mercedes es una de las docentes que respalda la educación inclusiva pues afirma ha sido testigo, desde sus limitantes, de la evolución de los niños.

“Si se aísla a diez niños con las mismas discapacidades ¿qué aprende uno del otro? En cambio en aulas regulares aprenden en la convivencia, académica y disciplinariamente”.



(Celeste Ruiz, estudiante con Necesidades Educativas Especiales del Colegio Fernando Mazuera Villegas, y uno de sus profesores/ Paula Rodríguez)

Una respuesta a la situación: las NEE como son

Se podría decir, entonces, que la educación inclusiva es beneficiosa porque permite la normalización de experiencias, el reconocimiento mutuo entre los menores y potencia las capacidades y habilidades de los niños a partir de sus limitantes. Pero para que este proceso

genere una verdadera integración se necesitan ciertas modificaciones y adaptaciones que garanticen el progreso de los niños. Al respecto, la UNESCO ha desarrollado la Agenda Mundial Educación 2030, que busca la erradicación de la pobreza a través de un desarrollo sostenible, siendo el derecho a la educación uno de los ejes fundamentales a tratar. Dentro de esta agenda, una de las metas principales consiste en la necesidad de implementar a nivel mundial un sistema educativo de calidad inclusivo y equitativo para promover oportunidades de aprendizaje sin discriminación alguna. En aras de lograr esta inclusión la agenda resalta que los individuos en condición de discapacidad necesitan una atención especial acorde con sus necesidades, esto incluye la adecuación de las instituciones educativas.

Precisamente los docentes de apoyo en cada colegio son los que se encargan de realizar ajustes curriculares pertinentes de acuerdo con las necesidades y discapacidades de los niños. En compañía de los profesores de áreas como matemáticas, español y biología, se elabora un Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) para cada materia de cada niño, de manera que los contenidos se acoplen a sus habilidades y destrezas. “Hay niños que no necesitan ajustes porque han respondido, pero hay otros para los cuales deben realizarse adaptaciones en tiempos, actividades y temáticas”, señala Rose Mary Gutiérrez, docente de apoyo del Fernando Mazuera Villegas.

Estos ajustes requieren de tiempo y de una atención casi que personalizada pues hay que modificar, teniendo en cuenta el diagnóstico, cada plan curricular de cada asignatura que esté cursando el niño. Sin embargo, la falta de personal interfiere directamente con este propósito. El Mazuera Villegas cuenta con 6.500 estudiantes, ocho sedes, tres jornadas y 150 niños en condición de discapacidad. No obstante, solo hay cinco docentes de apoyo para generar estos PIAR.

¿Dónde esta el personal?

“...en la medida en que esta población aumente será aún más difícil el acompañamiento por lo que se necesita más personal”

Rose Mary, la docente de apoyo principal en esta institución, tiene a su cargo 30 niños en condición de discapacidad que van desde cuarto grado hasta grado once y entre sus diagnósticos están síndrome de Down, autismo y parálisis, entre otros. “Me siento sobrecargada porque cada niño es un mundo diferente y tenemos que utilizar estrategias muy distintas. Hacer el seguimiento a estos ajustes es complicado y eso hace que el trabajo no se vea fortalecido. De hecho, en la medida en que esta población aumente será aún más difícil el acompañamiento por lo que se necesita más personal”, manifiesta la docente de apoyo.



(Roz Mery Gutiérrez, docente de apoyo del colegio Fernando Mazuera Villegas, revisando diagnósticos de los menores/ Paula Rodríguez)

Esta falta de personal obstaculiza el acompañamiento constante por lo que diversos maestros, quienes son lo que interactúan en las aulas a diario con los niños, se sienten desamparados y en consecuencia rechazan el proceso de inclusión. La resistencia de los docentes es notoria pese a que desde hace cinco años la Secretaría de Educación realiza jornadas para sensibilizarlos al respecto. “En la sede principal del colegio hay 90 docentes, muchos de ellos de vieja data con preceptos muy arraigados por lo que se niegan a aceptar el proceso. Señalan no sentirse en capacidad para atender a estos niños a pesar de que las docentes de apoyo les brindamos las estrategias con las que pueden trabajar”, expresa Rose Mary con un gesto abatido y un resoplido de cansancio pues desea hacer más pero no cuenta con el respaldo suficiente.

Una de estas docentes es Consuelo Alvira, ella es sindicalista y maestra de humanidades en los grados octavo y noveno. Este es el primer año que dicta clase a niños en condición de

discapacidad y no titubea para asegurar que, a pesar de escuchar las valoraciones de las docentes de apoyo, no está en condiciones de formular procesos de inclusión pues no conoce sobre las distintas discapacidades de los menores ni cómo trabajarlas a nivel pedagógico. “Esta política de la Secretaría de Educación es una falsa inclusión pues las condiciones actuales son muy limitadas, de manera que estos niños deberían estar en aulas especializadas con personal idóneo. No conozco ningún niño en este colegio que haya superado su condición de discapacidad”, defiende con ahínco la docente.

La situación es similar en la institución “Arborizadora Alta” donde la inconformidad de algunos docentes sobre el proceso de inclusión se fundamenta, de igual forma, en la falta de conocimiento que tienen sobre los diagnósticos y los procesos pedagógicos a trabajar con estos niños. “Algunos de los maestros comentan que no saben cómo llevar los procesos y se quejan de la responsabilidad extra que les genera tener a un niño de necesidades educativas especiales en el salón de clases”, asegura la rectora de la institución. No obstante, es necesario considerar que como parte de la Revolución Educativa del Gobierno Nacional, no se ha considerado que todos los docentes posean educación en este ámbito como un requerimiento para ser docentes del Distrito y el personal disponible busca hacer lo posible con los recursos que están a su alcance, por lo que actualmente los docentes continúan desarrollando procesos especializados

para los que, en muchos casos, se sienten incapacitados.

Al respecto, Lesdy Johana Perilla, par de acompañamiento pedagógico de la Secretaría de Educación, y quién se encarga de asistir a ocho colegios en la localidad de Bosa en su Plan de Mejoramiento, señala que la actitud de algunos de los maestros se ha transformado en una de las principales barreras para el desarrollo del proceso. “En el colegio Mazuera Villegas yo me encargo de apoyar a las docentes de apoyo en la sensibilización de los docentes. Sin embargo, muchos de ellos se niegan a la posibilidad de entender inclusión desde la diferencia y no como discapacidad. Dentro de su ser docente son muy tradicionales por lo que se necesita un cambio de perspectivas”. La funcionaria de la Secretaría de Educación organiza, juntos con las docentes de apoyo, al menos dos veces al mes reuniones de dos horas con los docentes para escucharlos y atender sus inquietudes sobre el proceso, sin embargo, asegura que en distintas ocasiones los maestros no permiten realizar las reuniones e incluso son irrespetuosos. “Los docentes no quieren el proceso porque es más trabajo, y si bien es difícil no es imposible. En las reuniones me interrumpen, no me permiten hablar y eso me hace preguntarme ¿Si se resisten a una charla como serán sus interacciones con los estudiantes en aula?”. Además, Lesdy asegura, que el proceso es joven pero que existen, por ejemplo, diplomados virtuales en inclusión para potenciar el

aprendizaje de estudiantes con discapacidad pero los docentes no se inscriben. Desde la Secretaría de Educación se imparten, también, cursos como “Herramientas para la atención de estudiantes con sordoceguera”, “Atención educativa a población con discapacidad, con énfasis en trastorno del espectro autista”, con más de 300 cupos disponibles pero los maestros no los toman.

A propósito, desde el sindicato, en el pliego que está negociándose este año con la Secretaría de Educación, se presentó una propuesta de política de inclusión con una serie de requerimientos que incluyen la reducción del número de estudiantes por aula. Esto, pues actualmente los cursos son de 40 o más estudiantes, incluyendo aquellos en condición de discapacidad, lo que genera una sobrecarga en el maestro. Hace cuatro años por cada niño en condición de discapacidad que estuviera en un salón de clase, se restaban dos cupos en el salón para nivelar la carga. Esta política ya no está vigente y buscan que vuelva a implementarse.



(Martín Martínez, estudiante con Necesidades Educativas Especiales del colegio Fernando Mazuera Villegas/ Paula Rodríguez)

Cuando los niños presentan multidéficit, es decir, varias discapacidades conjuntas, son remitidos a centros como Crecer que hacen parte de la Secretaría de Integración Social y tienen convenio con la Secretaría de Educación, o a aulas especializadas como las que menciona Consuelo. Estas aulas existen en algunas instituciones del Distrito, pero, por ejemplo, en la localidad de Bosa solo el colegio Nuevo Chile cuenta con una de estas, donde un grupo interdisciplinario atiende a niños con discapacidades múltiples. Al ser el único colegio de la localidad con estos espacios, se genera una sobre demanda respecto a la poca oferta existente, por lo que se hace necesaria la apertura de más aulas de este tipo en otras instituciones.

¿En dónde está el problema?

“Intentar darle la atención necesaria a cada niño se convierte en una tarea casi imposible, no hay manos que den abasto para la cantidad de casos que nos llegan”.

Como Consuelo son muchos los docentes que se resisten al proceso debido a los vacíos existentes y se rehúsan a acoplarse al mismo a pesar de los esfuerzos de las docentes de apoyo. Yudy Fernández es maestra de Ciencias Naturales y actualmente dicta clase en octavo y noveno grado. Yudy es una de las maestras que reconoce las falencias del proceso pero que cree en el mismo y asegura conmovida que es bastante difícil sensibilizar a sus compañeros docentes y derrumbar las barreras que estos interponen. “Tengo una compañera que

es maestra de matemáticas y me dijo que tan pronto le llegue a uno de sus salones de clase un niño en condición de discapacidad, ella renuncia”, cuenta Yudy.

Sin embargo, como Yudy también son varios los maestros que le apuestan al proceso. Uno de estos es Cristian Daniel González Rodríguez, él es profesor de español en grado cuarto y dicta clase a 12 niños en condición de discapacidad. Contrario a lo que expresaba Consuelo, Cristian asegura ser testigo del progreso de los niños, desde sus limitantes, en las aulas regulares, especialmente a nivel social. Asegura que utiliza la discapacidad como una dinámica para generar procesos de integración de manera que los demás estudiantes acogen, reconocen y estiman a los niños en condición de discapacidad.

Además, coincide con Yudy en que en especial a los docentes más antiguos les falta iniciativa y su reticencia proviene en parte de un rechazo al cambio. Sin embargo, no los juzga pues también reconoce que no existe una verdadera política integral que los respalde. “Tenemos que actualizarnos, pero también es cierto que contamos con pocos recursos, hay poco personal, poco apoyo y nos quedamos cortos frente a lo que sentimos podemos ofrecer a los niños”, asevera Cristian, quien, además, manifiesta que, si bien el proceso de inclusión es una realidad que hay que aceptar, también es importante considerar no solo la cobertura sino la calidad que se está ofreciendo.

Y es que no solo hacen falta docentes de apoyo, sino material didáctico, infraestructura y personal interdisciplinario. En el colegio Mazuera Villegas solo hay dos enfermeras que se rotan entre las ocho sedes del colegio en dos jornadas. La falta de profesionales en la salud conlleva a que se deba involucrar a los padres de familia de algunos de los niños que necesitan de esta ayuda, para que acudan al colegio y cambien el pañal de los menores o los asistan como requieran pues el personal es insuficiente.

Este es el caso de Carolina Lozada. Ella es la mamá de Martín Martínez quien cursa grado quinto y tiene un diagnóstico de parálisis cerebral espástica y epilepsia focal. Una condición que lo compromete física y cognitivamente. Martín inicia su jornada a las 6:30 a.m. y su mamá se queda con él en el salón de clase hasta las 8:30 a.m. que llega la enfermera.

“Yo manejo un satélite de confección desde mi casa y manejo mis tiempos. No busco trabajo en una empresa por los horarios pues tengo que estar disponible para Martín. Si hubiera otra enfermera que estuviera con él desde el inicio de la jornada tendría más tiempo para organizarme”, comparte Carolina quien ama a Martín y está convencida que cualquier sacrificio es poco si se refiere a la evolución de su hijo, pero quien también agradecería un poco más de ayuda. Precisamente esta insuficiencia de personal afecta no solo el proceso de inclusión del niño, sino que empieza a repercutir en las dinámicas familiares.



(Carolina Lozada y su hijo Martín Martínez, estudiante con Necesidades Educativas Especiales/ Paula Rodríguez)

En el caso de Arborizadora Alta, la situación de los orientadores tampoco es alentadora. Considerando que la institución cuenta con dos sedes y cada una de ellas cuenta con dos jornadas distintas, Gloria Patricia Cruz se encuentra en predicamentos similares a los de Rose Mary Gutiérrez. “Intentar darle la atención necesaria a cada niño se convierte en una tarea casi imposible, no hay manos que den abasto para la cantidad de casos que nos llegan”, afirma Gloria Patricia, refiriéndose a la falta de personal para tratar a los estudiantes en los colegios. Subir y bajar escaleras mientras va de sede a sede en el momento en que la requieran hace parte de su rutina diaria, del “corre corre”.

El problema, según ella, “no radica solamente en la falta de personal, sino en el tratamiento que se le da a los casos de estudiantes regulares y a los casos de necesidades educativas especiales: el conducto regular de la institución indica

que se deben priorizar casos en los que se evidencian maltrato físico o psicológico a los menores, así como casos de violencia intrafamiliar o disputas sociales que afecten a los niños, por lo que los procesos de niños con necesidades educativas especiales se ven muchas veces retrasados”. La falta de personal para atender la variedad de casos parece generar una deficiencia en la atención que se les brinda y el proceso de inclusión “puede llegar a pasar a segundo plano”, dice Gloria Patricia.



(Madres de familia y sus hijos con Necesidades Educativas Especiales/ Paula Rodríguez)

La falta de personal según Lesdy Perilla, par de acompañamiento pedagógico de la Secretaría de Educación, puede ser causa de varios fenómenos. Primero, para que la Secretaría envíe más personal se necesita demostrar que cada docente de apoyo atiende al mínimo de niños requerido. “Cuando un niño se matricula se debe evidenciar con un diagnóstico que tiene una discapacidad. Puede haber niños que se intuye tienen algún déficit pero no existe diagnóstico oficial por lo que no se puede enviar más personal de apoyo”, señala la funcionaria. Además, agrega que también es un problema de los nombramientos de docentes, pues cuando los rectores realizan el requerimiento para

solicitar más personal muchas veces se atiende pero no hay quien acepte la vacante. “Desde Secretaría se ofrece la vacante disponible para docente de apoyo en los colegios pero cuando los profesores son nombrados en propiedad, por ejemplo, ellos son los que escogen donde se quieren ir. Y si nadie escoge ese colegio la vacante puede seguir vacía todo el tiempo necesario”.

No obstante, para docentes como Dorys Casas, maestra de la institución Arborizadora Alta y quien lleva trabajando en el sector distrital por más de 20 años, el problema va más allá del personal. “Los espacios dentro del currículo académico son muy pocos y si a eso le sumamos que, para primaria y bachillerato, solo existe una profesional de apoyo, hacer que los procesos de inclusión brinden buenos resultados se convierte en una tarea casi imposible”, comenta.

Los pocos espacios donde los docentes de apoyo puedan estar en contacto con el niño o incluso, el establecer horarios específicos en los que los niños deban reunirse con estos docentes, es una propuesta distante a la realidad que se vivencia dentro de los colegios. Los espacios reducidos y poco personalizados de contacto con los niños, no le permiten a los docentes de apoyo realizar una evaluación de las capacidades de los niños puestas en acción, pero son los docentes quienes están más tiempo con ellos y quienes terminan realizando el trabajo directo dentro de las aulas.

“Hemos recurrido a crear espacios en las aulas para hacer talleres, es una de las alternativas a las que hemos recurrido que nos han resultado más prácticas para poder ver a los niños dentro del ambiente en el que usualmente están y tratar temas que los afectan a ellos y a sus compañeros”, argumenta Gloria Patricia, haciendo alusión a la iniciativa que maneja desde el 2016 en Arborizadora Alta. El desarrollo de talleres en el que se tratan temas relacionados con afectividad y relaciones interpersonales, usualmente están compuestos por múltiples actividades que le permiten observar los procesos de los niños como lectoescritura y su comportamiento frente a las temáticas, a sus compañeros y docentes y frente a sus necesidades particulares, pues la evaluación académica de sus procesos es realizada por parte de sus docentes, con ayuda de los orientadores. “Eimy ha aprendido mucho sobre espacio personal, consentimiento y sobre relacionarse con los demás niños, nos ha hecho saber que si no está de acuerdo con algo, lo dice, se expresa y manifiesta lo que quiere”, menciona Gloria Patricia, sobre la relevancia de la aplicación de estos talleres.

Leonor Alfonso, encargada de dictar las clases de inglés para los terceros, cuartos y quintos en la mañana dentro de Arborizadora Alta, considera que, aunque el trabajo a realizar se convierte en un reto, se hace lo posible para que, sin importar su condición, los niños continúen un proceso de aprendizaje mientras les sea posible. “Los niños con necesidades educativas especiales con los

que he tenido la oportunidad de trabajar, vienen con múltiples diagnósticos y con dificultades asociadas a sus discapacidades, pero dentro del salón, hacemos lo posible para trabajar con todo lo que ellos pueden dar, para que los procesos que realizamos con ellos les permitan avanzar”.

Coincidiendo con sus colegas del Fernando Mazuera, para ella el proceso consiste en un aprendizaje que no solo aporta a los niños con necesidades educativas especiales, sino también a los docentes que los tratan y a sus compañeros de curso. “El respeto y el compañerismo se convierten en la base de las relaciones entre los niños, nuestro propósito es que los niños reconozcan las diferencias de los demás, los acepten y los incluyan, que cada niño sienta que es capaz y que trabajar sus fortalezas es más importante que enfocarse en sus debilidades”. Para Martha, la mamá de Stiven, el éxito de la inclusión y la integración de sus hijos radica en lo que les inculcan los maestros a los niños: desde el primer día saber que es una prioridad que todos sean iguales y se traten por igual alivia el corazón de una madre preocupada por el bienestar de su hijo en el aula.

Los rostros de la inclusión

Sin embargo, las deficiencias causadas por falta de personal y espacios necesarios se hacen aún más evidentes cuando los estudiantes con necesidades educativas especiales no son los únicos que requieren atención. “El papel de la

orientadora evidentemente no es exclusivo, su trabajo va desde atender casos de discusiones entre los estudiantes y mediar entre ellos hasta realizar los planes curriculares de los niños con necesidades educativas especiales”, cuenta Martha Aldana, rectora de Arborizadora Alta, comentando sobre la labor a la que se enfrentan estas docentes. “La falta de personal de apoyo es la causante de que muchos procesos se retrasen, pues las condiciones familiares y sociales de los niños dentro del colegio, ya de por sí son complejas, los casos de violencia psicológica y sexual son comunes, así que lo demás debe esperar en esos casos”.

Gloria Patricia Cruz indica que, además, dentro de la institución educativa se entiende que los niños con NEE son aquellos que ya vienen con un diagnóstico realizado por un neurólogo, que ya ha determinado que hay una necesidad neurológica, aunque reconoce que existen otros niños en las aulas con inconvenientes más leves, pero que hace parte del trabajo de los docentes el notar si se presenta algún comportamiento que consideren pueda evidenciar la existencia de una necesidad educativa especial y reportarlo para iniciar un nuevo proceso.

¿Qué pasa en el mundo y en Colombia con las NEE?

“El proceso de inclusión es humano, pero se hacen leyes y esas leyes no tienen un sustento económico ni político, se hacen desde oficinas, no desde escenarios reales”.

La educación inclusiva es un proceso con efectos positivos como la integración social de los menores en condición de discapacidad, el desarrollo de sus habilidades y la normalización de experiencias. Sin embargo, también es un proceso con múltiples falencias y vacíos que no permiten una inclusión integral. Según la Constitución Política de Colombia de 1991, la educación es un derecho de todos los individuos siendo el Estado el responsable de garantizar la calidad de este derecho y de generar la regulación necesaria para asegurar a todas las personas, incluyendo aquellas en condición de discapacidad, los requerimientos indispensables para el acceso y permanencia en el sistema educativo.

De una manera más precisa, con la Ley 115 del 8 de febrero de 1994 - por la cual se expide la Ley General de Educación – se establecen las normas generales en cuanto a la regulación de la educación como servicio público. En esta ley se destaca el Artículo 46 en el cual se resalta el carácter inclusivo de la educación determinando que las instituciones educativas del país deben realizar una serie de labores pedagógicas y terapéuticas que garanticen un proceso pleno de integración de los menores en condición de discapacidad.

Hasta el 2017 podría decirse que la Ley General de Educación era la que determinaba de manera somera la ejecución de la educación inclusiva; no

obstante, el 29 de agosto de dicho año, el Ministerio de Educación Nacional aprobó el Decreto 1421, por el cual se reglamentó la atención educativa a los individuos en condición de discapacidad. Con este Decreto se especifica a detalle lo concerniente a las necesidades educativas especiales, incluyendo la educación inclusiva en términos de calidad, diversidad, no discriminación, igualdad de oportunidades, entre otros. Además, se estableció que la educación inclusiva aplica en todo el país y en todos los establecimientos educativos tanto de carácter público como privado. Es decir, el Decreto 1421 rige actualmente el proceso de inclusión en los colegios y contempla algunas responsabilidades de la Secretaría de Educación siendo la entidad ejecutora de esta política inclusiva.

Entre sus responsabilidades está el definir y diligenciar el personal suficiente requerido en cada colegio, algo que no se está evidenciando en las instituciones. Ángela Vargas es psicóloga con especialización en problemas de aprendizaje y actualmente se desempeña como docente de apoyo y orientadora en el colegio Fernando Mazuera Villegas. Ángela tiene a su cargo 25 niños en condición de discapacidad que cursan desde transición a grado tercero, y cuyos diagnósticos van desde déficit cognitivo leve y moderado y síndrome de Down, hasta diplejía de miembros superiores y síndrome de Dandy-Walker. Ángela es la única docente de apoyo en la sede D de esta institución, trabaja las dos jornadas y, además, por falta de personal, debe

brindar apoyo en el área de orientación donde se manejan las situaciones de maltrato y vulneración de derechos de los menores que no están en condición de discapacidad.

“El proceso de inclusión es humano, pero se hacen leyes y esas leyes no tienen un sustento económico ni político, se hacen desde oficinas y no desde escenarios reales. Yo, por ejemplo, debo asumir un rol doble por la necesidad de servicio. Si se quiere hacer de la inclusión algo que realmente sea valorado se necesita más personal, pues tener a uno de estos niños sin garantías en los colegios es hacerlos partícipes de un proceso escolar pero no incluirlos verdaderamente en el mismo”, manifiesta Ángela. Ella, además, señala que hay varios menores que necesitan del acompañamiento constante de un terapeuta, pero la institución no cuenta con la presencia de uno, ni con fonoaudiólogos o un equipo interdisciplinario que pueda atender y responder satisfactoriamente a las necesidades de los niños.

No obstante, Lesdy Johana Perilla, par de acompañamiento pedagógico de la Secretaría de Educación, señala que las instituciones no tendrán ni terapeutas ni personal especializado. “Los colegios dentro de su servicio educativo ofrecen al docente de apoyo quién es el que armoniza los PIAR junto con los docentes de aula, pero no se va a proporcionar fonoaudiólogos o similares. Esto es responsabilidad de los papás, que generen los procesos en las EPS para que los menores accedan a terapias. Son otras

entidades las que deben garantizar esos servicios”, asegura la funcionaria.

Por otro lado, en el Decreto 1421 también se contempla como responsabilidad de la Secretaría de Educación dotar a los colegios de los materiales pedagógicos y didácticos que son necesarios para brindar una educación de calidad y pertinente a los menores. Respecto a esta obligación existe una disparidad en el Mazuera Villegas, donde las docentes de apoyo y los docentes de aula manifiestan la insuficiencia de estos recursos, por lo que deben pedir incluso a los padres de familia que les colaboren con la elaboración del material para suplir el vacío. “El colegio tiene ocho sedes y llega un solo material. No es funcional y no se está aprovechando realmente el recurso”, señala la docente de apoyo. Estas falencias en la cobertura que brinda la Secretaría de Educación a los colegios están perjudicando directamente los procesos de los menores.

Félix Edison Ángel Acuña es el rector del Mazuera Villegas desde octubre del 2015 y declara que, ahora más que nunca, se hace necesario de más apoyo personal y material pues los menores en condición de discapacidad están ingresando a la institución en cantidades masivas desde los últimos dos años y no existen verdaderas condiciones para ofrecerles una educación de calidad. “Para el Gobierno es inclusión tener a estos niños en los colegios, pero ¿en qué condiciones? Tenemos tres bloques de edificios y solo hay rampas en uno de ellos. No hay terapistas ocupacionales, no

hay fisioterapeutas, no hay un acompañamiento adecuado y eso está afectando negativamente el avance de los niños”, expresa el rector del colegio.



(Estudiante con Necesidades Educativas Especiales del colegio Fernando Mazuera Villegas/ Paula Rodríguez)

Otra de las competencias de la Secretaría de Educación que se establecen en el Decreto contempla la articulación con la Secretaría de Salud para generar diagnósticos y para brindar atención a los niños en condición de discapacidad. Sin embargo, dicha articulación se ve limitada y por ende el acceso de los menores a apoyos externos como terapias ocupacionales es poco. “No se genera un verdadero engranaje. Nosotros remitimos a los niños, pero hay muchos que no cuentan con sus terapias porque no hay citas o no hay agenda”, expone la docente de apoyo.

Además, desde el colegio, las docentes han pedido a Secretaría el envío de otra enfermera y la respuesta ha sido que la institución ya cuenta con dos. Pero estas dos enfermeras deben rotar en las ocho sedes del colegio durante las dos jornadas, lo que conlleva incluso a que padres de familia tengan que acudir personalmente al colegio a atender a sus

hijos pues no hay quien los auxilie oportunamente.

Igualmente, se señala en el Decreto que es responsabilidad de los colegios reportar a la Secretaría de Educación las necesidades en infraestructura física y en recursos humanos, y es obligación de la Secretaría atender a estas quejas o reclamos por el incumplimiento de las disposiciones previstas. Si bien el rector del Mazuera Villegas ha expresado su inconformidad con la entidad estatal, las respuestas han sido negativas. “Argumentan que no hay recursos o que están revisando los parámetros. Pasé recientemente la solicitud de que se ampliara el número de docentes de apoyo y la contestación fue que están proyectando. Esas proyecciones pueden durar meses e incluso años”, comenta el rector.

Debido a estas discrepancias entre las responsabilidades legales de la Secretaría de Educación y el actuar de la entidad, se están generando procesos contraproducentes para el progreso de los niños y para su inclusión social y educativa. Defiende el rector que lo positivo que se está logrando es en gran parte fruto del sobre esfuerzo de la institución por amor a los menores.

La infraestructura de instituciones educativas que cuentan con gran cantidad de escaleras y un número casi inexistente de rampas dentro de la institución, es uno de los problemas que agobia en este sentido a Arborizadora Alta. “Ni en caso de una emergencia, ni para los chicos que

tiene dificultades de desplazamiento existen estas estructuras, aquí si alguien se lastima o se llega a partir una pierna, tiene que encontrar la forma de moverse por los peldaños de las escaleras de la forma que sea”, comenta Juan Carlos Galindo, uno de los docentes de la institución.



(Colegio Fernando Mazuera Villegas/Paula Rodríguez)

¿Cómo se debe incluir?

“Esto no se trata de ponerlos a todos en un salón y de que cada niño haga lo que pueda y como pueda, este es un trabajo que requiere estructura, bases y la búsqueda de una verdadera inclusión”

Considerando el marco internacional de la inclusión y las necesidades educativas especiales, se hace necesario remitirnos a la Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas especiales realizada en España en 1994. Teniendo en cuenta que entre las premisas expuestas en esta declaración se indica que los sistemas educativos deben ser diseñados y aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de diferentes características y necesidades, así como se establece que las personas con necesidades educativas especiales tengan acceso a las escuelas ordinarias, integrándose a través de una

pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades. Sin embargo, la situación en la que se encuentran el Fernando Mazuera y Arborizadora Alta permite observar que el cumplimiento de estos estándares dista de la realidad.

Los estudios y avances realizados frente a este tema, promueven la búsqueda de un modelo educativo realmente inclusivo, pero esta tarea se ve limitada por la aplicación de dichos conceptos en los procesos educativos de los estudiantes dentro de estas instituciones, puesto que el hecho de que los niños con necesidades educativas especiales asistan a estos centros educativos y reciban una educación en un aula regular, teniendo acceso a los mismos conocimientos, no garantiza que la educación recibida sea realmente inclusiva. “Pensar en la figura de inclusión requiere un esfuerzo superior a que los niños interactúen con sus compañeros de clase y compartan los mismos espacios”, asegura la rectora de Arborizadora Alta.

Para la UNESCO, el concepto de necesidades educativas especiales debía ampliarse a fin de incluir a todos los niños que no se benefician de la enseñanza escolar regular. Considerar el sistema educativo y los elementos que este evalúa a través de los logros de los estudiantes, pone la lupa sobre los niños con necesidades educativas especiales: pensar en un sistema en el que la mayoría de esta población no puede completar su educación básica y en muchos casos poseen dificultades para graduarse de su educación media como en el caso de

Eimy. Pensar que un niño con capacidades diferentes o que presenta dificultad en ciertas áreas deba repetir más de una vez un año escolar, nos lleva a repensar el sistema que se está aplicando para que ellos puedan hacer parte de un aula regular.

La recompreñión del término necesidades educativas especiales aún tiene un largo camino por recorrer en las instituciones educativas públicas como el Fernando Mazuera y Arborizadora Alta. Pese a la atención y a los procesos inclusivos que se desarrollan a nivel interno, persiste la necesidad de que los docentes no especializados en necesidades educativas especiales se relacionen de forma más directa con lo que significan los posibles diagnósticos y las categorías en las que los niños se encuentran de acuerdo con sus capacidades y necesidades.

Existen casos en los que niños en aula regular no se consideran niños con necesidades educativas especiales por la falta de remisión de estos, al proceso de orientación o a los docentes especializados dentro de la institución. “A pesar de que presenten alguna dificultad que puede ser interpretada como indicativo de una condición, aunque no sea compleja, sino más bien leve, pueda requerir de un diagnóstico y un posible ajuste para que la educación que se le brinde a los niños se ajuste a sus necesidades y no ellos tengan que ajustarse a lo que se les brinda dentro de la institución”, sostiene Gloria Patricia

Cruz, hablando sobre los casos menos evidentes dentro de Arborizadora Alta.

La UNESCO apuesta por la creación de escuelas integradoras, en las cuales debería disponerse de una estructura administrativa común para la educación especial y la educación general, buscando la adaptación de los programas de estudios y los métodos de enseñanza a nivel institucional. Teniendo en cuenta la situación en la que se encuentran los miembros de las comunidades educativas especiales, los recursos con los que cuentan y la forma en la que la inclusión se está manejando, se hace visible que uno de los factores que a nivel internacional es considerado como esencial para hacer de las escuelas integradoras una realidad, carece de muchos elementos y aplicabilidad a los casos reales que llegan a los colegios.

“Esto no se trata de ponerlos a todos en un salón y de que cada niño haga lo que pueda y como pueda, este es un trabajo que requiere estructura, bases y la búsqueda de una verdadera inclusión. No es un proceso de la noche a la mañana y requiere mucho trabajo, pero yo creo que, si se tuvieran en cuenta conceptos más modernos a nivel de la inclusión, el beneficio sería para todos nosotros”, cuenta Lilia Sandoval, docente en Arborizadora Alta que se ha ido capacitando por su cuenta en los procesos de inclusión y las necesidades educativas dentro de la institución.



(Michel Gómez y Martin Martínez, estudiantes con Necesidades Educativas Especiales/ Paula Rodríguez)

Casos evidenciados en las aulas de clase, así como modificaciones en los sistemas de educación escolares y a nivel comunitario, junto a avances en cuanto a la legislación, la política y la cultura, son algunos de los factores que han modificado la concepción de la educación inclusiva a nivel mundial. Según el informe mundial Educación para todos las acciones que se realizan a nivel micro, meso y macro, han logrado cambios significativos que han mejorado la calidad educativa en los procesos de inclusión. La cuestión de casos como el de Yemen, Panamá, Italia, Uruguay, Nueva Zelanda, Perú, Austria e India, es que los esfuerzos que se están realizando para garantizar una educación para todos, se encuentran en distintos niveles y cuentan con gran participación social tanto de estudiantes que no presentan ninguna discapacidad, como sus padres y los docentes involucrados en el proceso educativo.

La identificación de barreras en los procesos inclusivos entre las cuales se encuentran la existencia de barreras financieras y actitudinales, fue una de las claves en el cambio de legislación sobre la inclusión en Panamá, generando así un

impacto en las inversiones necesarias para generar y mejorar los espacios educativos. El establecimiento de planes anuales bajo los cuales deben funcionar las instituciones educativas de este país es uno de los factores que más ha impactado la educación inclusiva, considerando que cada colegio requiere que se consideren ciertos factores bajo los cuales es posible lograr una educación más inclusiva.

Uno de los pilares que comparten los países mencionados anteriormente es la iniciativa por parte de distintos miembros de la sociedad para implementar estrategias inclusivas: el trabajo voluntario por parte de estudiantes sin discapacidad, dispuestos a apoyar los procesos educativos de niños que se encuentran en condiciones distintas a ellos, la iniciativa por parte de los padres para que sus hijos aprendan lenguaje de señas a pesar de que no presenten dificultades para escuchar o hablar, así como el apoyo por parte de las familias de niños con NEE en sus procesos educativos, hacen parte de las acciones que aunque realizadas de forma individual, van generando un impacto a nivel local, y a modo de ejemplo, presentan las acciones que hacen de la inclusión en otras partes del mundo una realidad.

El proceso de lucha por la inclusión en Colombia aún tiene un largo camino por recorrer, pues desde los niveles más pequeños, se evidencia que la desinformación y las dificultades generadas al intentar ofrecer una educación para todos, generan una

especie de efecto dominó, que evitan potencializar algunas acciones que podrían tener gran impacto en la realidad educativa en nuestro país.



(Lilia Sandoval, docente de la institución Arborizadora Alta, impartiendo clase/ Laura Guayacán)

¿Qué camino debería tomar la inclusión?

Son evidentes las deficiencias en la aplicación del plan desarrollado por el Gobierno Nacional frente a la oferta de educación inclusiva con enfoque en necesidades educativas especiales, expuesta en una de las guías del Plan de Revolución Educativa, titulado Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Entre las múltiples dificultades a las que se enfrentan las instituciones, se encuentra la falta de una ruta de seguimiento clara y específica a través de la cual, los estudiantes con diagnóstico, puedan recibir la atención necesaria según sus capacidades y dificultades, incluyendo la flexibilización de los planes curriculares de las distintas asignaturas y la forma en la que este proceso puede convertirse en una herramienta de mayor eficacia para la

educación de las necesidades educativas especiales.

Además, existe una necesidad de que se especifique la forma en la cual un niño que posiblemente presente una necesidad educativa especial sea atendido, así como la forma de abordar esta cuestión en su núcleo cercano. La existencia y aplicación de dichos protocolos, facilitaría que el proceso de inclusión pudiera alcanzar a más niños y permitiría que existiera un conocimiento más amplio sobre la forma en la que no solo dentro del aula sino en los múltiples entornos en los que el niño puede encontrarse, se desarrollara un proceso inclusivo conjunto. Considerar los protocolos que se tienen actualmente para las necesidades educativas especiales genera la inquietud de qué tanto se están cumpliendo dichos procesos a nivel de las aulas de clase, pues no existen garantías de cumplimiento que certifiquen lo que esté sucediendo dentro de los colegios y las aulas, por lo que si no existe una vía clara de atención, ¿qué nos hace pensar que los parámetros que existen (aunque puedan ser insuficientes) se están aplicando en la realidad?

La necesidad de que el programa de atención de necesidades educativas especiales en estas dos instituciones se ajuste a los requerimientos de los niños y a los conceptos de inclusión internacionales, en aras de una mejora considerable en el proceso, requiere además una presentación actualizada de la información a docentes y estudiantes, junto con una clarificación respecto al

papel que cumplen los distintos miembros de la comunidad educativa en el proceso de los niños.

Actualmente, el Decreto 1421, que rige la actividad de los docentes de apoyo que ejercen su labor dentro de las instituciones educativas, contempla algunas de sus funciones a nivel interno dentro de los colegios, pero próximamente, la Secretaría de Educación de Bogotá renovará algunos de los puntos de este Decreto incluyendo este. “Deseamos que, con esta modificación, las funciones sean más puntuales y concretas, ya que actualmente para determinar las funciones de un docente de apoyo, se requiere un recurso más preciso y reciente sobre estas normativas”, comenta Rose Mary Gutiérrez, refiriéndose a su labor dentro del colegio Fernando Mazuera.

El evidenciar la labor de los docentes de apoyo, docentes de aula, orientadores y otras figuras que hacen parte del proceso de inclusión en estas instituciones, facilitaría el trabajo y permitiría que cada una de las partes involucradas aportara con su labor al proceso de los niños, además evitaría el sobrecargo que actualmente enfrentan los docentes de apoyo y permitiría observar los puntos en los que existen falencias y necesitan más personal, material o incluso cambios en la infraestructura. Una mejor organización y plan de seguimiento a las necesidades educativas especiales podría mejorar la forma en la que se está incluyendo y ofrecer respuestas a muchas de las preguntas que hay sobre cómo tratar estas

necesidades, los distintos diagnósticos y la forma en la que la educación debería responder a ellos.

Teniendo en cuenta las opiniones de maestros, padres de familia, docentes de apoyo y las demás personas involucradas directamente, una de las conclusiones que podría realizarse es que actualmente se está generando un proceso parcial de inclusión. Esto, pues los menores en condición de discapacidad sí están atravesando procesos de integración social, están en espacios donde sus competencias están siendo desarrolladas y desde sus limitantes han logrado un avance. Los padres de familia aseguran que el relacionar a sus niños con otros menores en las aulas regulares, les ha permitido acrecentar sus habilidades sociales, así como aprender de disciplina, convivencia y a seguir órdenes y normas. Y es que no solo los niños en condición de discapacidad han experimentado resultados positivos, sino que visibilizarlos en el entorno estudiantil permite la normalización de sus experiencias y el reconocimiento mutuo con sus demás compañeros. Los menores que no están en condición de discapacidad atraviesan procesos de sensibilización pues identifican que hay individuos con capacidades distintas, los reconocen, los aceptan, integran y los registran como personas diferentes, pero igualmente valiosas y capaces. Un reconocimiento que también se ha generado entre varios maestros y estudiantes, quienes señalan que han logrado sobreponerse a la aprehensión inicial que produce lo desconocido para

ampliar sus conocimientos frente a las discapacidades y conseguir así adaptar sus clases y sus métodos de enseñanza en pro de lograr el aprendizaje del menor en condición de discapacidad.

El proceso, además, es beneficioso si se tiene en cuenta que tanto el Fernando Mazuera Villegas como el Arboleda Alta son instituciones educativas ubicadas en localidades vulnerables de la ciudad. De hecho, Ciudad Bolívar, junto con Usme, es la localidad con un mayor porcentaje de personas en pobreza. Por esto es importante la implementación de un enfoque inclusivo en los colegios del distrito para que los menores en condición de discapacidad puedan ser vinculados a una jornada escolar donde sus habilidades sean desarrolladas y en consecuencia se identifiquen como individuos valiosos y competentes.



(Estudiantes del Colegio Fernando Mazuera Villegas recibiendo clase/ Paula Rodríguez)

No obstante, como se retrata en las secciones anteriores el proceso es parcial pues la falta de personal, de infraestructura, de material pedagógico y de apoyo por parte de las entidades estatales responsables, perjudica el proceso y no permite una inclusión completa. Estas múltiples falencias

generan sobrecarga en los docentes de apoyo y en los docentes de aula lo que desencadena fenómenos de resistencia e interfiere directamente con el avance de los menores. Además, la falta de un equipo interdisciplinario conformado por profesionales en fisioterapia, fonoaudiología, terapia ocupacional, entre otros, entorpece el desarrollo pleno de los niños quienes, tal vez si contaran con estas ayudas externas que son indispensables dentro de la educación inclusiva, tendrían un progreso más satisfactorio. De esta manera, teniendo en cuenta las percepciones de las partes involucradas se puede concluir que falta bastante para realmente ofrecer a los menores, considerando los marcos legales nacionales e internacionales, un verdadero proceso de inclusión en términos de calidad e integridad.

De igual forma, puede concluirse que hace falta humanizar a nivel de la sociedad como conjunto la inclusión teniendo en cuenta que esto no es solo una política educativa, sino una realidad que traspasa el aula escolar e interpela todos los ámbitos de la vida misma. Las dinámicas que se desarrollan actualmente en las aulas de clase no son más que el reflejo de los procesos que tienen lugar en el macrocosmos social. Se necesita, entonces, generar espacios y oportunidades para incluir de una manera digna e íntegra a las personas en condición de discapacidad al ámbito laboral, convivencial y para generar articulaciones con el sistema de salud. Una de las maestras del Fernando

Mazuera Villegas señalaba que hasta el momento no había presenciado ningún niño que “superara su discapacidad”. El síndrome de Down, el autismo, entre otros, son condiciones, no enfermedades. De manera que es imposible que los niños “se curen” o “superen” su discapacidad, pero sí desde sus mínimos son capaces de progresar, desarrollar o fortalecer competencias para la vida y aportar en su contexto.

Así mismo, algunos docentes de aula señalaban que sería beneficioso incluir en los programas académicos de licenciaturas en las universidades del país, un módulo sobre las discapacidades y la inclusión educativa, de manera que cuando los docentes ingresen a las aulas y se encuentran con estos menores tengan unas bases teóricas y prácticas de cómo desarrollar el proceso pedagógico. Si bien distintas universidades en el país incluyen electivas o asignaturas dentro de sus planes académicos relacionadas con el fenómeno de las discapacidades, hace falta un refuerzo o mayor desarrollo teniendo en cuenta que, las personas en condición de discapacidad existen, están ahí, por lo que la inclusión debería ser inherente a la vida en sociedad. Ahora, lo indispensable es brindar las garantías y herramientas para generar a cabalidad esa integración.

Pensar en el bienestar de las personas con necesidades educativas especiales dentro de nuestra sociedad es pensar en la información que estamos recibiendo sobre sus dificultades, sus habilidades, sus opciones y la forma en la que ellos se

integran en los distintos ámbitos cotidianos. Trabajar en los procesos inclusivos requiere compromiso y conocimiento, requiere actividades y espacios, requiere posibilidades y garantías, no solo para las personas que presentan alguna discapacidad, sino para todos los que se involucran en su proceso formativo. El trabajo por la inclusión requiere que se generen espacios en los que la concientización sea una prioridad y en los que un niño con necesidades educativas especiales dentro de un aula de clase no represente una dificultad, sino una oportunidad para encontrar nuevas alternativas para enseñar, convivir y trabajar para que independientemente de la situación en la que alguien puede encontrarse, tenga la oportunidad de desarrollarse tanto como le sea posible, que sus opciones para integrarse a la

sociedad no se vean limitadas por su diagnóstico y menos, por falta de una educación de calidad.

Esta es nuestra tarea: aprender para ofrecerles un mejor desarrollo, mejores oportunidades. Algunos de los estudiantes con necesidades educativas especiales que han finalizado sus procesos formativos dentro de colegios distritales han logrado ingresar a instituciones de educación superior, se han dedicado a sus pasiones y han desarrollado habilidades que les permiten vivir de acuerdo con sus capacidades. La educación es una poderosa herramienta a través de la cual, quien accede a ella, tiene la oportunidad de equiparse para un futuro mejor y el garantizar una educación para todos, debería incluir a toda persona que desee acceder a ella.

I. Referencias

- Aguerrondo, I. (2008). Revisar el modelo: Un desafío para lograr la inclusión. *Perspectivas*, 145, 61-79.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?. *Perspectivas*, 145, 17-39.
- Inclusion International. (2009). *Mejor Educación para Todos: Cuando se nos incluya también*. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales - NEE-*. Bogotá: Enlace Editores Ltda.
- Naciones Unidas (2014). *La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad: Guía de formación*. Nueva York
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2016). *Caracterización del Sector Educativo en Bogotá, 2016*. Bogotá.
- UNESCO (1995). *Informe final: Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad: Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994*. Madrid: UNESCO.
- UNESCO (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. Santiago, Chile.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO.
- UNESCO (2016). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030: Guía: División de Apoyo y Coordinación de la Educación 2030*.
- UNESCO (2016). *La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos*. París: Ediciones Unesco.
- Villamizar, Y. I., Fuentes, Y. L., & Beltrán, Á S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. *Educación Y Educadores*, 18(1), 62-75.