

Atención educativa de estudiantes con discapacidad y/o talentos excepcionales en el departamento del Tolima

Educational care of students with disabilities and / or exceptional talents in the department of Tolima

José Julián Ñáñez Rodríguez¹, Diana Paola Currea²

Resumen. Este artículo es fruto de la investigación denominada “Lectura Comprensiva Sobre La Oferta De Apoyos Pedagógicos Para La Atención Educativa De Estudiantes Con Discapacidad Y/O Talentos Excepcionales En El Marco De La Educación Inclusiva En El Departamento Del Tolima Vigencia 2014, 2015 y 2016” tuvo como objetivo general, identificar el desarrollo de programas que ofertaron los apoyos pedagógicos para la población con discapacidad y/o talentos excepcionales en el departamento del Tolima; en ese sentido buscó, identificar las debilidades y fortalezas en la formulación de los documentos administrativos y técnicos que formalizaron la oferta e implementación de dichos programas; así mismo, describió los procesos que se dieron en la implementación *in situ* de lineamientos técnicos y administrativos para la población con discapacidad y/o talentos excepcionales.

La metodología de la investigación fue cualitativa de corte hermenéutico bajo el método estudio de caso. Como instrumentos se empleó la revisión documental, el grupo focal y la entrevista; que arrojaron una contextualización que permitió configurar hallazgos, resultados, análisis

1 Licenciado en Filosofía de la Universidad Santo Tomás; Magister en educación; Doctro en Ciencia de la Educación de RUDECOLOMBIA. Docente de planta de la Universidad del Tolima, adscrito al Instituto de Educación a Distancia, IDEAD. Código ORCID: orcid.org/0000-0002-1221-7050. Correo: jjnanezr@ut.edu.co

2 Licenciada en educación especial de la Universidad Pedagógica Nacional. Mágiste en Educación e la Universidad del Tolima. Docente Ocasional tiempo completo. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5439-0372>. Correo: dpcurreat@pedagogica.edu.co

de éstos y conclusiones, a través de la triangulación de los resultados con categorías como educación inclusiva, diversidad, permanencia, alteridad, otredad y diferencia; que dilucidan cómo en la oferta de apoyo académico y atención se hacen presentes y se configuran como rasgos fundamentales al reflexionar en torno a la atención y apoyo de estudiantes con discapacidad y/o talentos excepcionales.

Palabras Claves: Educación inclusiva, discapacidad, alteridad, diversidad, apoyo pedagógico.

Abstract. This article is the result of the research called “Comprehensive Reading on the Offer of Pedagogical Supports for the Educational Attention of Students with Disability and / or Exceptional Talents in the Framework of Inclusive Education in the Department of Tolima Valid 2014, 2015 and 2016” as a general objective, to identify the development of programs that offered pedagogical supports for the population with disabilities and / or exceptional talents in the department of Tolima; In this sense, it sought to identify the weaknesses and strengths in the formulation of the administrative and technical documents that formalized the offer and implementation of said programs; likewise, he described the processes that occurred in the implementation in situ of technical and administrative guidelines for the population with disabilities and / or exceptional talents.

The methodology of the research was qualitative hermeneutic cut under the case study method. As instruments, the documentary review, the focus group and the interview were used; which yielded a contextualization that allowed us to configure findings, results, analysis of these and conclusions, through the triangulation of the results with categories such as inclusive education, diversity, permanence, alterity, otherness and difference; that they elucidate how the offer of academic support and attention are present and are configured as fundamental features when reflecting on the attention and support of students with disabilities and / or exceptional talents.

Keywords: Inclusive education, disability, alterity, diversity, pedagogical support.

Introducción El término inclusión en la actualidad es un término que reúne, convoca y dinamiza diálogos alrededor del respeto por la diversidad, por la diferencia y por las múltiples formas de representaciones alrededor de los sujetos que existen en el mundo, ahora bien, acompañar el termino inclusión con la palabra educación se torna un tanto complejo y si para finalizar agregamos la frase: atención a población con discapacidad capacidades

y/o talentos excepcionales y doble excepcionalidad, resulta convirtiéndose en un tema coyuntural y demandante para todo el sistema educativo que no fue configurado históricamente para atender a la diversidad.

En este sentido, Colombia no es la excepción a la regla al hablar de educación inclusiva y atención de la población con discapacidad capacidades y/o talentos excepcionales y doble excepcionalidad, resulta un tema de encuentros y desencuentros entre entidades gubernamentales, así como entre los agentes propios de la escuela como son: directivos docentes, docentes, padres de familia e incluso los mismo estudiantes incluidos quienes se cuestionan alrededor de las políticas y prácticas pedagógicas que se deben implementar en el contexto educativo, lo que finalmente genera una serie de reflexiones alrededor de los apoyos en términos de la infraestructura y personal especializado para la atención de esta población.

Desde el contexto anterior, este estudio se situó en el marco de la educación inclusiva en el departamento del Tolima, en donde se ha ofertado e implementado los apoyos pedagógicos a los estudiantes con discapacidad, capacidades y/o talentos excepcionales y doble excepcionalidad, de ahora en adelante EcD o persona con discapacidad (PcD) y Capex, en la vigencia 2014, 2015 y 2016.

Sus pretensiones fueron, por una parte, comprender cómo la forma y los recursos que se usan para ofertar los apoyos tienen incidencia sobre la capacidad e intención de la educación inclusiva que conlleva a minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación de los EcD y Capex. Por otra parte, comprendió si el proceso contó con los respectivos análisis y la comprensión de su oferta a partir de los pliegos y condiciones para su implementación y, por último, identificó si las herramientas e instrumentos de soporte fueron planteados sobre el principio de realidad del contexto, en este caso el departamento del Tolima.

Lo anterior responde a la problemática inmersa en el aula y a los apoyos situados que se ofrecen a los EcD y Capex, sobre los profesionales cualificados capaces de responder a los desafíos de la escuela y a las realidades e intereses de vida de estos estudiantes.

En este orden de ideas, se presta la revisión de estudios e investigaciones sobre el tema de apoyos pedagógicos y su relación con la preparación e implementación de estos servicios pedagógicos en diferentes contextos

escolares y la identificación de la problemática de investigación a la que se desea llegar.

ELEMENTOS TEORICOS

Educación Inclusiva

La educación inclusiva propende por el acceso, participación y permanencia de los niños y niñas con discapacidad y/o talentos excepcionales en condiciones de calidad y equidad dentro del sistema educativo, proceso que en la mayoría de las ocasiones se ve permeado por las representaciones equivocadas que en sociedad existen.

En palabras de Stainback y Jackson (1999), la educación inclusiva es aquella que parte del hecho de que todos los estudiantes pertenecen y forman parte del sistema educativo y, por tanto, “todos pueden aprender y desarrollarse en la vida normal de la escuela y de la comunidad. Lo que cuenta es la diversidad; se parte del hecho de que la diversidad ofrece mayores oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros” (p. 26, citado por el MEN, 2017, p 16).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2005) define:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (p. 8).

Mientras que, para Vásquez, (2006):

La inclusión se ha entendido sólo como un problema de acceso, lo que dificulta el desarrollo de acciones estratégicas que transformen las estructuras del sistema educativo y que pongan el énfasis en la calidad y el tipo de educación. Las políticas de inclusión en la educación que se enfrentan a la problemática de incluir grupos vulnerables o poco favorecidos -atendiendo a su subordinación a la raza, al origen étnico o a otras desigualdades-, al mismo tiempo que no cuestionan las relaciones de poder desigual entre los diferentes actores sociales, no contribuyen a la potenciación de las capacidades de todos y todas para el desarrollo de una vida más justa, porque a menudo generan nuevos tipos de exclusión a través de sus acciones (p. 22).

En ese sentido, Barton (1997) subraya que la inclusión no solo es integrar a los niños discapacitados en aulas con sus demás compañeros que no son discapacitados, tampoco es tener a niños en un sistema que no permite cambios. Tampoco es que los profesionales brinden respuestas a los niños de las instituciones educativas ordinarias. El tema es más amplio y abarca ¿Cómo? ¿Dónde? ¿Por qué? ¿Con qué? Se educa todos los alumnos por igual.

Por ello, según la Unesco (2007) el término educación inclusiva se aproxima a una estrategia que se encuentra diseñada para el aprendizaje más fácil, que tengo éxito para los niños en general, para lo que se tiene que considerar todas las necesidades individuales que tienen los niños, jóvenes y adolescentes. Este organismo internacional lo define como: como el derecho principal y natural de cualquier persona, cuyo objeto es integral, eliminando todas las barreras que imposibilitan el aprendizaje, impidiendo cualquier clase de discriminación o exclusión más bien fomentar siempre los valores y considerar las diferencias como oportunidades de aprender de los demás.

Lo anterior, lo dilucida Giangreco (1997), (citado por Tilstone, Florian y Rose, 2003) al identificar los rasgos comunes que presentan los centros en los que una Educación Inclusiva fue próspera: i) Trabajo colaborativo, ii) Ideas y creencias compartidas, iii) Compromiso de la familia, iv) Planes o programas de desarrollo individual o adaptaciones curriculares individuales significativas, v) Protagonismo del profesor tutor, vi) Claro establecimiento de relaciones entre los diversos profesionales, vii) Uso efectivo del personal de apoyo y viii) Procedimientos para evaluar la eficacia. Teniendo en cuenta estos rasgos:

La educación inclusiva no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que han sido previamente excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar con un inaceptable sistema de segregación y con lanzar todo ese alumnado hacia un sistema ordinario que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos, en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas y estilos del profesorado, roles directivos- tendrá que cambiar. Y ello porque educación inclusiva es participación de todos los niños y jóvenes y remover, para conseguirlo, todas las prácticas excluyentes. (Barton citado por Echeita, 2007, p.84)

En este proceso, Sánchez y Torres (1997, p. 331) expresan que:

La necesidad de que la escuela ofrezca respuestas educativas coherentes con las necesidades de los alumnos que a ellas lleguen (...). Si la escuela quiere atender a las nuevas demandas, adaptada a las necesidades e intereses de cada contexto, a la atención a la diversidad, etc (...) se trata de un modelo de escuela que apuesta por la innovación y la ilusión, abierta al compromiso y respeto a la identidad de cada estudiante y docente y sensibilizada con una visión global y colaborativa.

Para el Ministerio de Educación Nacional (2017), la inclusión significa

atender con calidad y equidad las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes, y para lograrlo se requiere desarrollar estrategias organizativas que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad; tener concepciones éticas que permitan considerar la inclusión como un asunto de derechos y de valores e implementar didácticas de enseñanza flexibles e innovadoras que permitan una educación personalizada en el sentido de que se reconocen estilos de aprendizaje y capacidades diferentes entre los estudiantes y, en consonancia, se ofrecen diferentes alternativas de acceso al conocimiento y se evalúan diferentes niveles de competencia.

En resumen, el MEN considera que se deben transformar las diferentes áreas de la gestión escolar para mejorar la inclusión de niños, niñas y jóvenes. En esta propuesta es importante que el educador comprenda los diferentes niveles en los cuales se puede desarrollar una competencia y asumir como natural, que los estudiantes van a alcanzar diferentes niveles de desarrollo de la misma.

Por tal motivo la educación inclusiva:

es la posibilidad de acoger en la institución educativa a todos los estudiantes independientemente de sus características personales, culturales, cognitivas y sociales. Este enfoque parte de la premisa de que todos los estudiantes pueden aprender, siempre y cuando su entorno educativo ofrezca condiciones de accesibilidad para todos y provea experiencias de aprendizaje significativas para todos los actores que allí se encuentran. Significa que todos los niños y niñas de una comunidad determinada puedan estudiar juntos.

Por su parte, Gandini, (2013) se refiere a la educación inclusiva de este modo:

La inclusión educativa se ha definido como un proceso sistemático de mejora de las instituciones educativas para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida académica y social de los centros donde están escolarizados, con particular atención a aquellos estudiantes más vulnerables; en este contexto, los alumnos con discapacidad o con necesidades educativas especiales son un colectivo de marginación y riesgo de exclusión (p. 24)

Aincow y Booth, por eso de manera lúcida expresan que “La educación inclusiva es un aspecto de la sociedad inclusiva” (Aincow y Booth, 2000, p.24)

Diversidad

La diversidad implica la aceptación del otro como ser individual, no apartado y ajeno, sino participe, con derecho a gozar de las mismas facultades sociales que los demás. En palabras de Skliar:

Hablar de diversidad parece ser una forma de pensar los torbellinos y los huracanes culturales y educativos desde un cómodo escritorio y, sobre todo, de mantener intacta aquella distancia, aquella frontera —inventada históricamente— que separa aquello que es diversidad de aquello que no lo es (2005, p. 19).

Por su parte, Anijovich plantea que la diversidad:

Puede ser encarada en una condición no deseable que debe ser superada a través de una enseñanza diferenciada que conduzca a restablecer la homogeneidad; o, por el contrario, como un rasgo que debe ser respetado, procurando el máximo despliegue de lo diferente que existe entre las personas (2007).

Mientras que Sen expresa que:

“Aún continúa el problema de las relaciones entre humanos, entre niños y niñas rigidos bajo el sistema capitalista. La globalización, al parecer, no soluciona los problemas de integración (que ella misma promueve). El mismo Sen, plantea como ante contextos deshumanizantes de pobreza y desigualdad, se acompaña una actitud de indiferencia de los mismos humanos, una indiferencia explicada por una presunta falla cognitiva derivada del encuentro entre puntos de vista pesimistas y optimistas, conducentes a una “resignación global”. “Convencidos por ambos (pesimismo/optimismo), podemos ocuparnos de nuestros actos sin ver nada embarazoso en la callada aceptación de las desigualdades del mundo” (Sen, 2002, Citado por Cantillo, 2016, p.5)

En ese sentido, Gómez, Royo y Serrano se enfocan en que la diversidad “hace referencia a lo que nos hace diferentes en función de características personales, físicas o culturales () Lo contrario de la diversidad es la uniformidad”. (2009, p. 37)

De modo que en el ámbito pedagógico se habla de diversidad para referirse:

A los distintos ámbitos en los que se manifiesta la diversidad en los contextos escolares ante el aprendizaje de ideas, experiencias o actitudes; de estilos y ritmos de aprendizaje; diversidad de motivaciones, intereses y expectativas; diversidad de capacidades y ritmos de desarrollo; diversidad étnica y cultural, de género, de edad, de nivel socioeconómico, etc (2009, p. 37).

Así mismo, López expresa que:

La consideración de diversidad tiene su razón de ser en sí misma, es decir, hay que educar en la diversidad y en la diversidad. Esto quiere decir que se proclama en derecho del alumno a ser considerado de acuerdo con sus experiencias, conocimientos previos, estilos de aprendizaje, intereses () y además permite potenciar la manifestación de individuos diferenciados con características personales enriquecedoras de una sociedad múltiple. (1997, p. 244)

Apoyo Pedagógico

Los apoyos, desde el proceso pedagógico, se entienden como “los procesos, procedimientos, estrategias, materiales, infraestructura, metodologías y personal que los establecimientos educativos estatales de educación formal ofrecen a los estudiantes con discapacidad y aquellos con capacidades o

con talentos excepcionales” (Congreso de Colombia, 2009).

El concepto de apoyo ha sido abordado desde diferentes modelos de concepción de la discapacidad. Por ejemplo, hacia el 2000, se propuso el modelo de calidad de vida, el cual alude la necesidad de centrar la discapacidad hacia la persona pero tomando en cuenta el contexto. Este modelo “abarca las necesidades de apoyo que precisa el individuo en distintos contextos (social, educativo, familiar, ocupacional, etc.) y aquellos recursos del entorno que la persona requiere para lograr sus metas y objetivos” (Marulanda MEN, 2017).

En cuanto a los apoyos en el aula, las orientaciones del MEN aclaran que:

Los apoyos en el aula no son accesorios para el aprendizaje. Los apoyos (para todo estudiante, con o sin discapacidad) son herramientas pedagógicas que emplea el maestro, cuya finalidad es potenciar el desarrollo intelectual y socioemocional de los estudiantes. Por ello, el uso independiente de apoyos y herramientas culturales constituye una de las metas del proceso de escolarización (MEN, 2017, p. 41)

Sin embargo, es necesario tener en cuenta que, el apoyo no sólo proviene del ministerio o de la Institución educativa, sino desde la misma familia. En tal caso, Sánchez (2006) menciona que:

La participación de la familia en la educación de su hijo trae consigo diversas ventajas o beneficios, ya que permite mejorar el autoestima, ayuda a la familia a desarrollar actitudes positivas hacia la escuela y proporciona a esta una mejor comprensión del proceso de enseñanza. (p.6)

Ajustes Razonables

Los ajustes razonables van de la mano con la palabra apoyo, y consisten en modificaciones o adaptaciones que son necesarias para garantizar el goce pleno de los derechos humanos.

Son variaciones que realiza el docente para que los alumnos con CDA puedan acceder al currículo común, así, los ajustes razonables: “- Es un derecho para el alumnado, - Es una herramienta de trabajo para los docentes, -No es “un regalo”, -Es una obligación realizarlas” (Ponce, 2017) Según la Asamblea General de las Naciones Unidas los ajustes razonables se entienden como:

Las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (2010, p. 5)

Por su parte Bolaños Salazar expresa que:

Los ajustes razonables son mecanismos para conseguir la igualdad fáctica de las personas con discapacidad. Sin duda, representan una herramienta importante; por ello es necesario que se tengan en cuenta ciertos criterios para una configuración adecuada de estos ajustes sin que los mismos lleguen a ser desproporcionados, ya sea desde el punto de vista estatal o de la persona con discapacidad. Así, este artículo tiene por finalidad sembrar la discusión acerca de cuáles deberían ser los criterios para determinar la razonabilidad de los ajustes razonables. Finalmente, se aportarán ciertas precisiones conceptuales que pudieran ayudar a una mayor comprensión de las categorías jurídicas que comprenden la garantía de los derechos y libertades de las personas con discapacidad. (2014, p.40)

Talento excepcional:

“Es aquel que se caracteriza por presentar un potencial o desempeño superior a sus pares etarios activos en un campo disciplinar, cultural o social específico” (MEN, 2015, p. 72).

De acuerdo a lo enunciado por el MEN (2015) es posible identificar diferentes tipos de talentos:

Talento en ciencias naturales, básicas o en tecnología: “En este campo, se ubican aquellas personas que se caracterizan por presentar un potencial o desempeño superior a sus pares etarios activos en las áreas de ciencias de la naturaleza, ciencias básicas y tecnología, en sus diferentes formas, como pueden ser física, química, matemática, biología, medicina e ingeniería, entre otras” (p. 73).

Talento en ciencias sociales o en ciencias humanas: “En este campo, se sitúan aquellas personas caracterizadas por presentar un potencial o desempeño superior a sus pares etarios activos en el campo de las ciencias sociales y humanas, en áreas como educación, psicología, ciencias políticas, economía, derecho, psicología e historia, entre otras” (p. 73).

Talento en artes o en letras: “En este campo, se ubican aquellas personas que se caracterizan por presentar un potencial o desempeño superior a sus pares etarios activos en el campo de las artes o letras (música, artes plásticas, artes visuales, artes escénicas y literatura), el diseño o la arquitectura, entre otros” (p. 73).

Talento en actividad física, ejercicio y deporte: “En este campo, se sitúan aquellas personas caracterizadas por presentar un potencial o desempeño superior a sus pares etarios activos en el campo de la actividad física, ejercicio y deporte, sea de carácter competitivo o no competitivo, colectivo o individual” (p. 73).

Talento en liderazgo social y emprendimiento: “En este campo, se ubican aquellas personas que se caracterizan por presentar un potencial o desempeño superior a sus pares etarios activos en campos sociales. En específico, hace referencia a personas capaces de liderar a otros y procesos en función de mejorar la sociedad (p. 73).

Doble excepcionalidad: “cuando el estudiante “simultáneamente presenta discapacidad en una o varias esferas del desarrollo y capacidad o talento excepcional” (MEN, 2015, p. 73). Contar con una doble excepcionalidad requerirá de procesos de reconocimiento de las particularidades de los estudiantes, así como el establecimiento de oportunidades de desarrollo que respondan a sus necesidades y potencialidades. En otras palabras, se deben generar dinámicas en dos direcciones: (a) hacia lo que requieren los determinantes de la discapacidad, discutido ampliamente a lo largo de este documento; y (b) a la necesidad de apoyar y desarrollar el talento o la excepcionalidad de la persona. Para lo cual se sugiere revisar el documento de Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva (MEN, 2015, citado por el MEN, 2017, p 182)

Diferencia

De acuerdo con Skliar los términos diferencia y diferentes son cuestionables, en tanto que, las diferencias “cualesquiera sean, no pueden nunca ser descritas como mejores o peores, superiores o inferiores, buenas o malas, normales y anormales, etc.” (2008, p. 14).

También este término se presenta como un principio de la convención de las personas con discapacidad aludiendo: “el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas” (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2009, p. 5).

Por su parte Larrosa con Skliar, tienen una visión sobre este concepto en el cual llevan a:

Acoger la diferencia en mí, mi diferencia y la del otro, las otras y los otros, supone partir de un cierto extrañamiento, de una cierta distancia, a menudo vivida como dolorosa en la relación con el Otro. Porque ciertamente, si el Otro no estuviera ahí, no habría palabra, no habría relación, no habría vida humana (Skliar & Larrosa, 2009, p. 49).

La diferencia, lleva a que la sociedad actual se asume a sí misma como una sociedad plural y diversa. La diversidad y la pluralidad implican necesariamente el concepto de tolerancia. “Desde nuestro punto de vista, la cultura de la integración (que incluye la integración escolar) parte de un valor social inequívoco: el derecho a ser diferente” (García Pastor, 1993, p.32).

Alteridad y Otredad

La alteridad es una comprensión de las experiencias que son y nos hacen diferentes. De acuerdo con Skliar, es imprevisible, intraducible y hay múltiples alteridades en el mundo, sin el ánimo de ser domesticadas intentado transversalizar y medir a todos con la misma regla. La educación debe “comprender mejor cómo las diferencias nos constituyen como humanos, cómo estamos hechos de diferencias (...) mantenerlas y sostenerlas en su más inquietante y perturbador misterio” (Skliar, 2008).

La otredad se construye y se comprende desde el lenguaje, la palabra, el significado y la sintaxis:

Es un sentimiento de extrañeza que asalta al hombre tarde o temprano, porque tarde o temprano toma, necesariamente, conciencia de su individualidad. (...) La otredad es lo que nos identifica como persona dentro de una cultura, sociedad de las cuales nos identificamos individualmente (Paz, s.f.)

En ese sentido, Emmanuel Levinás (2003) que tiene resonancia en las palabras de Skliar, pone de manifiesto la relación con lo otro desde un punto de vista ético, con lo otro tenemos una responsabilidad, precisamente por su alteridad radical. Por ello, Levinás (2013) nos dice que en el Otro absoluto, en la alteridad absoluta del Otro, aparece mi prójimo, mi próximo: “en el acercamiento del rostro la carne se hace verbo, la caricia se transforma en decir [...]. El modo según el cual el rostro indica su propia ausencia

bajo mi responsabilidad exige una descripción que sólo puede traducirse en lenguaje ético.” (Levinás, 2003, p. 158). El rostro es fundamental, es lo que genera el vínculo con lo otro, es lo que nos encontramos del otro y de lo que somos responsables, lo que nos relaciona.

Teniendo como hilo conductor las palabras de Levinás, Quesada Talavera (2011), expresa que:

El Otro tiene un rostro y es descrito mediante el rostro; he aquí la posibilidad máxima de expresión y comunicación. El Yo recibe el rostro del Otro que se manifiesta no como fenómeno sino como abstracción concreta⁴⁵, mediante el decir inagotable en la palabra y en el concepto y, al mismo tiempo, mediante la respuesta obediente del Yo, el cual a su pesar acepta la responsabilidad del Otro. (Quesada Talavera, 2011, p.403)

Entonces, la otredad mantiene una relación, un vínculo en mi yo y los demás:

La otredad también es una suerte de comunión con los otros, mejor dicho, es fraternidad. El otro son los demás, y yo soy como los demás. Y, finalmente, la otredad es apertura al infinito, un finito que, más que responder recoge, recoge los restos mortales del ser (Águilar-Viquez, 2015).

De modo que la alteridad muestra que:

la relación con el otro no es una relación contractual o negociada, no es una relación de dominación ni de poder, sino de acogimiento. Es una relación ética basada en una nueva idea de responsabilidad (...) es una pedagogía del nacimiento, del comienzo y de la esperanza (Bárceñas & Mélich, 2000, p. 15).

Frente a ello, lo otro es fundamental en todo acto vital, pero sobre todo en el educativo y pedagógico, puesto que:

el Otro de la pedagogía (es decir los otros, las otras) son aquellas alumnas y alumnos, que desde sus modos de estar en el mundo la cuestionan, porque hacen tambalear sus principios con su sola presencia en las aulas (...) acoger la diferencia en mí, mi diferencia y la del otro, las otras y los otros, supone partir de un cierto extrañamiento, de una cierta distancia, a menudo vivida como dolorosa, en la relación con el otro (...) saber que debo entrar en relación con él, debo hablarle, debo escucharle y aceptar su palabra como otra, así le amo. Porque ciertamente si el otro no estuviera ahí

no habría palabra, no habría relación, no habría vida humana (Skliar & Larrosa, 2009, p. 47-49).

Metodología

La investigación se abordó desde un paradigma cualitativo-hermenéutico, bajo el método estudio de caso. En esta perspectiva se pretendió comprender la experiencia, los factores que inciden en algún fenómeno educativo, considerando que la realidad se construye por los individuos en interacción con su mundo social.

Estudio de Caso

Según Stake (1999) “El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”. (p. 11) se buscó encontrar en la particularidad de la secretaria de educación departamental del Tolima como opera la educación inclusive desde su formulación hasta su implementación y evaluación del proceso. Para Stake (1999) existen diferentes maneras de hacer una selección de caso y cada una de ellas marca un horizonte investigativo, cuando un caso “No nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular. Tenemos un interés intrínseco en el caso, y podemos llamar a nuestro trabajo estudio intrínseco de casos.” (p ,13). Este entonces se consideró un estudio intrínseco de caso múltiple, dado que el interés se direccionó a comprender como se dan los procesos de educación inclusiva en su región y posterior a los resultados de estas reflexiones plantear rutas que permitan rediseñar las acciones curriculares pertinentes para nuestro contexto específico en este caso las propuestas técnicas y administrativas de la prestación del servicio de los apoyos pedagógicos para la población con discapacidad y/o talentos excepcionales en el departamento del Tolima.

Para este tipo de estudios la interpretación es fundamental y exige una interpretación fundamentada, es decir unas formas de comprender que pueden ser el resultado de una mezcla de experiencia personal, estudio y estudios de otros investigadores. Carácter del estudio de caso no es intervencionista, ya que por ser un fenómeno que se ubica en el pasado, se busca su comprensión desde el presente para la formulación acertada en cómo se piensa la educación inclusiva en el departamento.

Ahora bien, el autor nos habla de la necesidad de tener o asumir una estructura conceptual a propósito de la interpretación fundamentada que se enunció anteriormente. La propuesta de Stake busca conservar lo que denomina la situación y la circunstancia. Para ello se asume que si se tienen objetivos o hipótesis al respecto de la circunstancia del caso la mirada del investigador será más reducida, que si se opta por temas y que las preguntas temáticas sean las preguntas de investigación. Con esto se busca obligar la atención en lo que el autor denomina la complejidad y la contextualización.

En el estudio de caso las preguntas formuladas para la comprensión del caso son determinantes en la calidad de los datos recogidos y su posterior interpretación. El investigador entonces plantea unas preguntas iniciales sobre las que basa su observación pero estas preguntas dado el fenómeno van cambiando y haciendo más detallado el proceso investigativo.

Revisión documental

En el marco de la investigación se realizó la indagación y sistematización de tesis doctorales, de maestría y pregrado que abordan dentro de sus postulados procesos de atención frente a la categoría de inclusión, estas investigaciones a su vez dialogan sobre las políticas públicas y prácticas pedagógicas en relación al proceso educativo de la población con discapacidad, capacidades y/o talentos excepcionales, en este sentido fueron ubicadas 10 tesis internacionales, 10 tesis nacionales y 10 tesis locales para un total de 30 tesis. Cabe resaltar que las vigencias en términos del tiempo de publicación sobre las tesis ubicadas van desde 2010 hasta 2016.

A modo de comentario sobre las 30 tesis rastreadas en los ámbitos: local, nacional e internacional, arrojan luces que aportan a esta apuesta investigativa, en cuanto a la reflexión, las preocupaciones, las problemáticas abordadas, las posibles soluciones propuestas; los referentes teóricos, metodológicos y desde la política educativa y pública. Todo ello, con el fin de poner de manifiesto un caldo de cultivo que genere y sobretodo, muestre la necesidad y la preponderancia de la reflexión pedagógica y académica en torno a la educación inclusiva. Al abordar las tesis, es relevante, además curioso, las coincidencias que se encuentran en ellas, a pesar de la distancia que se hace evidente, no sólo desde el nivel académico, sino espacial, geográfico, incluso ideológico. Así, la pregunta por qué, cómo, dónde, cuándo incluir al otro, es común tanto en España como en

México, Puerto Rico y Colombia, en referencia al nivel internacional; lo mismo acontece en el marco nacional, donde en ocasiones se encuentran diferencias significativas entre regiones, al igual que las diferencias en una región como la del Tolima. Sin embargo, la pregunta por la inclusión y los modos de incluir es un interrogante ecuménico que se encuentra presente actualmente en un mundo globalizado e intercomunicado.

De ese modo, la inclusión se presenta como necesidad para configurar una sociedad nueva que tenga en cuenta lo otro, lo respete, preserve, cuide su diferencia y genere un ambiente de diálogo y cooperación solidaria. Todo ello, impulsado desde la educación, pues, la educación se presenta como el modo de dimensionar y dar sentido a una sociedad en la cual, se tiene en cuenta lo diverso. Una diversidad que contribuye al desarrollo social; no obstante, un desarrollo social, no solamente con miras a la producción y a un crecimiento económico y financiero, sino a un avance en temas de humanidad y de derechos humanos que hagan del mundo el hogar de todos, donde todos tienen las mismas posibilidades y oportunidades.

Un rasgo que vale la pena mencionar es, la preocupación por el acceso a la educación no sólo dirigido a lo concerniente a la escuela, sino que, se pone en discusión la inclusión en el plano de la educación superior, es cierto que, hay puntos focales donde estas problemáticas recaen con mayor ahínco, como la inclusión de niños y adolescentes; sin embargo, es realmente importante, también colocar la lente en otras poblaciones, en otros grupos que son segregados y marginados. La inclusión es para todos, o por lo menos así, debería ser, por ello, resulta importante el abordaje de la escuela, pero también de instituciones universitarias, así como de lugares habitados por adultos, y, adultos mayores que tengan como objetivo la configuración de una sociedad incluyente.

Otro elemento relevante, es la inusitada insistencia sobre la formación de los docentes, en relación a la educación inclusiva. En ese sentido, se plantea que, para brindar una educación de calidad a la población con discapacidad y/o talentos excepcionales, es imprescindible la formación de los formadores, de modo que, la comprensión de la problemática sea abordado desde un punto de vista novedoso, riguroso, juicioso, cuidadoso y humano; dejando de lado prejuicios que imposibilitan un vínculo comprensivo de la diversidad, y los contextos en que se dan. Así, pues, al leer las reflexiones desprendidas de las tesis, no se deja de pensar en que, para configurar una educación inclusiva, en todos los niveles, los docentes orientadores deben desaprender muchas de las cosas aprendidas

y adquiridas en su formación pedagógica, metodológica, didáctica, política y humana; puesto que, la educación inclusiva se presenta como un reto diario, que se encuentra en un constante cambio y en un dinamismo tal, que no permite certezas pero exige un esfuerzo que más que nunca, apela a la vocación, a la pasión del docente y a su entrega en el acto educativo. Por tal razón, la insistencia acerca de repensar las prácticas docentes, no es un postulado inocuo, sino que, desde allí se identifican las alternativas para poder atender y dimensionar qué es lo que se incluye, cuándo y dónde se incluye; en ese sentido, el significado que toman las prácticas docentes soslayan la concepción, de que, estas se dan en el aula de clase. Las prácticas que exige una educación inclusiva, incluye la cotidianidad del estudiante, incluye su familia, incluye su comunidad, incluye su vida por completo.

Análisis de Información

Análisis Sobre Los Pliegos De Condiciones Vigencias: 2014, 2015 Y 2016

De acuerdo a la sistematización y al análisis llevado a cabo sobre los pliegos, minutas y contratos de los proyectos nominados como: 2014 – apoyo y fortalecimiento a la atención escolar a la población en condiciones de discapacidad y/o con necesidades educativas especiales en el departamento del Tolima; 2015 – apoyo y fortalecimiento a la atención escolar a la población en condiciones de discapacidad y/o con necesidades educativas especiales en el departamento del Tolima y 2016 – apoyo fortalecimiento a la atención escolar a la población en discapacidad y/o con necesidades educativas especiales; suscritos entre la secretaría de educación departamental del Tolima y la Fundación centros de Aprendizaje Neuroharte; muestran una repitencia en aspectos fundamentales del proyecto enfocado al apoyo pedagógico, capacitación y formación de la comunidad educativa, de los establecimientos educativos oficiales del departamento del Tolima, que reportan matrícula de estudiantes con discapacidad, necesidades educativas y especiales; capacidades y/o talentos excepcionales.

En ese sentido, durante estos tres periodos del proyecto se evidencian pocos cambios, de hecho, el más significativo tiene que ver con que, durante el año 2016, se tuvieron en cuenta para los perfiles profesionales y personal para la consecución del proyecto, solamente al coordinador académico y los profesionales de apoyo, mientras que en los periodos de 2014 y 2015, además del coordinador académico y profesionales de apoyo,

se incluyeron además, docentes de modelo lingüístico, intérprete de lengua de señas colombiana y docentes de lengua escrita para sordos. De modo que, durante el 2016 al no tener los tres perfiles faltantes, el número de actividades y compromisos de los docentes se redujo de manera notable.

Otro cambio que se da, recae en el tópico del tiempo de ejecución del proyecto, que es similar en los periodos 2015 y 2016, pues ronda entre 90 y 95 días a partir del acta de inicio, mientras que en el año 2014, se consideró para el desarrollo del proyecto Ciento sesenta y nueve (169) días contados a partir del acta de inicio, previo perfeccionamiento y legalización.

Por otro lado, las similitudes son notables, en cuanto a los perfiles, como de las actividades y obligaciones contractuales. Al observar dichas actividades que cada perfil debe desarrollar, es posible responder acerca del recorte de profesionales de apoyo, es decir, asesores pedagógicos y docentes; ya que, en la mayoría de las cosas que se le exige a uno, al otro se le exige prácticamente lo mismo; de modo que, no deja de suscitar que, lo que puede hacer un perfil otro igual lo hace.

Esta situación, expresada por algunos docentes y asesores pedagógicos, tanto en el grupo focal como en la entrevista, deja entrever que, la falta de perfiles y personal, o el asignar tareas que no corresponden al perfil, lesiona el desarrollo de los procesos y no permite una prestación de servicio que resulte significativo para los estudiantes, padres de familia, docentes y la comunidad en general.

Análisis Del Grupo Focal

Esta investigación se vale de un grupo focal conformado por un profesional de modelo lingüístico, un intérprete, un asesor académico y un docente lengua escrita para sordos, profesionales que hicieron parte del grupo de trabajo de los proyectos suscritos entre la fundación Neuroharte y la Gobernación del Tolima, durante los periodos 2014, 2015 y 2016.

Las declaraciones dadas por cada participante dilucidan el rol de cada uno, las actividades que llevaron a cabo, las fortalezas encontradas en el proyecto y las debilidades que obstaculizaron el desarrollo del mismo. En ese sentido, se aborda cada perfil, con el fin de mostrar de manera particular cada rol y las vivencias suscitada desde ese lugar. De igual manera, se configuran redes semánticas que clarifiquen y sintetizen lo expresado por cada uno.

Resulta importante, tener en cuenta lo dicho en las entrevistas realizadas a los docentes y a los asesores pedagógicos, de igual manera, la revisión documental de pliegos y minutas, para dimensionar y contextualizar lo expresado por las personas que conforman el grupo focal; puesto que, hay elementos de repitencia que arrojan percepciones, sensaciones, vivencias, recomendaciones y maneras de aproximarse a la comunidad a la cual es llevado el programa de atención y apoyo.

Un rasgo particular en lo expresado por la profesional de Modelo lingüístico es resaltar que este tipo de proyectos corresponden a un proceso, es decir, no se da de manera aislada o interrumpida, por ello, la pertinencia de su continuidad se convierte en la mayor debilidad, al tiempo que es la recomendación que se repite en cada rol del grupo focal y de los entrevistados.

En ese sentido se evidencian, dos cosas: en primer lugar lo discontinuo del proceso que afecta la convivencia y el acoplamiento de los estudiantes, puesto que se encuentran con nuevos docentes que no conocen de manera cercana la situación de cada estudiante, situación que lleva a ciertos atrasos del proceso; en segundo lugar, el compromiso de los docentes y su actitud frente a los estudiantes del programa de atención y apoyo académico, eso tiene que ver con los perfiles y cómo estos docentes conciben su rol como maestros, y sobretodo maestros que llevan educación inclusiva a municipios de la región del Tolima; de modo que, hay una exigencia y rigurosidad que si se toma a la ligera afecta la calidad de vida de la comunidad la cual busca apoyar y atender.

Así como en las palabras de los entrevistados y de los participantes del grupo focal, emerge la preocupación por la continuidad en los procesos; sin embargo se, expone que, para conseguir resultados en un programa de apoyo, es necesario un liderazgo fuerte. El aspecto del liderazgo es fundamental, en primer lugar para darle continuidad a los procesos, ya que, al tener como lo identifica S2 una cabeza, esta se encuentra contextualizada y enterada de las necesidades de la comunidad, de modo que puedan ser atendidas con mayor calidad. En segundo lugar, porque el rasgo de experiencia de un líder, brinda una comprensión mayor para cubrir las necesidades educativas a través de estrategias y planes que permitan soslayar los obstáculos que se presentan.

Sin embargo, es inevitable llegar al punto de la permanencia, que se muestra como la mayor debilidad y la recomendación más recurrente, dada

por los profesionales de apoyo. Se necesita permanencia del servicio que se presta, puesto que: *“un estudiante con discapacidad no cuenta con el apoyo necesario para su aprendizaje, por eso no es significativo”*.

Otro punto significativo es la exigencia para los perfiles es rigurosa, sin embargo, no puede perderse de vista que la formación es particularizada y los saberes se enfocan en aspectos puntuales, es decir, un perfil no tiene la capacidad de hacer con total maestría otro rol, para el cual no se ha formado.

Por parte de lo narrado por los profesionales de apoyo, muestra las dinámicas que se daban dentro del aula y fuera de ella, además la relación que se tejían entre profesionales de apoyo y los docentes. Esto explicita, que para configurar y sostener el proceso de la educación inclusiva se requiere de una colectividad. Un trabajo mancomunado de todos los que conforman y posibilitan un proyecto como el programa de atención y apoyo.

El elemento comunicativo resulta fundamental, tanto por lo que acontece durante el proyecto como lo que pasa antes. Tanto el tiempo como la continuación de los profesionales, son una garantía para darle continuidad a los procesos.

Entre tanto, lo narrado por las docentes de lengua escrita para sordos, da luces de su rol dentro del proceso y las dinámicas que se dan en el desarrollo del mismo.

Lo mencionado resulta importante, ya que, es a partir de los contratos firmados, los informes analizados, y los docentes y asesores pedagógicos que participaron durante los periodos 2014, 2015 y 2016, es que se hace un rastreo y análisis del estado y el servicio de dichos programas, con el fin de identificar fortalezas, debilidades, tener en cuenta recomendaciones y pensar en las consecuencias que pasarían si se deja de atender a estas comunidades que necesitan con urgencia apoyo y atención, no sólo desde el ámbito pedagógico sino social y vital.

Esto lleva a reflexionar que, la educación inclusiva requiere docentes. Que los que atienden a estudiantes que no tienen características especiales y/o talentos excepcionales, no han sido tenidos en cuenta ni han sido incluidos en los PEI, ni en las directrices de las instituciones ni en la política educativa, de manera sólida.

En ese sentido, es preponderante la repetencia con que los docentes dimensionan toda su intervención al expresar que: *“La educación es inclusiva y en cada discapacidad tienen un proceso diferente manejo diferente es distinto”*.

Análisis Sobre Entrevistas Realizadas a Profesionales de Apoyo

De acuerdo a las preguntas realizadas a los entrevistados que desempeñaron el perfil de Docentes de lengua escrita para sordos, se encuentran puntos comunes que, develan lo acontecido en su intervención en el proyecto y el impacto causado. En ese sentido, ante el interrogante sobre las fortalezas del programa de atención a la población con discapacidad y talentos excepcionales, son recurrentes elementos como el apoyo, el acompañamiento, la inclusión de las familias de los participantes, la cobertura y el cumplimiento de las obligaciones contractuales y los objetivos del proyecto.

Frente a la pregunta por las debilidades del programa de atención a la población con discapacidad y talentos excepcionales, se encuentra una diversidad de respuestas que muestran los obstáculos encontrados por los docentes al desarrollar sus labores pedagógicas. Dificultades que no son ajenas a este tipo de proyecto; pero que, interrumpen su desarrollo, alcance e impacto. La repetencia al declarar que, una de las principales debilidades fue la no continuidad del proceso o su interrupción; ya que, dicha desconexión atrasa los procesos, por otra parte, al no haber regularidad, muchos de los participantes asisten un periodo y el otro no, de manera que tampoco hay continuidad en muchos de los casos particulares; estas cuestiones no permiten un seguimiento de los casos. Al expresarse la no continuidad de procesos, surgen alternativas para solventar dicha problemática, tal como lo expresa el docente, se hacen necesarias ya sean memorias o documentos que permitan un seguimiento fiel y riguroso de los procesos.

Ante la mención de recomendaciones por parte de los docentes, que aportarían al desempeño de su perfil dentro del programa de atención a la población con discapacidad y talentos excepcionales, se encuentran diversas; no obstante, es preponderante dilucidar que, al recomendar a los docentes, se hace una recomendación al proyecto en general. Los docentes expresan repetidamente que, es necesario fortalecer la continuidad del proceso, establecer un inicio rápido y eficiente que evite contratiempo que afecten el desarrollo del proceso; mientras que otro propone un

acercamiento a otros proyectos de esta índole, con el fin de generar diálogos y vínculos. Otro punto que recalcan es propiciar una mayor capacitación para los docentes.

Frente al tópico que expresa que, para el desarrollo de la cualificación docente sobre la atención de la población con discapacidad sugiera 3 temáticas que usted considere importantes de abordar, los docentes entrevistados exponen que se deberían abordar: *“Ajuste curricular, didácticas para población con discapacidad, lengua de señas para la atención de población sorda, acercamiento a la cultura de personas sordas y abordar y explorar nuevas tecnologías informáticas y educativas para la enseñanza del español como segunda lengua.”*. Frente a las respuestas son explícitas las preocupaciones de los docentes, en relación a las herramientas y saberes necesarios para el desarrollo de una educación inclusiva, que exige la formación de formadores y el conocimiento de nuevas tecnologías que faciliten el aprendizaje, y sobre todo ofrezcan otras posibilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La pregunta ¿Cuáles considera son las consecuencias de no brindar los apoyos pedagógicos a la población con discapacidad? Arroja respuestas que no dejan de relacionarse tanto con las recomendaciones como con las debilidades hechas por los entrevistados; en ese sentido, es urgente fortalecer esos puntos, ya que, las consecuencias avizoradas por los docentes, son los puntos neurálgicos que se identifican en esta apuesta investigativa, a través de las tesis rastreadas en el ámbito regional, nacional e internacional; el marco teórico y la normatividad acerca de políticas de inclusión y la revisión documental hecha de los pliegos de condiciones del proyecto en los periodos 2014, 2015 y 2016.

Análisis a Partir de Categorías de Análisis

Se expresan 3 categorías de análisis que emergen en esta apuesta investigativa al tener en cuenta conceptos relevantes en el marco teórico, la normatividad expresa a partir de la constitución de 1991 de Colombia; la revisión documental de los pliegos y minutas extraídos del proyecto suscrito entre la fundación Neuroharte y la Gobernación del Tolima, durante los periodos 2014, 2015 y 2016. De la misma manera, se basa en las respuestas dadas por parte de docentes y asesores académicos frente al instrumento de entrevista, y lo relativo al grupo focal que fue conformado por un profesional de modelo lingüístico, un intérprete, un asesor académico y un docente lengua escrita para sordos, profesionales

que hicieron parte del grupo de trabajo que adelanto dichos proyectos.

Como se aclara, estas categorías son emergentes, puesto que, su configuración se da a partir de las reflexiones, los análisis, los hallazgos y los resultados obtenidos. Las categorías son las siguientes:

Categoría 1: Incidencia De La Política Educativa Para La Prestación Del Apoyo Pedagógico A La Población Con Discapacidad Y/O Talentos Excepcionales

La incidencia de la política educativa para la prestación del apoyo pedagógico a la población con discapacidad y/o talentos excepcionales, en el marco de la constitución de Colombia, es mayúscula, pues es desde allí que se marcan las directrices para el desarrollo, el impacto y la cobertura de la educación inclusiva, enfocada en cierta población que se identifica como población con discapacidad y/o talentos excepcionales. En cuanto al programa de atención a la población con discapacidad y talentos excepcionales que oferta el departamento del Tolima, contrato suscrito entre la gobernación del Tolima y la fundación Centros de Aprendizaje Neuroharte, realizado en los periodos 2014, 2015 y 2016; se consolidó dicho programa con la inclusión en 46 instituciones educativas de 33 municipios no certificados; acompañamiento que brindó apoyo pedagógico a los estudiantes con discapacidad y/o talentos excepcionales, así como también se brindó acompañamiento a los directivos docentes, docentes y padres de familia a través de estrategias de acompañamiento, todo ello, basado en el en el decreto 366 del 2009 y por supuesto, el decreto 1421 de 2017 «Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad ». Decreto que relievra la concepción de educación inclusiva, que se presenta en el apartado 7 como “un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo.”

En el sentido de la política educativa, desde el programa se abanderan las disposiciones referentes a derechos, de la misma manera, así como lo

expresa el artículo 67 de la Constitución Política que dispone “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, en cual el Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación.

En el artículo 68 señala que «La educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado»; del mismo modo que la Ley 115 de 1994 en su artículo 46 dispuso que «La educación de las personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades ‘intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo.» y por su parte la Ley 1618 de 2013, «Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad», ordena a las entidades públicas del orden nacional, departamental, distrital, y municipal, en el marco del Sistema Nacional de Discapacidad, la responsabilidad de la inclusión real y efectiva de las personas con discapacidad, debiendo asegurar que todas las políticas, planes y programas, garanticen el ejercicio total y efectivo de sus derechos de manera inclusiva.

Lo anterior, se explicita en el sentido de mostrar como el programa se enfocó en atención, apoyo y actividades que corresponden a lo dispuesto en la legislación colombiana. Esto se evidencia, al hallar que se realiza una caracterización de estudiantes con discapacidad y/o talentos excepcionales entre los años 2014, 2015 y 2016, que permite dilucidar los apoyos pedagógicos que requieren dichos estudiantes; al conseguir identificar esas necesidades por parte de profesionales en el campo de la psicología, pedagogía y educación, es que surge la aproximación a los padres de familia y docentes de las instituciones educativas seleccionadas para la presentación y explicación de las estrategias a llevar a cabo para el desarrollo del programa, desde puntos de vista de salud, pedagógicos, didácticos, metodológicos y humanos, en ese sentido, ofrecer una interdisciplinariedad que dimensione el impacto y los alcances de dicho proyecto, con miras a configurar estrategias implementada por la fundación que permitan impactar a toda la comunidad académica de las Instituciones educativas elegidas y así, consolidar el programa de inclusión en el departamento, regido por las políticas educativas vigentes y respondiendo a sus disposiciones.

De Los Perfiles Que Prestan Apoyo Pedagógico A La Población Con Discapacidad Y/O Talentos Excepcionales

Durante los periodos el 2014 y 2015, se realiza el proceso el proceso de caracterización de estudiantes 1.787, a través de los equipos de profesionales de apoyo que, se conformaron con: 12 asesores pedagógicos, 14 intérpretes, 11 docentes de modelos lingüísticos y 5 docentes de lengua escrita. Mientras que para el programa durante el periodo 2016, se tuvieron en cuenta únicamente a 21 asesores pedagógicos, aparte del coordinador académico y el administrativo. Ese es un recorte significativo, ya que, aunque no se haga explícito los roles de cada uno de los asesores pedagógicos, que bien pueden ser intérpretes, docentes de modelos lingüísticos o docentes de lengua escrita; el número de profesionales disminuye casi en un 50%. Esto repercute en la atención del programa, la cobertura, la llegada a lugares periféricos y el desarrollo en general de las actividades planeadas y los objetivos propuestos.

Lo expresado anteriormente se piensa al observar los números; sin embargo, de acuerdo al informe presentado por Neuroharte, en el periodo 2016, hubo atención a cabalidad ante las necesidades educativas especiales identificadas en los estudiantes incluidos en los 46 municipios y las 72 instituciones. En comparación a las 46 instituciones educativas de 33 municipios. En ese sentido, hubo una mayor cobertura a pesar de contar con un número inferior de profesionales de apoyo.

De acuerdo a las cifras presentadas por Neuroharte en el periodo 2016, se apoyaron con el programa a un total de 4983 Estudiantes y de 6.550

Padres de familia; este último es un factor a relevar, pues la inclusión se da desde el núcleo familiar de cada estudiante.

Un elemento a resaltar es que en el periodo 2016, hubo una atención especial a la formación de docentes, con un total de 3679 asistentes a los talleres. Esto evidencia que, este tipo de proyectos demuestra un avance en las concepciones de inclusión, además comprende, que no sólo el apoyo pedagógico y educativo está destinado a la población con discapacidades y/o talentos excepcionales, sino que su entorno también requiere de contextualización, sensibilización y aprendizaje. En ese sentido, la inclusión exige no sólo incluir a determinado grupo de personas, sino que, debe tener en cuenta el espacio, el tiempo, las familias, los amigos, la sociedad en general al igual las políticas y prácticas que los rigen y se practican.

Resulta preponderante reconocer que es el trabajo de equipo conformado por docentes y asesores, son quienes movilizaron dinámicas de inclusión

(talleres, asesorías, acompañamiento personalizado) de esta población al validar el proceso de comunicación con la comunidad académica.

Del Currículo Para La Atención De La Población Con Discapacidad Y/O Talentos Excepcionales

Todas las actividades planeadas desde el programa para el desarrollo del proyecto, giran en torno a prácticas pedagógicas enfocadas en el mejoramiento de la calidad de vida de la población con discapacidad, al configurar una educación equitativa, participativa y flexible, enmarcada dentro de los objetivos y lineamientos de una política educativa, orientada a la difusión de una cultura incluyente y a la formación de personas identificadas con su entorno, con derechos y responsabilidades ante su comunidad.

Todo ello, con el fin de diseñar metodologías que lleven a la creación de ambientes propicios para el desarrollo de experiencias por medio de trabajo colaborativo y cooperativo. Esta manera como estrategia de aprendizaje individual y colectivo, genera una apertura hacia el fomento de la expresión abierta y espontánea en formas alternas a la escrita u oral, de manera que los estudiantes en condición de discapacidad y/o talentos excepcionales, sean partícipes de su propio conocimiento.

Por medio de las actividades planteadas en los pliegos, así, como lo expresado por los docentes y asesores pedagógicos se evidencia la necesidad de crear formas para promover la participación de toda la comunidad educativa, a través prácticas que permitan desarrollar aquellos valores y derechos que están explícitos en nuestra constitución como base para cualquier tipo de educación que propenda por mejorar las condiciones de vida de los ciudadanos.

La intención de la puesta en marcha de estas apuestas metodológicas, busca que al ser incorporadas por los estudiantes con discapacidad y/o talentos excepcionales, se transformen en guías para otros estudiantes que necesiten de apoyo y atención pedagógica en su entorno. De ese modo, se gestó el reconocimiento que permite definir los objetivos de su vida, a la vez que ayuda a aceptarse y estimarse como son. Teniendo en cuenta que su supuesta discapacidad, es una condición para tener y desarrollar otras capacidades, que de igual manera contribuyen a afrontar la vida, el mundo académico y laboral.

En ese sentido, para configurar una educación inclusiva es urgente aunar fuerzas para conseguirlo, por eso se hace explícita la ayuda requerida a las instituciones educativas a las cuales llega el proyecto; para cimentar criterios para tomar decisiones correctas y orientar este grupo de estudiantes, al tiempo que facilitar el proceso de desarrollo y adquisición de las capacidades para sentir, pensar y actuar de cada uno de los individuos que conforman el alumnado en condiciones de discapacidad cognitiva y visual.

De ese modo, la fundación Neuroharte tiene como base lograr una adaptación curricular de acuerdo a las necesidades educativas presentes no solo en las I.E. abordadas en el departamento del Tolima, sino de su población en general, y permitir con ello el desarrollo de diferentes competencias, el alcance de logros, la adaptación al entorno escolar, la relación efectiva y afectiva con pares, el aprender a interpretar, proponer y argumentar las diferentes áreas contenidas en el currículo de cada institución; todo ello en aras de brindar vías de acceso propicias a una pronta solución del inconveniente que afrontan en la actualidad, la gran mayoría de individuos en condición de discapacidad en cada uno de los espacios posibles donde puedan desenvolverse, todo ello en virtud al elevado índice de marginación y discriminación que se maneja al momento de brindarles las mismas oportunidades de inclusión social a este tipo de poblaciones.

TRIANGULACIÓN CON FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Esta triangulación tuvo en cuenta, las entrevistas realizadas a profundidad a los docentes y asesores pedagógicos que fueron parte del grupo de trabajo, al igual que un grupo focal de docentes y profesionales de dicho proyecto. De igual manera, la revisión documental compuesta por los pliegos, minutas y contratos para el desarrollo del mismo proyecto, realizado en los años 2014, 2015 y 2016.

Lo obtenido y analizado en apartados anteriores, en cuanto a la educación inclusiva muestra que, en el desarrollo de las actividades adelantadas por los docentes y profesionales de apoyo, se concuerda con lo citado en el marco teórico, que en palabras de Stainback y Jackson (1999), la educación inclusiva es aquella que parte del hecho de que todos los estudiantes pertenecen y forman parte del sistema educativo y, por tanto, “todos pueden aprender y desarrollarse en la vida normal de la escuela y de la comunidad. Lo que cuenta es la diversidad; se parte del hecho de que la diversidad ofrece mayores oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros” (p.

26, citado por el MEN, 2017, p 16). De igual manera, concordando con lo declarado por los docentes, que identifican la educación inclusiva como un proceso permanente, en la ONU se expresa que: “La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo.” (2005, p. 8).

No obstante, frente a esas definiciones y referencias sobre la educación inclusiva, surgen problemáticas que desde este proyecto se identifican, analizan y reflexionan. La educación inclusiva responde a la diversidad de los estudiantes; sin embargo, es en esa diversidad donde surgen obstáculos que se evidencian en esta lectura comprensiva de la oferta de apoyos pedagógicos y atención a esta población. Desde el discurso, se encuentra un idealismo que en ocasiones se convierte en demagogia. Se refiere a la diversidad, pero a cuál, es una pregunta que ronda siempre al realizar una lectura juiciosa de este tipo de proyectos o políticas de inclusión. Cabe resaltar que aunque, el proyecto suscrito por Neuroharte y la gobernación del Tolima, posee un nombre genérico que expresa el apoyo pedagógico, atención y acompañamiento de estudiantes con discapacidad y/o talentos excepcionales, en la revisión documental de los pliegos de condicionales, minutas y contratos; desde los perfiles profesionales requeridos, se encuentra cuál es la población a ser atendida; puesto que, si se tomase al pie de la letra las discapacidades y los talentos excepcionales, resultaría imposible atender cada categoría que surgen en otras investigaciones en este campo. Como se halló en el rastreo teórico, existen múltiples discapacidades y talentos excepcionales como: Discapacidad auditiva, Trastornos del espectro autista (TEA), Discapacidad intelectual, Discapacidad visual, Sordoceguera, Discapacidad física, Discapacidad psicosocial, Trastornos permanentes de voz y habla, discapacidad sistémica. Por parte de los talentos excepcionales, Talento en ciencias naturales, básicas o en tecnología, Talento en ciencias sociales o en ciencias humanas, Talento en artes o en letras, Talento en actividad física, ejercicio y deporte, Talento en liderazgo social y emprendimiento, Doble excepcionalidad. En la revisión documental, se encuentra que la mayoría de población atendida resulta ser la sorda, por tal motivo los perfiles solicitados y requeridos son: Coordinador académico, profesionales de apoyo, docente de modelo lingüístico, intérprete de lengua de señas colombiana y docentes de lengua escrita para sordos. En ese sentido, no hay una armonía entre el título del proyecto, pero sí la hay desde los objetivos del mismo, el cual coincide con las palabras de Gandini, (2013):

La inclusión educativa se ha definido como un proceso sistemático de mejora de las instituciones educativas para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida académica y social de los centros donde están escolarizados, con particular atención a aquellos estudiantes más vulnerables; en este contexto, los alumnos con discapacidad o con necesidades educativas especiales son un colectivo de marginación y riesgo de exclusión (p. 24)

Esto se hace evidente al revisar las zonas periféricas en la cual tiene como campo de acción el proyecto. Se atienden a estudiantes ubicados en zonas vulnerables, que reciben poca atención por parte del estado, precisamente por su ubicación geográfica. En ese sentido, se atiende a la diversidad, puesto que, no hay que ir a otras regiones para hallar diferencias, en la misma región del Tolima se sitúa una diversidad que enriquece los procesos pero al tiempo los complejiza, y obliga a una aproximación no sólo en ámbitos teóricos y prácticos sino vitales. Este proyecto se aproxima a la diversidad, este proyecto que estuvo presente no sólo en la oferta de apoyos pedagógicos para la atención educativa de estudiantes con discapacidad y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva en el departamento del Tolima durante la vigencia 2014 – 2016, sino en su consecución. Por ello, las palabras de Carlos Skliar tienen un significado especial cuando dice que:

Hablar de diversidad parece ser una forma de pensar los torbellinos y los huracanes culturales y educativos desde un cómodo escritorio y, sobre todo, de mantener intacta aquella distancia, aquella frontera —inventada históricamente— que separa aquello que es diversidad de aquello que no lo es (2005, p. 19).

Del mismo modo, López expresa:

La consideración de diversidad tiene su razón de ser en sí misma, es decir, hay que educar en la diversidad y en la diversidad. Esto quiere decir que se proclama en derecho del alumno a ser considerado de acuerdo con sus experiencias, conocimientos previos, estilos de aprendizaje, intereses () y además permite potenciar la manifestación de individuos diferenciados con características personales enriquecedoras de una sociedad múltiple. (1997, p. 244)

Lo hallado y emparentado con estos referentes teóricos, en cuanto a diversidad lleva a revisar del mismo modo, las concepciones de diferencia, alteridad y otredad. La relación con lo otro es siempre compleja e indeterminada; sin embargo, en la triangulación se encuentran coincidencias

que fortalecen la reflexión del otro, desde conceptos como el cuidado, la responsabilidad, el compromiso, el apasionamiento de los docentes con los estudiantes que atienden, apoyan y acompañan. En las declaraciones dadas en la entrevista y el grupo focal, por parte de los docentes y profesionales de apoyo, emerge siempre la preocupación por el otro, preocupación surgida desde las dinámicas del proyecto que precisamente los lleva esas regiones y permite la relación y los vínculos con sus estudiantes. Los docentes se preocupan porque comprenden que la relación con ese otro es siempre permanente, presente; o como dice la mayoría un proceso que no debe interrumpirse porque realmente, estas personas necesitan de apoyo académico, de acompañamiento y de atención; puesto que, al llevar a cabo eso, se genera una sensibilización en las comunidades a las cuales pertenecen. Allí, radica una dinámica de reconocimiento del otro, de la comprensión de la diferencia y no su repudio ni rechazo por ser distinto. Del mismo modo lleva a na comprensión y reconocimiento de la propia alteridad, de decir así mismo, soy también otro:

Acoger la diferencia en mí, mi diferencia y la del otro, las otras y los otros, supone partir de un cierto extrañamiento, de una cierta distancia, a menudo vivida como dolorosa en la relación con el Otro. Porque ciertamente, si el Otro no estuviera ahí, no habría palabra, no habría relación, no habría vida humana (Skliar & Larrosa, 2009, p. 49).

Y es precisamente en ese reconocimiento que se identifica dentro del proyecto que la diferencia, lleva a que la sociedad actual se asume a sí misma como una sociedad plural y diversa. Se comprende de la misma manera que la otredad mantiene una relación, un vínculo en mi yo y los demás.

En ese sentido, se dan relaciones de alteridad desde lo propuesto por Carlos Skliar, Joan Carles Melich, Fernando Bárcena y Jorge Larrosa, bajo la lente de Emmanuel Levinás. Esta comprensión del otro, no obstante, complejiza el desarrollo de estos proyectos, ya que, como se citó, las relaciones no son contractuales, es decir burocráticas; sino que se encuentran mediadas por la responsabilidad, por el cuidado, por la hospitalidad y el acogimiento. Lo anterior complejiza, puesto que, para mantener ese tipo de vínculos se requiere de Apoyo, acceso y permanencia.

Estos tres conceptos son los más recurrentes al problematizar y abordar los procesos obtenidos durante los años 2014, 2015 y 2016 en cuanto al proyecto de apoyo y atención a estudiantes con discapacidad y/o talentos

excepcionales. Como se evidenció en el análisis de los resultados de acuerdo a lo recolectado en el grupo focal y los entrevistados, se presenta de manera ordinaria una preocupación que al tiempo, se transforma en recomendación para el desarrollo óptimo de la atención y el apoyo pedagógico ofrecido. La preocupación radica en la permanencia y continuidad de los procesos, puesto que, al estar sujetos a los tiempos de contratación, del mismo modo, a los cambios de personal, la atención y el apoyo pierde potencia y de cierta manera desvirtúa la continuidad, ya que, al interrumpirse un proceso se obliga a recomenzar y en ocasiones a descontextualizar lo que se realizaba no sólo con los estudiantes que recibían el apoyo, sino con sus padres y la comunidad en general. Como se ha enunciado en repetidas ocasiones en este documento, la educación inclusiva requiere permanencia, compromiso y una entrega de los docentes para con sus estudiantes.

La preocupación por la permanencia y continuidad de los procesos, radica en que el proyecto se lleva a cabo en determinado tiempo, y se encuentra condicionado a contratos y obligaciones que en ocasiones no se ajustan a los tiempos, a los perfiles y a los lugares atendidos. En ese sentido, no es posible decir categóricamente que no hay o sí hay permanencia y continuidad; no obstante, es relevante dar importancia a dichas preocupaciones y sugerencias de los docentes frente a esa problemática que según las entrevistas y lo dicho en el grupo focal, es la que más preocupa e interrumpe los procesos de apoyo y atención académica a población con discapacidad y/o talentos excepcionales.

Conclusiones

- Si bien en Colombia los avances alrededor de la política pública educativa que aporta en la garantía de los derechos de la población con discapacidad y/o talentos excepcionales, en los últimos cinco años avanza de manera vertiginosa, aun la prestación del servicio educativo es un tema por fortalecer, esto en gran medida por la permanencia de profesionales especializados y material de apoyo fundamental para garantizar la igualdad de oportunidades en términos del acceso a la información y la permanencia de esta población en las instituciones educativas.
- Las políticas públicas en Colombia respecto de la atención de la población con discapacidad y en prospectiva a partir de los avances reflejados en el decreto 1421 deben propender por favorecer el nombramiento de mayor número de profesionales especializados en las instituciones educativas.

- La entidad territorial en el departamento del Tolima debe capacitar a los docentes alrededor de los diferentes tipos de apoyo pedagógicos con los que cuenta la población con discapacidad y talentos excepcionales.
- Para futuras vigencias y a partir de las acciones identificadas como realizadas de manera reiterativa en el departamento del Tolima a nivel de procesos de atención de la población con discapacidad, se propone la implementación del índice de inclusión en las instituciones, así como el estudio sobre las necesidades de material de apoyo concreto con las que se pueda dotar mediante canastas educativas.
- Resulta importante capacitar a los docentes, compañeros y familias de los estudiantes incluidos en temas como: modelo de calidad de vida y modelo de capacidades, didácticas flexibles, desarrollo de material diversificado, flexibilidad curricular, diversificación curricular, evaluación y promoción en el marco de la educación inclusiva, estos deben ser los ejes transversales del proceso de cualificación en términos de educación inclusiva.
- Para la entidad territorial resultaría importante clarificar las actividades pedagógicas a desarrollar por cada perfil de apoyo contratado según el registro del SIMAT, esto mejoraría la prestación del servicio.

Referencias

- Ainscow, M., y Booth, T. (2000). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Index for inclusion. Bristol: CSIE.
- Anijovic, R. (2007) Una introducción a la enseñanza para la diversidad. FCE. Buenos aires, Argentina.
- Bárcena, F. & Mélich, J. (2000). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós.
- Barton, L. (1997). Inclusive education: romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education*, 1 (3), pp. 231-242.

- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. Revista de Educación, 349, 137-152.
- Bolaños Salazar, E. (2014) La idea de los ajustes razonables como forma complementaria para conseguir la igualdad de las personas con discapacidad. Actualidad jurídica. Recuperado de: <https://www.uninorte.edu.co/documents/4368250/0/La+idea+de+los+ajustes+razonables+como+forma+complementaria+para+conseguir+la+igualdad+de+las+personas+con+discapacidad/4902d4f0-09bb-45b9-af7c-a0e341021ff?version=1.0>
- Gandini, C. (2013). Una Cartilla de Inclusión. Diario El Espectador. Gobierno Nacional de Colombia (1991) Constitución Política. Artículo 4.
- García Pastor, C. (1993) Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar. Barcelona: PPU.
- Gómez, J. M., Royo, P., y Serrano, C. (2009). Fundamentos psicopedagógicos de la atención a la diversidad. Madrid: E.U. Cardenal Cisneros.
- Lévinas, E. (2003) De otro modo que ser o más allá de la esencia. Sígueme. Salamanca.
- López, N. (1997). Orientación educativa y diversidad. En A. Sánchez, y J. A. Torres (Eds.), Educación especial I: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional (pp. 243-262). Madrid: Pirámide.
- Ministerio de Educación Nacional (2017) Decreto 1421 de 2017 Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad
- Ministerio de Educación Nacional (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá: Autor
- Naciones Unidas (1982) Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas.
- Naciones Unidas (1993) Las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. Resolución Aprobada Por La Asamblea General [sobre la base del informe de la Tercera Comisión (A/48/627)]

- Naciones Unidas (2006) La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Nueva York.
- Naciones Unidas (2010) Vigilancia del cumplimiento de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad Guía para los observadores de la situación de los derechos humanos Serie de Capacitación Profesional N° 17. Nueva York y Ginebra.
- Quesada Talavera. (2011) Aproximación al concepto de “alteridad” en Lévinas. Investigaciones Fenomenológicas, vol. monográfico 3: Fenomenología y política.
- Sánchez, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. Revista Iberoamericana de Educación, vol. 40 pp.3-8.
- Sánchez, A., y Torres, J. A. (1997). Educación especial I. una perspectiva curricular, organizativa y profesional. Madrid: Pirámide.
- Skliar, C. & Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones
- Tilstone, C. y Rose, R. (2003). Strategies to Promote Inclusive Practice. New York: Routledge Falmer.
- UNESCO (1990) Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtien, Tailandia.
- UNESCO (1994). Declaración y Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca
- UNESCO (2000) El Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Dakar, Senegal.
- Unesco (2007). Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva. América Latina, Regiones Andina y Cono Sur. International Bureau of Education: Buenos Aires.
- Vásquez, Y. (2006). Género, Equidad y Ciudadanía: Análisis de las Políticas Educativas. Nómadas Universidad Central de Colombia (24), 22 - 35.