



Revista Colombiana de Psiquiatría

ISSN: 0034-7450

revista@psiquiatria.org.co

Asociación Colombiana de Psiquiatría
Colombia

Padilla Muñoz, Andrea

Inclusión educativa de personas con discapacidad

Revista Colombiana de Psiquiatría, vol. 40, núm. 4, diciembre, 2011, pp. 670-699

Asociación Colombiana de Psiquiatría

Bogotá, D.C., Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80622345006>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Inclusión educativa de personas con discapacidad

Andrea Padilla Muñoz¹

La mayor dificultad que puede tener una persona con discapacidad es el bajo nivel educativo.
Fundación Saldarriaga Concha (1)

Resumen

Introducción: La Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Declaración Mundial sobre Educación y el Decreto 366 del 9 de febrero de 2009, entre otras, reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. Esto implica planeación y preparación por parte de las entidades educativas que servirán a este propósito. **Objetivos:** Describir la apertura y la preparación de los docentes para brindar una atención adecuada a personas con discapacidad en tres establecimientos educativos de Bogotá de acuerdo con la normatividad existente. **Materiales y método:** Estudio tipo encuesta de corte transversal en docentes de tres colegios públicos de la localidad de Usaquén, en Bogotá. Se elabora un instrumento autodiligenciado con preguntas tipo Likert y se aplica de forma voluntaria, confidencial y anónima a docentes de cada uno de los colegios. Los instrumentos fueron ingresados a una base de datos y se realizaron análisis con frecuencias simples, porcentajes y puntajes obtenidos en el cuestionario. **Resultados:** Se describen la heterogeneidad de la discapacidad y la dificultad para incluir a las personas en condición de discapacidad de manera homogénea dentro de las legislaciones. Se encuestaron 343 docentes (93,4%) de los 367 previstos, con un promedio de edad de 48,7 años; de los cuales 292 (81,1%) son mujeres. Un 28,9% (97) de los docentes refieren sentirse preparados para educar estudiantes con discapacidad física; un 19,9% (67), para educar estudiantes con discapacidad sensorial; un 19,3% (65), para educar estudiantes con discapacidad mental (cognitiva) y un 45,8% (154), para educar estudiantes con problemas emocionales. **Conclusión:** El tópico de la discapacidad es heterogéneo y esto se representa en la apreciación diferencial de los docentes respecto a su preparación para atender diferentes problemáticas. Hay pocos docentes preparados para esta población y ello puede incidir en la inclusión escolar. Aunque las legislaciones evidencian una evolución en la terminología sobre discapacidad y aunque ellas muestran un apoyo al tema en los ámbitos nacional e internacional, todavía existen vacíos para incluir educativamente a esta población.

¹ Abogada, Universidad de los Andes. Especialista en gerencia, y Máster en derecho (LLM), Universidad de Londres. Máster en mediación europea, IUKB, Suiza. Doctoranda en ciencias jurídicas, Facultad de Ciencias Jurídicas, Pontificia Universidad Javeriana. Profesora de Carrera Académica, investigadora del Grupo de Investigación en Derechos Humanos, Facultad de Jurisprudencia, Universidad del Rosario. Bogotá, Colombia.

Palabras clave: Inclusión educativa, discapacidad, legislación sobre educación, discapacidad física, discapacidad cognitiva, discapacidad mental, discapacidad sensorial, problemas emocionales.

Title: Inclusive Education of Persons with Disabilities

Abstract

Introduction: The Universal Declaration of Human Rights, the World Declaration on Education, and the Decree 366 dated February 9, 2009, among others, regulate the organization and proper functioning of the educational support service provided to students with disabilities and with exceptional capacities within the framework of inclusive education. This requires an effort in planning and preparation on the part of the educational entities that will provide this service.

Objectives: Describe the commencement and training of teachers in order to offer adequate attention and care for people with disabilities in three educational establishments located in Bogotá. **Materials and Method:** A cross-sectional survey was conducted among the teachers of three public schools, in the locality of Usaquén (Bogotá). An anonymous, voluntary, and confidential survey was conducted among the teachers of the three public schools, based on a self-elaborated questionnaire including Likert-type questions. The results were entered in a database and analyzed based on simple frequencies, percentages and scores obtained in the questionnaire. **Results:** The heterogenic aspect of disabilities and the difficulty of including disabilities as homogenous matter in the local legislation are described. In total 343 teachers participated in the survey, 93.4% of the 367 teachers forming the combined faculty of the three public schools. The average age of the interviewees was around 48 years, and 81% (292) were female. 28% (97) of the interviewed teachers claimed to be trained and prepared to educate students with sensorial disabilities; 19.3% (65) felt qualified to

teach students with mental disabilities (cognitive), and lastly, 45.8% (154) considered themselves to be apt to educate and handle students with emotional issues. **Conclusion:** The topic of disabilities is heterogeneous; this heterogenic aspect is represented or proven by the fact that teachers have a differential appreciation regarding their aptitudes and preparation to attend different types of disabilities. There are few teachers qualified to deal with students with disabilities and this may affect the successful educational inclusion of said students. Although the legislations, both local and international, have shown an evident evolution and progress regarding the proper terminology about disabilities, and although they demonstrate support and attention to the problem, there are still various legislative loop-holes that prevent the effective educational inclusion of the disabled population.

Key words: Inclusive education, disability, educational legislation, physical disability, cognitive disability, mental disability, sensorial disability, emotional problems.

Introducción

La discapacidad en Colombia y en el mundo constituye una temática de gran importancia, que genera controversias e inquietudes desde los puntos de vista social y legal. Se calcula que en Colombia hay 400.313 personas menores de 18 años con discapacidad, según el Censo del DANE de 2005. De estos, el 9,1% tiene discapacidad motriz; el 14%, discapacidad sensorial; el 34,8%, discapacidad cognitiva; y el 19,8%, discapacidad mental. Se estima, así mismo, que el 22,5% de las personas en condición de discapacidad son analfabetas, en comparación con el 8,7% de analfabetismo

entre las personas sin discapacidad. Además, las personas con discapacidad realizan, en promedio, 4,49 años escolares, mientras que las personas sin discapacidad cursan, en promedio, 6,48 años (2).

De acuerdo con las anteriores estadísticas, se hace evidente que el acceso al derecho a la educación por parte de este grupo de población es limitado. Y sus repercusiones son fáciles de prever cuando se reconoce que la educación es la puerta de entrada para lograr la inclusión en otras áreas, como la social y la laboral. Si bien no se cuenta con un orden cierto para combatir la discriminación, sí existen procesos que pueden facilitar y hacer cumplir de manera digna la inclusión de las personas en condición de discapacidad (PCD). Esa no es solo la posición de la autora del presente artículo, sino también, la de otros investigadores, como los autores del estudio *Dis-capacidad y derecho al trabajo*, quienes demuestran cómo el acceso a la educación constituye uno de los principales obstáculos socioeconómicos que enfrentan las PCD. En ese libro, en entrevista con Barragán, se revela “la existencia de serios déficits de cobertura, oferta y

calidad de educación pública y privada para las PCD” (1) (Barragán, en Rodríguez [1]). Más adelante agrega que cuando para una entrevista de trabajo se le pide a la PCD la culminación del bachillerato “ya dejaste por fuera al 90% de la población, pues las familias con bajos recursos no están accediendo a una educación oportuna y cualificada” (1). Acerca de este tema, es notable cómo la gran mayoría de PCD no acceden al bachillerato, y, por lo tanto, tienen menores oportunidades laborales (1).²

A pesar de su importancia y de sus proporciones, esta temática no fue incluida dentro de las Metas del Milenio de las Naciones Unidas; sin embargo, se introducen la pobreza y la exclusión social como problemáticas para el presente siglo, las cuales se hallan estrechamente relacionadas con la discapacidad: se calcula que solamente del 1% al 2% de los niños con discapacidad asisten a la escuela en países en vías de desarrollo, y el 80% de las personas discapacitadas viven por debajo de la línea de la pobreza (3).

Estos datos muestran la importancia del tema de las PCD y su inclusión en el sistema escolar. De allí deriva la presente investigación,

² En el estudio sobre discapacidad y derecho al trabajo se afirma claramente que uno de los grandes problemas que debe afrontar la población en condición de discapacidad es el de las escasas posibilidades que tienen para acceder a la educación. Los que lo logran y permanecen hasta el nivel académico de secundaria son una minoría. Esto se debe, según sostiene el informe, a que el sistema educativo existente es incapaz de brindarles las mínimas posibilidades. Otro resultado interesante en el estudio es que la “integración” escolar no goza del apoyo profesional pertinente, como son personal técnico o pedagógico (guías, intérpretes, terapeutas) (1).

la cual busca indagar cómo, a pesar de que existe legislación para la inclusión educativa, aún se presentan inconsistencias o problemáticas respecto al acceso de la población infantil con discapacidad al sistema educativo. Para ello, a partir de un enfoque metodológico de derecho e investigación empírica, se realiza un estudio tipo encuesta con enfoque cuantitativo, el cual busca mostrar qué opinan los docentes que reciben a este colectivo en las instituciones educativas. La encuesta realizada pretende, además, proveer insumos sobre la heterogeneidad de la discapacidad, sus diferentes posibilidades de ser incluidos y las dificultades de dicha inclusión, de manera homogénea, dentro de una única normatividad escolar.

Este artículo presenta los resultados de los hallazgos sobre educación inclusiva de PCD en Colombia, con la perspectiva de los docentes, quienes, como se sabe, son parte integral de la inclusión, tanto en lo que respecta a su aporte para la formación de la identidad de este colectivo como por su papel en la inclusión con la perspectiva del modelo social de la discapacidad (4)³. Por otra parte, el presente trabajo se sustenta en el interés de la investigadora de aportar evidencia empírica a la escasa literatura que

de este tipo se tiene en Colombia. Los resultados servirán como base para el inicio de un trabajo jurídico, con abordaje subjetivo del colectivo con discapacidad, con una perspectiva de conciencia legal que permita comprender la apatía hacia la normatividad existente, su aplicación y su eficiencia.

Definiciones y marco conceptual

Antes de iniciar es necesario precisar algunas definiciones que guiarán el presente escrito, y las cuales fueron descritas en otro artículo de Padilla (4). En la Resolución 48/96 del 20 de diciembre de 1993, de la Asamblea General de las Naciones Unidas (5), sobre “Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad”, se define así el término *discapacidad*:

Con la palabra *discapacidad* se resume un gran número de diferentes limitaciones funcionales que se registran en las poblaciones de todos los países del mundo. La discapacidad puede revestir la forma de una deficiencia física, intelectual o sensorial, una dolencia que requiera atención médica o una enfermedad mental. Tales deficiencias, dolencias o enfermedades

³ El modelo social de la discapacidad postula que esta “no es solamente lo derivado de la enfermedad de la persona, sino el resultado de condiciones, estructuras, actividades y relaciones interpersonales insertas en un medio ambiente que en mucho es creado por el hombre” (4).

pueden ser de carácter permanente o transitorio.

Minusvalía es la pérdida o limitación de oportunidades de participar en la vida de la comunidad en condiciones de igualdad con los demás. La palabra *minusvalía* describe la situación de la persona con discapacidad en función de su entorno. Esa palabra tiene por finalidad centrar el interés en las deficiencias de diseño físico y de muchas que se oponen a que las personas con discapacidad participen en condiciones de igualdad.

Durante la 54^a Asamblea Mundial de la Salud, de la Organización Mundial de la Salud (OMS), se optó por cambiar el nombre de la “Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM-2)” (6) por el de “Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)”, y se instó a los Estados pertenecientes a la OMS a usar la CIF en investigación, vigilancia y notificación (7). En la CIF se destaca el concepto de *funcionamiento* —que hace referencia a las funciones corporales, a las actividades y a la participación—, así como el de *discapacidad* —como un término que engloba deficiencias, limitaciones en la actividad o restricciones en la participación—. Así pues, la *discapacidad* es definida por la CIF como “Un término genérico que incluye déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la

participación. Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una ‘condición de salud’) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales)” (8). Por otra parte, la CIF busca servir “como herramienta educativa para el diseño del currículum, para aumentar la toma de conciencia de la sociedad y para poner en marcha actividades sociales” (8).

Dentro de la CIF es relevante precisar que no existe una definición concreta para las discapacidades típicamente delimitadas (física, sensorial, cognitiva y mental). En tal sentido, la CIF se refiere a dos partes:

1. *Funcionamiento y discapacidad.* Dentro de ellos están los componentes:
 - a) *Funciones y estructuras corporales y deficiencias:* Entre estas se incluyen las funciones mentales, sensoriales y de dolor, voz y habla, entre otras. Dentro de las estructuras corporales se hallan, a su vez, las estructuras del sistema nervioso; así mismo, el ojo, el oído y las estructuras relacionadas con ellos, y las estructuras relacionadas con el movimiento, entre otras.
 - b) *Actividades y participación:* En este concepto se incluyen los capítulos de aprendizaje y aplicación del conocimiento, comunicación,

- movilidad, vida comunitaria y cívica, entre otras.
2. *Factores contextuales.* Dentro de ellos están los componentes:
- Factores ambientales.
 - Factores personales.

De esta manera, la CIF pasa a ser una clasificación de “componentes de salud” y de aspectos “relacionados con la salud”. El funcionamiento y la discapacidad se conciben como la interacción dinámica entre “estados de salud (enfermedades, trastornos, lesiones, traumas, etc.) y factores contextuales (personales y ambientales)” (8).

La Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, del Sistema Interamericano de Derechos Humanos, fue incorporada a la legislación colombiana mediante la Ley 762 de 2002 (9)⁴. En ella se recoge, por primera vez en el país, una definición normativa y precisa de *discapacidad* en su artículo I: “El término discapacidad significa una deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social”.

En otro ámbito, la Asociación Médica Americana publica unas

guías de práctica clínica, las cuales dan una definición global de lo que significa *discapacidad*. En esas guías se hace una aproximación desde el individuo, y se refieren a la alteración de la capacidad de este para desarrollar tareas sociales, personales u ocupacionales, así como necesidades o deberes (10).

En 2002 la OMS describe la discapacidad mental o intelectual como un “trastorno definido por la presencia de un desarrollo mental incompleto o detenido, caracterizado principalmente por el deterioro de las funciones concretas de cada etapa del desarrollo y que afectan a nivel global la inteligencia: las funciones cognitivas, del lenguaje, motrices y la socialización” (11). Así mismo, la OMS declara que la discapacidad generada por las enfermedades mentales es de tipo adaptativo y permanente. Ello se basa en que la mayoría de enfermedades psiquiátricas cursan con períodos de remisión; esto es, sin sintomatología que entorpezca su relación con el medio. Por lo tanto, determinar el grado de discapacidad ha generado mucha polémica e incertidumbre. Ante tal dificultad, la OMS propuso que la definición de *discapacidad mental* debería abarcar aspectos del desarrollo cognoscitivo, como son: la comunicación, el cuidado personal, la vida en el hogar, el uso de recursos, las habilidades

⁴ Fue declarada exequible por la Corte Constitucional (9).

académicas funcionales y el trabajo estable (12).

Las diferencias entre discapacidad mental y cognitiva se han podido establecer refiriendo que la primera conlleva una limitación psíquica o de comportamiento que limita al individuo para comprender el alcance de sus actos; dentro de ella han sido incluidos trastornos psiquiátricos como la esquizofrenia, el trastorno bipolar y la depresión. Por otra parte, la discapacidad cognitiva se suscita por un trastorno en el desarrollo mental (cerebral), caracterizado, primordialmente, por el deterioro de actividades y funciones en etapas del desarrollo, así como por la afectación global de la inteligencia (8,13); incluye trastornos como el retardo mental, el autismo, el síndrome de Asperger o los trastornos por déficit de atención; sin embargo, estos dos grupos comúnmente han sido clasificados dentro de los glosarios psiquiátricos como "trastornos mentales" (14,15).

En Colombia la Ley 1306 de 2009 habla de las discapacidades mentales y hace referencia, en tal sentido, a la cognitiva y la mental. Refiere dicha ley que la discapacidad mental genera limitaciones psíquicas o de comportamiento que le impiden al individuo comprender el alcance de sus actos, y por ello puede asumir riesgos excesivos o innecesarios respecto al manejo de su patrimonio (16). En esta misma ley se plantean dos tipos de discapacidad: *simple* y *compleja*. La simple se define "cuando

la persona reconoce que los resultados en la realización, consecución y finalización de las actividades en los ámbitos hogar, educación, trabajo y recreación son satisfactorios, ya que sus limitaciones se compensan por la ayuda personal o técnica con que cuenta". La compleja, por su parte, se da "cuando la persona reconoce que los resultados en la realización, consecución y finalización de las actividades en los ámbitos hogar, educación, trabajo y recreación no son satisfactorios con y sin ayuda personal o técnica". La discapacidad mental y cognitiva harían, entonces, parte de esta última.

Las personas con discapacidad física pueden definirse como aquellas que poseen alguna dificultad en la movilidad o en actividades derivadas de funciones neurológicas, musculares o esqueléticas. En este grupo se hallan las personas que requieren silla de ruedas, prótesis, etc. A la discapacidad sensorial comúnmente se la ha asociado a personas con hipoacusia, sordera, ceguera y sorderceguera; es decir, quienes tienen dificultades con funciones visuales, auditivas o ambas.

Acerca de los diferentes tipos de discapacidad

Habitualmente se habla de discapacidad física, sensorial, cognitiva o mental, clasificación que existe debido a su propia utilidad en términos económicos (costos) y organizativos (lugar); sin embargo, tal clasificación

tiene diferentes aproximaciones desde diversas áreas del saber. En la década de 1970, cuando comenzó la evolución de la inclusión educativa, Hobbs (17) se rebeló contra dicha categorización y a “etiquetar” a los niños en condición en discapacidad, debido al resultado negativo que podría causar en ellos (estigmatización sobre el individuo: que sea sordo, cojo, ciego, etc.). La misma clasificación (síndrome de Asperger, síndrome de Down, déficit de atención, etc.) parte de diferencias con un propósito organizativo, económico y de aplicación práctica.

En cuanto al tema de política pública o investigación, Previtt, (citado por Florian) se cuestiona sobre qué tipo de clasificación debe utilizarse, con qué propósito y qué normas la soportan (18). Si bien el propósito de ponerle un nombre a cada discapacidad también crea una diferencia, modelos como el médico, el social o el ecológico han aportado al área de la educación especial, a partir de las características individuales y las condiciones ambientales del desarrollo humano. Acerca de los derechos dentro de la clasificación de discapacidad en el ámbito educativo, es vital para su protección legal identificar a los niños a quienes se debe dirigir la protección. Por ejemplo, en 1983 Lazerson (19) afirmó que no se trataba solo de la protección de los niños con discapacidad, sino de la protección de quienes él llama “la

mayoría normal” frente a los peligros que puedan enfrentar.

Hasta hace poco los niños con discapacidad que presentaban dificultades intelectuales severas habían sido excluidos del sistema escolar, pues eran considerados “ineducables”. Con el tiempo las leyes proveyeron la garantía del derecho a la educación de los niños con discapacidad; sin embargo, las mismas leyes se basan en la clasificación, ya que con esta se construye el criterio de elegibilidad.

El reporte Warnock, del Departamento de Educación y Ciencias de Gran Bretaña, se opuso en su momento a categorizar y clasificar, debido a la distinción clara que se hace entre los niños en condición de discapacidad y quienes no están dentro de ella. El contraste entre Gran Bretaña y Estados Unidos es que en el primero de esos países las normas en la materia se basan en la decisión de que los niños que necesiten educación especial la recibirán sin estar identificados; sin embargo, la clasificación no se acabó, sino que fue remplazada por una “super categoría” de educación especial. Mientras, en el segundo país solo aquellos niños identificados pueden acceder a los beneficios de los servicios extra. Hay condiciones legales para identificar a los niños en ambos países, las cuales se amparan bajo una amplia legislación antidiscriminatoria (19).

Educación inclusiva

La inclusión educativa o educación para todos, tema central de este artículo⁵, es una disciplina relativamente joven, pues no se remonta más de 30 años atrás; menos aún, para el caso colombiano. Surgió durante los años setenta del siglo XX, en Estados Unidos, Suecia y Dinamarca. La evolución de la inclusión educativa es un proceso similar en casi todos los países, pues comienza como educación especial, pasa por integración escolar y, a través de diversas experiencias, se concluye que la inclusión educativa es la forma como las PCD pueden luchar contra la discriminación (20-22).

Más adelante en el tiempo, durante los años ochenta del siglo XX, las PCD que asistían a centros educativos debían “integrarse” al lugar; esto es, adaptarse a un espacio no construido para sus necesidades o su limitaciones. Así mismo, la preocupación inicial respecto a la comunidad educativa de superar la exclusión se miraba ahora con otra perspectiva: la educación para todos desde un sentir comunitario.

El cambio también surgió a partir de una pregunta: ¿qué es lo que no existe? o ¿qué hay que implementar? Mientras en la integración se trata de adaptar al alumnado a lo que hay, la inclusión directamente se

ocupa de todos y cada uno (22). Las aulas inclusivas sobresalen de las integracionales, en un enfoque desde un modelo y una noción de discapacidad: las PCD no tienen por qué adaptarse a la “normalidad”, pues no son anormales, sino que el entorno y el medio les entorpecen su vivir. Así mismo, este enfoque ayuda a que se revalúen las categorías dentro de la discapacidad, y a que se introduzca el modelo de capacidades (18,23), en el cual se miran los recursos que tienen las PCD y lo que se puede hacer con estas personas. De esta manera los alumnos se sitúan en un mismo espacio.

Ahora la *inclusión educativa* se entiende como: “Una búsqueda incesante de mejores *formas de responder a la diversidad*. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y de aprender a capitalizar las experiencias derivadas de las diferencias. De tal forma que estas últimas lleguen a considerarse más positivamente como incentivo para fomentar el aprendizaje, tanto de niños como de adultos” (24). La inclusión educativa exige una gran cantidad de cambios en el sistema educativo y en la sociedad misma. Requiere una comprensión global de la temática desde un modelo biopsicosocial (25), en el que se plantea un trabajo de cada uno de los ciudadanos para construir democracia dentro del

⁵ Ambos, el derecho a la educación y la inclusión educativa, son parte esencial del presente tema de investigación; sin embargo, para efectos de este trabajo, nos referiremos primordialmente al segundo tema.

marco de los derechos humanos y dentro de una sociedad abierta e inclusiva (24).

Legislación nacional sobre discapacidad

La evolución misma, pero, sobre todo, el surgimiento de una legislación precisa sobre la discapacidad, es el resultado de momentos históricos que crean concepciones y entendimientos respecto al tema. La atención de la discapacidad surge por la creación de patronatos bajo la coordinación de la Iglesia, por la preocupación de la medicina de abordar este tema y por el inicio de un sentimiento de caridad por las PCD (que en casos extremos se revierte en mendicidad).

Desde los diferentes aspectos del derecho, la legislación toma un rumbo hacia los derechos humanos; principalmente, desde el derecho a la educación y el derecho a la protección, en relación con un Estado que se ocupa de proteger a todos sus ciudadanos, y, para el caso que compete al presente artículo, brindar un tratamiento de igualdad, justo, equitativo y digno.

En Colombia existen varios documentos que abordan el tema. Es así como desde la Constitución Política (26) su artículo 13 se refiere a la libertad de todas las personas, a su igualdad ante la ley y a la no discriminación; el artículo 47 refiere que el Estado adelantará una política de prevención, rehabilitación e inte-

gración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se les prestará la atención especializada que requieren; el artículo 67 manifiesta que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene función social, y el artículo 68 describe que la familia tendrá derecho a escoger el tipo de educación para sus hijos menores, y que la educación de personas con limitaciones físicas o mentales o con capacidades excepcionales son obligaciones especiales del Estado.

La Ley General de Educación (27), por su parte, establece que la educación para personas con limitaciones y con capacidades o talentos excepcionales es parte integrante del servicio público educativo. Además, describe cómo los establecimientos educativos deben organizar el proceso de integración académica y social de dichos educandos. Acerca de la educación de la población con necesidades educativas especiales, la Ley General de Educación describe también dos elementos especiales: la formación para la autonomía y para la participación social. El artículo 46 de dicha ley trata sobre la "Integración con el servicio educativo" y el proceso de integración académica y social de los educandos con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales.

La Ley 361 de 1997, por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con

limitación, trata en sus artículos 10 a 17 sobre el acceso a la educación y los deberes del Estado para con las personas con discapacidad (28).

El Decreto 2247 de 1997 establece que los procesos curriculares se desarrollan mediante proyectos y actividades que tengan en cuenta los ritmos de aprendizaje; las necesidades de aquellos menores con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, y las características étnicas, culturales, lingüísticas y ambientales de cada región y comunidad.

El Decreto 2369 de 1997 da recomendaciones de atención a personas con limitación auditiva; el Decreto 3011 de 1997 trata sobre la adecuación de programas de educación básica y media de adultos con limitaciones; el Decreto 3020 de 2002, reglamentario de la Ley 715 de 2001, señala la planta de personal de los establecimientos educativos que atienden a estudiantes con necesidades educativas especiales (orientadores, profesionales de apoyo).

La Resolución 2565 de 2003 establece los parámetros de la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales (NEE); la Ley 1098 de 2006 expide el Código de la Infancia y la Adolescencia; la Ley 1145 del 2007 crea el Sistema Nacional de Discapacidad; el Conpes-DNP 80 (“Política Pública Nacional de Discapacidad 2004-2007”) recoge, desarrolla y modifica aspectos del Conpes 2761 (1995), la Ley 361 (1997) y el Conpes 3144 (2001); el

Plan Nacional de Atención a las Personas con Discapacidad (1992-2002) establece un conjunto de metas de cobertura y calidad de la educación.

Dando cumplimiento a la Ley 812 de 2003, se establece el Plan Nacional de Desarrollo “Hacia un Estado Comunitario”, que en lo referente a la educación de personas con discapacidad trazó las siguientes metas: ampliar en 40.000 nuevos cupos la cobertura en educación, brindar asesoría a todos los entes territoriales certificados y publicar documentos de orientaciones técnicas. En el Plan Decenal de Educación (2006-2015) se fija una meta de cobertura del 80% en menores de 16 años con discapacidad, y de alfabetización del 20% de los jóvenes y adultos con discapacidad y analfabetos. Para 2010 se proyectó que el 80% de la población escolar con NEE estuviera matriculada en la educación, y que el 30% de los adultos iletrados con discapacidad participara en programas de alfabetización.

Finalmente, el Decreto 366 del 9 de febrero de 2009 (29) reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades y talentos excepcionales, dentro del marco de la educación inclusiva. Esta normatividad es novedosa en cuanto a la regulación del tema y la manera de abordarlo. Refiere en el artículo 2 los principios generales:

En el marco de los derechos fundamentales, la población que presenta barreras para el aprendizaje y la participación por su condición de discapacidad y la que posee capacidad o talento excepcional tiene derecho a recibir una educación pertinente y sin ningún tipo de discriminación. La pertinencia radica en proporcionar los apoyos que cada individuo requiera para que sus derechos a la educación y a la participación social se desarrollos plenamente. Se entiende por estudiante con discapacidad aquel que presenta un déficit que se refleja en las limitaciones de su desempeño dentro del contexto escolar, lo cual le representa una clara desventaja frente a los demás, debido a las barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas y sociales que se encuentran en dicho entorno.

La discapacidad puede ser de tipo sensorial como sordera, hipoacusia, ceguera, baja visión y sordoceguera, de tipo motor o físico, de tipo cognitivo como síndrome de Down u otras discapacidades caracterizadas por limitaciones significativas en el desarrollo intelectual y en la conducta adaptativa, o por presentar características que afectan su capacidad de comunicarse y de relacionarse como el síndrome de Asperger, el autismo y la discapacidad múltiple.

El artículo 4 hace referencia a la atención a estudiantes con discapacidad cognitiva, motora y autismo:

Los establecimientos educativos que reporten matrícula de estudiantes con discapacidad cognitiva, motora, síndrome de Asperger o con autismo deben organizar, flexibilizar y adaptar el currículo, el plan de estudios y los procesos de evaluación de acuerdo a las condiciones y estrategias establecidas en las orientaciones pedagógicas producidas por el Ministerio de Educación Nacional. Así mismo, los docentes de nivel, de grado y de área deben participar de las propuestas de formación sobre modelos educativos y didácticas flexibles pertinentes para la atención de estos estudiantes.

En cuanto a la organización de la oferta, consagrada en el artículo 9, se asigna el personal de apoyo dependiendo del número de personas con discapacidad matriculados:

Por lo menos una (1) persona de apoyo pedagógico por establecimiento educativo que reporte matrícula de mínimo diez (10) y hasta cincuenta (50) estudiantes con discapacidad cognitiva (síndrome Down u otras condiciones que generen discapacidad intelectual) con síndrome de Asperger, autismo, discapacidad motora o con capacidades o con talentos excepcionales (29)⁶.

Acerca de la responsabilidad y las funciones generales del personal de apoyo pedagógico, el artículo 10 establece que deberá dedicarse exclusivamente al cumplimiento de las funciones que se establecen en el presente decreto. En particular, los numerales 1, 4 y 7 refieren, en relación con los docentes:

1. Establecer procesos y procedimientos de comunicación permanente con los docentes de los diferentes niveles y grados de educación formal que atiendan estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales para garantizar la prestación del servicio educativo adecuado y pertinente.

[...]

4. Participar en el desarrollo de actividades que se lleven a cabo

en el establecimiento educativo relacionadas con caracterización de los estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales, la sensibilización de la comunidad escolar y la formación de docentes.

[...]

7. Elaborar con los docentes de grado y de área los protocolos para ejecución, seguimiento y evaluación de las actividades que desarrollan con los estudiantes que presentan discapacidad o capacidades o talentos excepcionales y apoyar a estos docentes en la atención diferenciada cuando los estudiantes lo requieran.

Pese a que el decreto se refiere a unos porcentajes de alumnos para poder aplicar el apoyo al colectivo en condición de discapacidad, en la

⁶ Otros casos para personal de apoyo propuestos en el Decreto 366 del 9 de febrero de 2009 son: "Un (1) modelo lingüístico y cultural por establecimiento educativo que reporte matrícula de mínimo diez (10) y hasta veinticinco (25) estudiantes sordos usuarios de la lengua de señas colombiana, en preescolar, básica y media. Un (1) intérprete de lengua de señas colombiana en cada grado que reporte matrícula de mínimo diez (10) estudiantes sordos usuarios de la lengua de señas en los niveles de básica secundaria y media. Cuando la matrícula de estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales por institución sea menor de diez (10), la entidad territorial certificada asignará por lo menos una (1) persona de apoyo pedagógico itinerante para aquellos establecimientos educativos ubicados en zonas urbanas y rurales de dicho municipio. En este caso, la secretaría de educación de la entidad territorial certificada podrá además de flexibilizar el parámetro de acuerdo con las condiciones de cada contexto, desarrollar programas en convenio intermunicipal, ofrecer formación sobre educación inclusiva a los docentes de grado y de área y vincular a las instituciones de educación superior y a las familias entre otros. Una (1) persona de apoyo pedagógico por cada estudiante con sordoceguera. Parágrafo 1: Exclusivamente en el caso de población con discapacidad cognitiva (síndrome de Down y otras condiciones que generen discapacidad intelectual, síndrome de Asperger y autismo), el porcentaje máximo de estudiantes incluidos en los grupos no deberá ser superior al diez por ciento (10%) del total de estudiantes de cada grupo. Parágrafo 2: Para el caso de los estudiantes con discapacidad sensorial o con discapacidad motora, el porcentaje de estudiantes incluidos en los grupos no deberá ser superior al 20% del total de matriculados en cada grupo" (29).

práctica ese porcentaje no se llega a cumplir por aula; sin embargo, algunos colegios que se visitaron en Bogotá para esta investigación reciben el apoyo profesional en el aula.

Cabe recalcar que en diversos lugares de Colombia los docentes y los rectores conocen la directriz, pero la realidad que se vive es tan compleja que no tienen la manera de aplicar la legislación, ni, menos, la de pedir el soporte. Existe, por un lado, una normatividad que avanza en la sensibilización del tema, y que, por otro, se proyecta en una población que se encuentra oculta en la agenda política, y aun socialmente. Pese a la normatividad, las PCD no se sienten sujetos de derechos, y eso implica que para ellos la normatividad es como si no existiera. El decreto se centra en clasificaciones de discapacidades, pese a tener una visión más del modelo social de derechos humanos, pero no involucra a todo el colectivo.

Legislación internacional sobre discapacidad

En la VII Reunión de Ministros de Educación de la Región de América Latina y el Caribe (Kingston, 1996) se estipuló el derecho a la educación de las personas con discapacidad dentro del marco de la educación general, y se reconoció la diferencia de las personas respecto a las NEE. En esta reunión se planteó que “los servicios de educación especial deben transformarse gradualmente en recursos de apoyo a la educación regular y

que las escuelas especiales deberían considerarse como una alternativa de escolarización para alumnos y alumnas más gravemente afectados o con multideficiencias” (30).

La Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (Guatemala, 1999) fue ratificada por Colombia mediante la Ley 762 de julio de 2002. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), de las Naciones Unidas, afirma: “La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (31); así mismo, el artículo 24 (sobre educación) dispone el reconocimiento a la educación como un derecho sin discriminación y en igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad por los Estados Parte —llamado entonces “sistema de educación inclusiva”—. Esta Convención fue ratificada por Colombia mediante la Ley 1346 de julio de 2009.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, del 10 de diciembre de 1948, refiere en su artículo 26 que “toda persona tiene derecho a la educación” (32). A la vez, la Convención de los Derechos de los Niños establece en sus artículos 28 y 29 las obligaciones de los

Estados en materia educativa, y los fines y propósitos de la educación (33). Dentro de este marco, en 1990, durante la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, Tailandia), la UNESCO se fija como objetivo la educación para todos en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje (34). En junio de 1994, dentro del marco de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, se aprueba el principio de la educación integradora, mediante la Declaración de Salamanca, sobre principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales (35). En esta declaración se dan lineamientos para la atención educativa a toda la población; en especial, capacitando a las escuelas para atender a todos los niños, y, sobre todo, a los que tienen necesidades educativas especiales. Además, esta declaración se inspira en el principio de integración y en el reconocimiento de la necesidad de tener escuelas para todos; es decir, que incluyan a todas las personas y respondan a las necesidades específicas de cada persona.

A la vez, en esa misma línea están las Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, de las Naciones Unidas, en cuyo artículo 6 se habla sobre educación y se insta a los Estados a garantizar los derechos y a integrar a las personas con discapacidad al sistema educativo;

además, reconoce el principio de la igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, jóvenes y adultos con discapacidad en entornos integrados, y pide a los Estados velar por que la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza (36).

Durante el Foro Mundial de la Educación de Dakar (Senegal), en abril de 2000, se señaló la necesidad de brindar oportunidades educativas a aquellos estudiantes vulnerables a la marginación y la exclusión. Así mismo, se pidió “crear un entorno educativo seguro, sano, integrador y dotado de recursos distribuidos de modo equitativo, a fin de favorecer la excelencia del aprendizaje y niveles bien definidos de resultados para todos” (37).

A pesar de toda la legislación antes esbozada y del interés en la inclusión educativa, parece existir solo un pequeño porcentaje de docentes preparados y bien dispuestos para esta, y ello puede ser una barrera para la inclusión, así como acrecentar el sentimiento de discriminación por parte de la población con discapacidad.

De acuerdo con el modelo biopsicosocial de la discapacidad (4,25)⁷, en la visión de las PCD se requiere integrar la intervención de la sociedad y la persona (partes psíquicas y biológicas). A la vez, se ha establecido que la identidad de un individuo depende no solamente de caracterís-

ticas individuales, sino también, de su interacción con el medio social, de sus relaciones objetales (entre las que figura la comunidad educativa). Es en esta dinámica de interacciones donde se fabrica la conciencia sobre los derechos, que ha sido denominada por Ewick y Silvey “conciencia jurídica” (38). De acuerdo con estos autores, dicho término “es utilizado por los científicos sociales para referirse a las maneras como la gente da sentido al derecho y a las instituciones jurídicas, esto es, a las concepciones que dan sentido a las experiencias y acciones de la gente” (38) Ahora bien, para el estudio de la conciencia jurídica se requiere conocer de los ciudadanos ordinarios su comprensión, su entendimiento y sus vivencias acerca del uso o no del derecho; igualmente, se necesita conocer lo mismo de las personas que rodean a dicho individuo, y que mediante interacciones con las PCD proveen los insumos o las condiciones necesarias para que estos logren un trato digno y una identidad mediante la cual puedan sentirse sujetos de derechos.

Por otra parte, teniendo en cuenta que la educación es la base para

la inclusión social y para el fortalecimiento de la identidad de las PCD, es relevante explorar dicho tema con diversas perspectivas. Una de ellas parte de la inclusión y la identidad que se puede formar desde el docente hacia las PCD. Para realizar una inclusión con éxito se requiere que, además de tener personal de apoyo en las instituciones educativas, los docentes regulares —en quienes recaerá gran parte del trabajo— quieran, y puedan, trabajar con niños y jóvenes con discapacidad. Así mismo, se hace indispensable verificar si la heterogeneidad del concepto de *discapacidad* lleva a plantear diferencias en la apreciación de los profesores escolares y a vivencias diversas de los PCD respecto a la comunidad. Esta situación motiva el presente estudio, el cual, pensamos, podrá dar respuesta, mediante un estudio empírico, a la interacción de los docentes y las PCD, dentro del marco de la legislación existente. El estudio pretende, además, evaluar las barreras a la implementación legislativa a dicha interacción, con la perspectiva de uno de los principales actores que deberán cumplirla desde el aula escolar: los docentes.

⁷ Vanegas García y Gil Obando (25), citados por Padilla (4): “Este modelo ubica la discapacidad como un problema dentro de la sociedad y no como una característica de la persona. En este se requiere integrar el modelo físico, psicológico y social con una visión universal de la discapacidad; clasificar y medir la discapacidad, y utilizar un lenguaje universal, neutro y positivo al momento de definir y clasificar la discapacidad”.

Métodos

Diseño

El presente estudio utiliza una metodología que incluye revisión de la literatura jurídica en torno a la inclusión de niños en condición de discapacidad en el aula escolar. Se revisan las limitaciones teóricas al no contemplar la heterogeneidad de la discapacidad. La visión de las PCD por parte de los educadores y su heterogeneidad se sustenta realizando un estudio tipo encuesta de corte transversal en docentes de 3 colegios públicos de la localidad de Usaquén, en Bogotá. La aplicación del instrumento se llevó a cabo en noviembre de 2008, dentro del marco de un estudio sobre el síndrome de agotamiento profesional (39,40).

Instrumento

Para el presente estudio se utilizó una adaptación y complementación del cuestionario diseñado por Moreno (41), la cual fue discutida y revisada en dos grupos focales con integrantes de BasicNeeds Colombia, la Pontificia Universidad Javeriana, Cadel de Usaquén (Secretaría de Educación del Distrito), el Hospital de Usaquén (Secretaría Distrital de Salud), así como con representantes de cada uno de los tres colegios. Este cuestionario contenía preguntas sobre entorno laboral, bienestar y satisfacción personal, dificultades laborales y relación con

estudiantes. Alrededor de estos dos últimos puntos se incluyó una serie de preguntas sobre discapacidad y la disposición del docente para trabajar con niños con diversos tipos de discapacidad.

En un cuestionario de 39 afirmaciones o ítems tipo Likert (con una variación de *total acuerdo*, *acuerdo*, *desacuerdo* y *total desacuerdo*), se incorporaron 4 afirmaciones alusivas a discapacidad:

- Me siento preparado para educar a estudiantes con discapacidad física.
- Me siento preparado para educar a estudiantes con discapacidad sensorial.
- Me siento preparado para educar a estudiantes con discapacidad mental o cognitiva.
- Me siento preparado para educar a estudiantes con problemas emocionales.

Muestra y muestreo

La encuesta del presente estudio se realizó en tres colegios públicos de la localidad de Usaquén, en Bogotá: Agustín Fernández, Divino Maestro y Toberín. El instrumento global fue autodiligenciado de forma voluntaria, confidencial y anónima por 367 docentes.

Análisis de los datos

Los instrumentos fueron ingresados a una base de datos hecha en

Microsoft Access. El análisis se llevó a cabo mediante el paquete estadístico STATA 9®. Se hicieron análisis con frecuencias simples, con porcentajes y con los puntajes obtenidos en el cuestionario. El instrumento para profesores se desarrolló en escala Likert (totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo); posteriormente, para el análisis, se sumaron las dos primeras opciones como “de acuerdo” y las dos últimas como “en desacuerdo”.

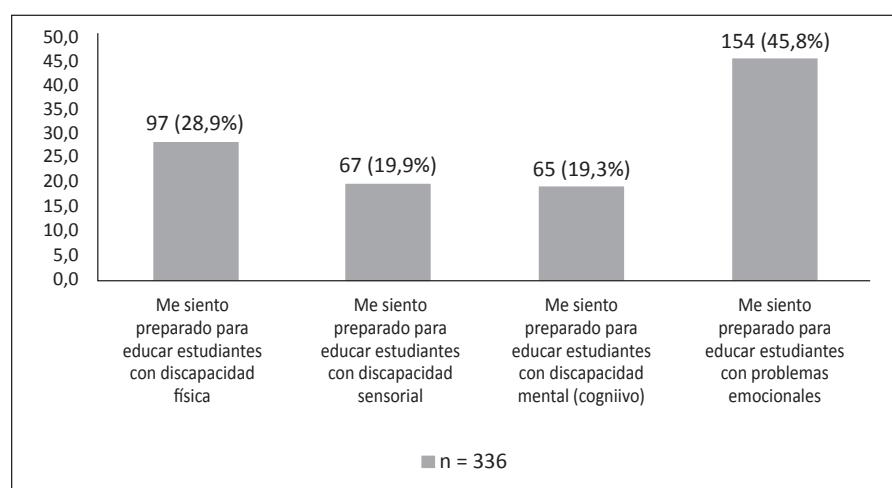
Resultados

Se obtuvo una participación de 343 docentes, de los 367 previstos (93,4%). Sus edades oscilaron entre

los 22 y los 64 años, con un promedio de 48,67 años. Las mujeres fueron 262 (81,1%). Se desempeñan como docentes de secundaria 147 de los encuestados (44,1%), y como docentes de primaria, 131 (39,3%). Acerca de la experiencia docente, 34 de ellos (10,2%) tenían experiencia en enseñanza menor a 10 años; el 26,1%, experiencia de entre 11 y 20 años; el 30,2%, experiencia de 21 a 30 años; y el 33,5%, experiencia mayor de 30 años. Se reportó una prevalencia de SAP del 15,6% en este grupo de docentes.

Respecto a las preguntas sobre su preparación para el trabajo con escolares con diferentes discapacidades, se obtuvieron los resultados expuestos en la figura 1.

Figura 1. Porcentaje de docentes con percepción de preparación para trabajo con escolares con diferentes discapacidades. (N=Número de docentes [%])



Se puede observar que una mayor proporción de docentes se sienten capacitados para educar a estudiantes con problemas emocionales; sin embargo, más de la mitad de dichos docentes no se consideran capacitados para ello. Al preguntárselas sobre alumnos con discapacidad sensorial o mental, alrededor del 80% de los encuestados no se sienten preparados para ellos, y para el caso de la discapacidad física, el 71,1% tiene la misma opinión.

Respecto al género del docente, se puede evidenciar que, en su mayoría, los hombres se sienten más capacitados para educar a estudiantes con discapacidad física y sensorial, en tanto las mujeres se sienten más capaces de educar a aquellos con problemas mentales y emocionales (tabla 1).

Al cruzar las respuestas por edad se observa que un mayor porcentaje de los docentes más jóvenes (menores de 35 años) manifiestan estar preparados para educar a estudiantes con discapacidad; mientras, dicho porcentaje es menor en los docentes de mayor edad (mayores de 55 años) (figura 2).

Ahora bien, si se divide a los docentes por preparación para educar a PCD y tiempo de trabajo, se observa una mayor preparación entre los docentes que tienen 10 o menos años de trabajo. Y para todos los tipos de discapacidad la preparación tiende a disminuir a medida que aumentan los años laborales (figura 3).

Al evaluarse esta preparación de acuerdo con el número de jornadas que laboran los encuestados, se obtienen cifras similares para aquellos que laboran 1 o 2 jornadas (tabla 2).

Tabla 1. Preparación para trabajar con estudiantes con discapacidad y género del docente

De acuerdo con	Género	
	Femenino n (%)	Masculino n (%)
Me siento preparado para educar a estudiantes con discapacidad física	68 (26,56)	21 (34,43)
Me siento preparado para educar a estudiantes con discapacidad sensorial	50 (19,53)	15 (24,59)
Me siento preparado para educar a estudiantes con discapacidad mental	53 (20,62)	9 (14,75)
Me siento preparado para educar a estudiantes con problemas emocionales	121 (47,27)	24 (39,34)

Figura 2. Preparación para educar a estudiantes con discapacidad y edad del docente

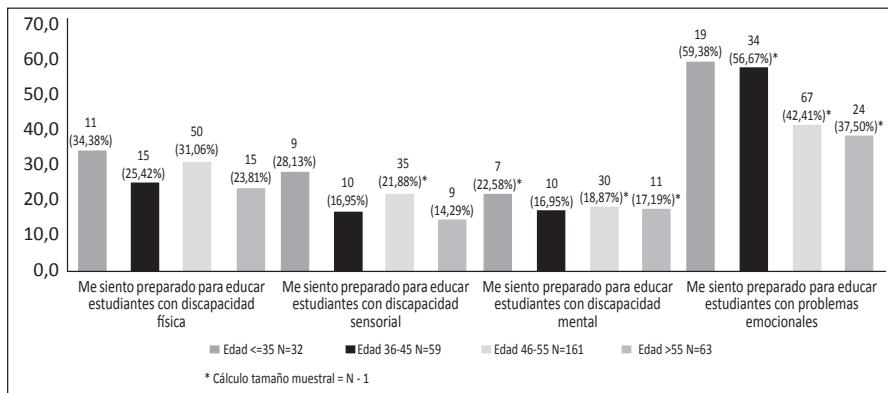


Figura 3. Preparación para educar a estudiantes con discapacidad y tiempo de labor como docente

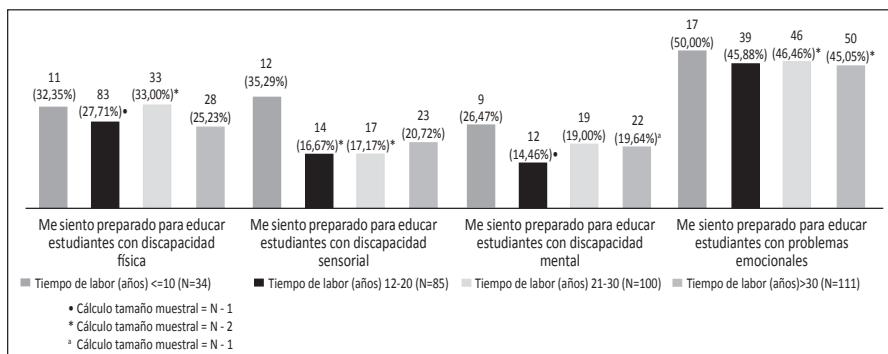


Tabla 2. Preparación para educar a estudiantes con discapacidad y jornadas laborales como docente

De acuerdo con	Jornadas	
	1 n (%)	2 n (%)
Me siento preparado para educar a estudiantes con discapacidad física	83 (28,23)	13 (33,3)
Me siento preparado para educar a estudiantes con discapacidad sensorial	57 (19,39)	9 (22,5)
Me siento preparado para educar a estudiantes con discapacidad mental	56 (19,05)	9 (22,5)
Me siento preparado para educar a estudiantes con problemas emocionales	131 (44,71)	23 (57,5)

Al comparar los colegios se evidencia una gran semejanza entre los dos primeros, pero los docentes del tercer colegio se sienten más preparados para trabajar con estudiantes con discapacidad mental y con problemas emocionales (figura 4).

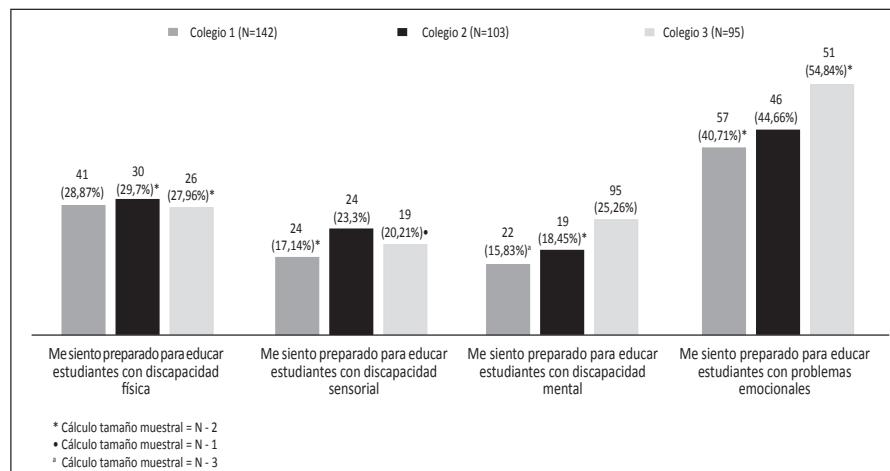
Discusión

La presente revisión normativa y los resultados de la encuesta permiten profundizar en el derecho a la educación y la inclusión educativa, así como en la perspectiva del docente como actor fundamental en la implementación de la legislación.

Por otra parte, las respuestas de los docentes proveen insumos para pensar en lo que se ha dado en llamar en esta investigación la *heterogeneidad de la discapacidad*, así como en las implicaciones que dicha heterogeneidad tiene sobre la manera de abordar esta temática desde lo legal (20)⁸.

De acuerdo con lo anterior, se expondrán en la presente discusión: 1) La inclusión educativa y la perspectiva del docente; y 2) Las imprecisiones en la legislación sobre inclusión educativa y la influencia de la heterogeneidad de la discapacidad sobre estas.

Figura 4. Preparación para educar a estudiantes con discapacidad y colegio



⁸ Los docentes deben reconocer la existencia de una diversidad contemplada en el grupo de estudiantes y así deben pensar nuevas formas de trabajo que cumplan con lo establecido para el aprendizaje de cada alumno. Para esto se requiere un cambio en prácticas tanto de la educación como de la forma de asumir la situación desde los docentes. La inclusión lleva al cambio en el currículo para la adaptación según las necesidades de cada niño (20).

*Inclusión educativa
y perspectiva del docente*

De acuerdo con los resultados de la encuesta, se evidencia que los docentes se sienten más preparados para educar a alumnos con problemas emocionales; no obstante, el porcentaje de quienes se consideran preparados para ello solo llega al 45,8%, y debe tenerse en cuenta que los problemas emocionales no se consideran una discapacidad. Cuando se interroga a los encuestados acerca de discapacidades (física, mental y sensorial), en general, menos de un tercio de ellos se sienten capaces de manejar a estos alumnos, y es la discapacidad física aquella con la cual se sienten más familiarizados.

Estos datos son congruentes con otros estudios. Así, parece ser más fácil para los docentes manejar la discapacidad física que la sensorial o la mental. Se puede sugerir, entonces, que la educación para personas con discapacidad física, al ser incluida en los colegios, podría tener un mayor éxito con la perspectiva del docente; sin embargo, con la perspectiva de la infraestructura de la institución cabe tener en cuenta que ninguno de los tres colegios donde se realizó la encuesta posee rampas, elevadores u otras condiciones de movilidad necesarias para atender a la población objeto de estudio. Por otra parte, la discapacidad sensorial y la mental poseen resultados similares, y se puede ver que tan solo un 20% de los

docentes se consideran preparados para trabajar con estos alumnos.

Respecto al género del docente, se evidenció que los hombres se sienten más capacitados para educar a estudiantes con discapacidad física y sensorial. Las mujeres, por su parte, se sienten más capaces de manejar a estudiantes con discapacidad mental y con problemas emocionales. No obstante, en ningún caso la población que se dice capaz sobrepasó el 50% de los docentes: por lo general, son solo el 30% de ellos quienes se sienten preparados.

Lo anterior lleva a pensar que la heterogeneidad de la discapacidad también tiene que ver con el género de la persona que atiende al sujeto con discapacidad; es decir, el tipo de interacción que se da mediada por el género. Se podría postular que a los hombres se les dificultan menos los problemas donde la actividad física (por ejemplo, cargar objetos o llevar una silla de ruedas) es una mediadora de la relación, en tanto que las mujeres, por su condición femenina, pueden tener mayor capacidad para atender dificultades de índole “personal”. No obstante, todo ello requiere mayor investigación.

En la encuesta se observa cómo los docentes con menos de 10 años de experiencia reivindican una mayor capacidad para educar a estudiantes con discapacidad. Ello puede deberse a una mayor preparación de las nuevas generaciones en este aspecto, así como al interés creciente que existe sobre dicho grupo de población. En

tanto, no hay diferencia entre los docentes que trabajan una o dos jornadas. Tal diferencia es mayor para los problemas mentales, respecto a los cuales los docentes sin SAP suman tres veces más capacidad para manejar a estudiantes con discapacidad. Este resultado es de gran interés, y puede sugerir que un síndrome originado en lo profesional, y que tiene que ver con lo mental, afecta la posibilidad de educar a estudiantes con esta discapacidad. Este es el primer reporte acerca de dicha problemática, hasta donde conoce la autora de la presente investigación.

Por otra parte, se observa cómo entre colegios puede haber diferencias en cuanto a la preparación de los docentes para educar a estudiantes en condición de discapacidad. Ello podría servir como referente con el fin de privilegiar la especialización de algunos centros para educar a esta población⁹. Esto sería contrario a la expectativa de inclusión educativa desde lo legal; no obstante, es cuestionable, desde la legislación, enviar a niños a estudiar en sitios donde los docentes no se sienten preparados para poder atenderlos e incluirlos adecuadamente.

En términos generales, solo de un 20% a un 30% de los docentes dicen hallarse en capacidad para educar a estudiantes con discapa-

cidad. Tal número es reducido, y sugiere la necesidad de intervenir sobre estos docentes, con el fin de mejorar su nivel profesional y evitar que dicha falta de preparación lleve a incrementar las barreras a la inclusión. Es llamativo que no existen grandes diferencias entre los diversos tipos de discapacidad, a pesar de que se presume que la discapacidad física puede tener menores requerimientos educativos que para las personas con discapacidad mental o sensorial.

En resumen, de acuerdo con los resultados antes esbozados, cabe considerar que:

1. La legislación promueve una inclusión que no puede ser llevada a cabo por el docente, teniendo en cuenta su preparación actual. Esto podría hacer pensar que, paradójicamente, en un intento de ser inclusiva, la legislación puede promover una mayor exclusión, al pretender algo para lo cual no existe una preparación y, por ende, una posible oposición.
2. La respuesta que dan los docentes respecto a cada una de las discapacidades es diversa y de diferentes magnitudes, y, por tanto, se hace discriminativa; posiblemente, debido al nivel de preparación que se tiene, a

⁹ En el Distrito Capital ya existen algunos programas piloto respecto a la educación inclusiva y tecnológica especializada.

las experiencias y las vivencias personales, o a otras variables (por ejemplo, el estigma, el miedo, etc.), que demuestran la heterogeneidad de este grupo, así como las diversas reacciones que suscitan.

3. Si bien se pretende que la inclusión tenga carácter universal —esto es, en todas las instituciones educativas—, claramente, raramente, existen algunas instituciones donde se percibe una mayor preparación que en otras. Ello supone que se podría lograr una mayor inclusión especializando algunas instituciones y favoreciendo en ellas la presencia de docentes con mayor preparación en el área de la discapacidad. Esto podría ser más notorio aún en sectores rurales, donde podría existir menor preparación de los docentes. No obstante, todo eso debe investigarse con mayor profundidad.
4. Los datos recolectados sugieren que los profesores más jóvenes podrían tener una mejor preparación en esta área, y, por lo tanto, tender a ser más inclusivos con las PCD. Esto, a la vez, sugiere que las nuevas generaciones podrían estar más sensibilizadas con la discapacidad, y de esta manera se estaría generando, poco a poco, un cambio.
5. Los datos respecto al agotamiento profesional muestran que los docentes sin este síndrome refieren más capacidad para el manejo de PCD. Esto concuerda con lo que se conoce de este síndrome, y, a la vez, plantea la necesidad de precisar si los docentes que manejan a la mencionada población podrían tener acompañamientos especiales para evitar el SAP, y, por ende, dificultades para manejar a esta población.

6. Finalmente, la baja percepción sobre la preparación de los docentes para proveer los cuidados necesarios a las PCD puede llevar a disminuir las posibilidades de los docentes de proveer inclusión. Por lo tanto, disminuirían las posibilidades de dar un trato digno y procurar una mejor identidad y desarrollo a esta población, lo cual, a su vez, podría llevar a una menor identificación y conciencia de su problemática, y, sobre todo, a influir sobre la conciencia legal y la inclusión social que puedan tener las PCD. De esta manera, se corroboraría un tanto la opinión sobre cómo las categorías sociales y políticas pueden moldear la identidad (42,43).

Imprecisiones en la legislación sobre inclusión educativa y la influencia de la heterogeneidad de la discapacidad sobre estas

En Colombia el Decreto 366 del 9 de febrero de 2009 reglamenta la

organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales dentro del marco de la educación inclusiva, en el cual, según el artículo 2 del mencionado decreto, se contempla dentro de sus principios generales una premisa inicialmente difícil de cumplir, por su pertinencia al tema.

Una de las grandes dificultades en el tema de la discapacidad es la amplia cantidad de legislación que se incumple, que no contempla las necesidades específicas de la población objeto de estudio. Si se quiere ver el lado positivo de ello, al existir la normatividad hay manera de entablar acciones para que se cumplan, pero parte de la población interesada ni siquiera sabe qué derechos tiene, qué legislación existe a su favor ni cómo entablar una acción determinada para reclamarla.

También en el artículo 2 del mismo decreto se menciona qué se entiende por *estudiante con discapacidad* (“aquel que presenta un déficit que se refleja en las limitaciones de su desempeño dentro del contexto escolar, lo cual le representa una clara desventaja frente a los demás, debido a las barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas y sociales que se encuentran en dicho entorno”), pero las definiciones existentes relacionadas con el tema no son uniformes ni corresponden a un estándar, lo cual impide focalizar

estratégicamente unas políticas públicas y estables al respecto.

El mismo artículo hace la siguiente clasificación:

La discapacidad puede ser de tipo sensorial como sordera, hipoacusia, ceguera, baja visión y sordoceguera, de tipo motor o físico, de tipo cognitivo como síndrome de Down u otras discapacidades caracterizadas por limitaciones significativas en el desarrollo intelectual y en la conducta adaptativa, o por presentar características que afectan su capacidad de comunicarse y de relacionarse como el síndrome de Asperger, el autismo y la discapacidad múltiple.

Pese a lo anterior, no se alude a las discapacidades mentales, lo cual implica, en el ámbito normativo, que se trata de legislar para algunos, pero al no incluirlos a todos se tiende a una discriminación interna entre las mismas discapacidades. Esto corrobora, nuevamente, la importancia del elemento de la *heterogeneidad*.

Así mismo, las clasificaciones dentro del ámbito educativo surgen de tendencias prácticas no solo en el aspecto médico, sino en el educativo y en el económico. Para determinados países poder dividir el colectivo de PCD en física, sensorial, intelectual y mental busca una organización presupuestal, entre otros aspectos. Sin embargo, este tipo de clasificación debe obviarse en el tema de las escuelas inclusivas.

El artículo 9 del mismo decreto establece, acerca de la organización de la oferta (44)¹⁰:

2. Un (1) modelo lingüístico y cultural por establecimiento educativo que reporte matrícula de mínimo diez (10) y hasta veinticinco (25) estudiantes sordos usuarios de la lengua de señas colombiana, en preescolar, básica y media.

3. Un (1) intérprete de lengua de señas colombiana en cada grado que reporte matrícula de mínimo diez (10) estudiantes sordos usuarios de la lengua de señas en los niveles de básica secundaria y media.

4. Cuando la matrícula de estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales por institución sea menor de diez (10), la entidad territorial certificada asignará por lo menos una (1) persona de apoyo pedagógico itinerante para aquellos establecimientos y vinculará a las instituciones de educación superior y a las familias entre otros.

Con la discapacidad cognitiva no se pretende abarcar la discapacidad mental, pues hay una marcada dife-

rencia entre ellas, y ambos grupos no pueden mezclarse para rehabilitarlos ni, mucho menos, para educarlos. Nuevamente, se presenta una discriminación para las personas con discapacidad mental.

El tema del derecho a la educación no debe trascender únicamente el tema del acceso por parte de las personas con discapacidad, sino que debe proyectarse hacia el tema de calidad de la educación como el derecho de permanencia, teniendo en cuenta que las PCD son sujetos de alta vulnerabilidad, y, por ende, dignos de protección especial constitucional. La vulnerabilidad no se da por su limitación misma, sino por el entorno, el cual no provee los elementos suficientes para que las PCD puedan acceder y movilizarse.

El tema de inclusión educativa es un tema relativamente nuevo; evoluciona como resultado de una sistemática discriminación en el sistema educativo para la población joven con discapacidad. La falta de conocimiento y la vaguedad misma de la definición de *discapacidad* no han permitido avanzar en el tema de acceso a la educación: por el contrario, se ha asumido que disca-

¹⁰ Es la entidad territorial la que organizará la oferta, según la condición de discapacidad o de capacidad o talento excepcional que requiera servicio educativo y asignará el personal de apoyo pedagógico a los establecimientos educativos según la condición que presenten los estudiantes matriculados. Para ello, la entidad territorial certificada definirá el perfil requerido y el número de personas teniendo en cuenta los siguientes parámetros: “I. Por lo menos una (1) persona de apoyo pedagógico por establecimiento educativo que reporte matrícula de mínimo diez (10) y hasta cincuenta (50) estudiantes con discapacidad cognitiva (síndrome Down u otras condiciones que generen discapacidad intelectual) con síndrome de Asperger, autismo, discapacidad motora o con capacidades o con talentos excepcionales”.

pacidad significa imposibilidad para la educación.

Aquellos individuos que, heroicamente, han tenido acceso al sistema se arriesgan a una corta estadía dentro de él, pues se enfrentan al menosprecio, al matoneo o las burlas, al convivir con una comunidad que no ha compartido dentro del ámbito de la diversidad. Existe la posibilidad de que los niños con discapacidad asistan a centros especializados para su condición, junto a niños que enfrentan idéntica situación, guiados por docentes o especialistas en su discapacidad; sin embargo, algunos especialistas opinan que “la educación especial fomenta y perpetua por toda la vida del niño la segregación y la discriminación”; así, expresan que, dentro del marco de la inclusión educativa, son las escuelas las que deben adaptarse a la población con discapacidad proveyendo independencia a las PCD y aceptándolas como entes activos y productivos dentro de la sociedad; en una palabra, como *ciudadanos*, como sujetos de derechos, y también, de obligaciones.

Conclusiones

Se puede presentar discriminación dentro del mismo colectivo de discapacidad, pues al momento de legislar no se tiene en cuenta la heterogeneidad del grupo. Se tiene claro que las clasificaciones pueden ser prácticas y necesarias en áreas diferentes de la jurídica, pero también

pueden llevar a la segregación del colectivo; especialmente, en cuanto a la discapacidad mental.

Uno de los pilares para fomentar la dignidad, la identidad y la percepción como sujetos de derechos de las PCD es su interacción con los docentes en las instituciones educativas a partir de las capacidades y las necesidades del primero. Esta interacción conlleva la sensación y la ratificación de inclusión en una sociedad, y, por tanto, propende por la confirmación de ser un ciudadano sujeto de derechos.

En cuanto al tema de inclusión educativa, si bien se generó el debate sobre si se debía o no incluir a las personas en condición de discapacidad en el aula escolar, esta primera parte ha sido entendida y asumida, aún sin claridad, por todos los actores que deberán implementar esta medida en el sistema.

En el caso de los docentes de los tres colegios públicos objeto de estudio, se puede afirmar que estos no se sienten en capacidad de atender adecuadamente a niños con discapacidad, y esta sensación es diferencial de acuerdo con el tipo de discapacidad, lo que implica la necesidad de formar a los docentes, quienes se encargarán de desarrollar en lo social y en lo comunitario este tipo de inclusión.

Agradecimientos

Al Dr. Carlos Gómez-Restrepo, director del Departamento de Epidemiología

Clínica y Bioestadística de la Pontificia Universidad Javeriana, por sus sugerencias y ayuda para el desarrollo de la investigación. A la bioestadística Bibiana Rodríguez por su asistencia en el procesamiento de datos y preparación de tablas. A los integrantes de Basic Needs Colombia y a los rectores y docentes de los colegios Agustín Fernández, Divino Maestro y Toberín, en la localidad de Usaquén, Bogotá.

Referencias

1. Rodríguez C, Rico L. Discapacidad y derecho al trabajo. Bogotá: Ediciones Uniandes; 2009. p. 51.
2. República de Colombia. Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). Censo 2005. Cálculos de Economía y Desarrollo. Bogotá: DANE; 2005.
3. Organización de las Naciones Unidas. Objetivos de desarrollo del milenio. Erradicar la pobreza 2015 [internet]. 2008 [citado: 2 de diciembre del 2008]. Disponible en: <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/>.
4. Padilla A. Discapacidad: contexto, concepto y modelos. Int Law: Rev Colomb Derecho Int. 2010;404:381-414.
5. United Nations General Assembly. Resolution 48/96 [internet]. 20 de diciembre de 1993 [citado: 2 de julio del 2008]. Disponible en: <http://www.un.org/depts/dhl/spanish/resguides/resinssp.htm>.
6. World Health Organization (WHO). International classification of impairments, disabilities, and handicaps. A manual of classification relating to the consequences of disease. Geneva: WHO; 1980.
7. World Health Organization (WHO). Novena sesión plenaria. 54º Asamblea Mundial de la Salud [internet]. 22 mayo de 2001 [citado: 22 de enero del 2009]. Disponible en: <http://www.who.int/classifications/icf/wha-sp.pdf>.
8. Organización Mundial de la Salud (OMS). Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud. Madrid: OMS; 2001. p. 231.
9. República de Colombia, Corte Constitucional. Sentencia C-401, M. P. Álvaro Tafur Galvis. Bogotá: Corte Constitucional;2003.
10. Gloss DS, Wardle MG. Reliability and validity of American Medical Association's guide to ratings of permanent impairment. JAMA. 1982;248:2292-6.
11. Ezzati M, López A, Vander Hoorn S, et al. Comparative risk assessment collaborative group. selected major risk factors and global regional burden of disease. Lancet. 2002;360:1347-60.
12. Druss G, Marcus S. Understanding disability in mental and general medical conditions. Am J Psychiatry. 2000;157:1485-91.
13. Üstün TB, Kostanjsek N. International classification of impairments, disabilities, and handicaps. Revision meeting in Madrid. Classification, Assessment Surveys and Terminology, Brotes. 2001;2:59-62.
14. American Psychiatric Association (APA). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 4th ed. Washington: APA; 2000.
15. World Health Organization (WHO). The ICD-10. Classification of mental and behavioural disorders: clinical descriptions and diagnostic guidelines. Geneva: WHO; 1992.
16. República de Colombia. Ley 1306 de 2009. Por la cual se dictan normas para la protección de personas con discapacidad mental y se establece el Régimen de la Representación Legal de Incapaces Emancipados. Diario Oficial No. 47.371 de 5 de junio de 2009.
17. Hobs N, editor. Issues in the classification of children: Categories, labels and their consequences. San Francisco (CA): Jossey-Bass; 1975.
18. Florian L, Hollenweger J, Simeonsson RJ, et al. Cross-cultural perspectives on the classification of children with disabilities: Part I. Issues in the classi-

- fication of children with disabilities. *J Spec Educ.* 2006;40:36-45.
19. Lazerson M. The origins of special education. En: Chambers JG, Hartman W, editors. *Special education policies: Their history, implementation and finances*. Philadelphia: Temple University Press; 1983. p. 3-47.
 20. Arnáiz Sánchez P. *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe; 2003.
 21. Arnáiz Sánchez P, Torres JA. *Educación Especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid: Pirámide; 2004.
 22. Stainback S, Stainback W. *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea; 1999.
 23. Sen A. Discapacidad y justicia. Ponencia presentada en la Segunda Conferencia Internacional sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo, Banco Mundial [internet]. 2004 [citado: 2 de enero del 2009]. Disponible en: http://latinamerica.dpi.org/1SENAMARTYA_DISCAPACIDADYJUSTICIA_001.doc.
 24. Organización de las Naciones Unidas (ONU), Muñoz V. Aplicación de la resolución 60/251 de la Asamblea General, de 15 de marzo de 2006, titulada Consejo de Derechos Humanos, el derecho a la educación de las personas con discapacidades. Informe del relator especial sobre el derecho a la educación. Consejo de Derechos Humanos, cuarto período de sesiones, tema 2. New York: ONU; 2006.
 25. Vanegas García JH, Gil Obando LM. La discapacidad. Una mirada desde la teoría de los sistemas y el modelo biopsicosocial. *Hacia la Promoción Salud.* 2007;2:51-61.
 26. República de Colombia. Constitución Política de Colombia. Bogotá: Legis; 1991.
 27. República de Colombia. Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación).
 28. República de Colombia. Ley 361 de 1997, título II, capítulo 2, artículos 10-17.
 29. República de Colombia. Decreto 366 del 9 de febrero de 2009.
 30. VII Reunión de Ministros de Educación de la Región de América Latina y el Caribe. Kingston, 1996.
 31. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. 13 de diciembre de 2006. Entrada en vigor: 3 de mayo de 2008. Preámbulo, literal e. [internet]. [citado: 10 de octubre del 2009]. Disponible en: <http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/6401.pdf>.
 32. Declaración Universal de los Derechos del Hombre [internet]. 1948 [citado: 2 de mayo del 2009]. Disponible en: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/046/82/IMG/NR004682.pdf?OpenElement>.
 33. Organización de las Naciones Unidas. Convención sobre los Derechos del Niño. Adoptada y ratificada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989. Entrada en vigor: 2 de septiembre de 1990 [internet]. 1990 [citado: 6 de febrero del 2010]. Disponible en: <http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/0021.pdf>.
 34. Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia, 5 a 9 de marzo, 1990 [internet]. 1990 [citado: 1 de junio del 2009]. Disponible en: <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>.
 35. Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Aprobada en la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad [internet]. 1994 [citado: 3 de junio del 2009]. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF.
 36. Organización de las Naciones Unidas. Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Resolución 48/96 aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su 48^a reunión, 20 de diciembre de 1993 [internet]. 1993 [citado: 2 de mayo del 2008]. Disponible en: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissres0.htm>.
 37. UNESCO. Marco de Acción de Dakar. *Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Foro Mundial sobre la Educación Dakar (Senegal), 26-28 de abril de 2000.

38. Ewick P, Sussan S. citadas por Cowan D. Legal consciousness: some observations. Modern Law Review Limited. 2004;67:931-2.
39. Gómez-Restrepo C, Rodríguez V, Padilla A, et al. El docente, su entorno y el síndrome de agotamiento profesional (SAP) en colegios públicos de Bogotá (Colombia). *Rev Colomb Psiquiatr.* 2009;38:279-93.
40. Padilla A, Gómez-Restrepo C, Rodríguez V, et al. Prevalencia y características del síndrome de agotamiento profesional (SAP) en docentes de tres colegios oficiales de Bogotá (Colombia). *Rev Colomb Psiquiat.* 2009;38:50-65.
41. Moreno Luna IS. Prevalencia del síndrome de agotamiento profesional en residentes de especialidades médico-quirúrgicas en la Universidad Javeriana. *Tendencias del desarrollo del síndrome.* Tesis de maestría. Julio 2004.
42. Engel D, Munger F. A disability lens on sociolegal research. Readings from disability studies perspective. *Law & Social Inquiry.* 2007;32:261-93.
43. Engel D, Munger F. Rights of inclusion. Law and identity in the life stories of americans with disabilities. Chicago: University of Chicago Press; 2003.
44. Heyer K. A disability lens on sociolegal research. Reading rights of inclusion from a disability studies perspective. *Law and Social Inquiry.* 2007;32:261-93.

Conflictos de interés: La autora manifiesta que no tiene conflictos de interés en este artículo

*Recibido para evaluación: 2 de agosto del 2011
Aceptado para publicación: 20 de octubre del 2011*

*Correspondencia
Andrea Padilla Muñoz
Facultad de Ciencias Jurídicas
Pontificia Universidad Javeriana
Carrera 7^a No. 39-62, piso 5
Bogotá, Colombia
pad_andrea@yahoo.com*