

**¿CÓMO GENERAR Y FORTALECER PROCESOS DE COMUNICACIÓN,
LECTURA Y ESCRITURA DE NIÑOS Y NIÑAS CON DISCAPACIDAD
SENSORIAL Y COGNITIVA EN AULAS REGULARES DE LA I.E.D. RURAL
JOSÉ CELESTINO MUTIS?**

LEIDI VIVIANA JIMÉNEZ GUTIÉRREZ

LAURA NATALY SUAREZ ORDOÑEZ

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

BOGOTÁ D.C.

2017

**¿CÓMO GENERAR Y FORTALECER PROCESOS DE COMUNICACIÓN,
LECTURA Y ESCRITURA DE NIÑOS Y NIÑAS CON DISCAPACIDAD
SENSORIAL Y COGNITIVA EN AULAS REGULARES DE LA I.E.D. RURAL
JOSÉ CELESTINO MUTIS?**

LEIDI VIVIANA JIMÉNEZ GUTIÉRREZ

20122187007

LAURA NATALY SUAREZ ORDOÑEZ

20122187011

Director

MAURICIO ENRIQUE LIZARRALDE

Tesis para obtener el título en Licenciadas en Pedagogía Infantil

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

2017

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
MARCO TEÓRICO	10
Inclusión	10
De la Deficiencia y la Anormalidad, a la Discapacidad	10
De la Integración a la inclusión y la cultura de la diversidad	13
Discapacidad	16
Discapacidad intelectual	17
Discapacidad sensorial	17
Discapacidad auditiva	18
Discapacidad visual	18
Comunicación social y política	27
Lengua de señas	32
Bilingüismo	33
Lectura y escritura	35
Braille	38
MARCO METODOLÓGICO	39
DATOS E INFORMES DE LA I.E.D. RURAL JOSÉ CELSTINO MUTIS	43
Grupo de trabajo	
MARCELA	49

Conclusiones	54
GINA	57
Conclusiones	59
FELIPE	61
Conclusiones	67
VALENTINA B.	68
Conclusiones	70
VALENTINA A.	71
Conclusiones	74
ALISON	76
Conclusiones	79
DIANA	81
Conclusiones	83
ANÁLISIS GENERAL	84
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	88
BIBLIOGRAFÍA	92

INTRODUCCIÓN

Las personas con discapacidad siempre han estado en el centro del debate, pues de alguna manera en muchas sociedades se ha considerado al ser humano desde una perspectiva normalizadora que niega cualquier diferencia social o cultural y mucho más si esta diferencia contempla alguna situación de discapacidad. La medicina ha buscado corregir la condición física, mental y/o de comportamientos de los individuos que se salen de la norma impuesta sobre el *deber ser y pensar humano*, con medicamentos, dispositivos artesanales y electrónicos y terapias que pueden dañarlos emocional y físicamente, siendo esto lo menos importante, dado que lo que se busca es la normalización y si esta no es posible, la exclusión.

El Estado colombiano legisló a favor de la población con discapacidad en la Constitución de 1991 y con la ley 115 de 1994, desde donde se reconocen y exigen el cumplimiento de los derechos fundamentales, pues todas las personas, sin importar la condición social, física, económica, religiosa, mental o política, contamos con estos desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948. Además, se presentan las disposiciones que las entidades prestadoras de salud y educativas deben tener para atender a esta comunidad y a sus familias. Sin embargo, en la actualidad las metodologías implementadas son ineficientes, los espacios y apoyos humanos y tecnológicos no son de calidad y tienen poca cobertura, lo que genera unos planes educativos que, aunque pueden llegar a contemplar a la población con discapacidad sensorial, cognitiva y física, no le ofrecen una educación realmente inclusiva que desarrolle y potencialice sus habilidades, y lo que se da generalmente son propuestas de integración que, aunque dan acceso a los cupos en las instituciones educativas, al interior resultan ser espacios de segregación.

Por esta razón se hace necesario que se generen e implementen metodologías pedagógicas desde el estado, las instituciones educativas y principalmente desde el cuerpo docente -sin importar si se es educador especial o no-, que le permitan a los niños, niñas, adolescentes, docentes y familias una interacción educativa incluyente y significativa, en la que los niños y niñas participen activamente de las dinámicas del aula sin importar la etiqueta que la sociedad haya implantado en el imaginario social, para que poco a poco ésta se debilite y hasta desaparezca.

Esta investigación se centró en la implementación de las políticas nacionales e internacionales sobre educación inclusiva en aulas regulares, tomando como caso específico las de la I.E.D. Rural José Celestino Mutis de la ciudad de Bogotá D.C. El propósito inicial fue el de indagar cómo se llevan a cabo las metodologías pedagógicas y las adaptaciones curriculares que suponen la presencia de estudiantes con distintos tipos de discapacidad y cómo la comunidad académica se relaciona y los concibe al interior de la institución y específicamente en las aulas.

El trabajo de campo se desarrolló entre los años 2015 y 2017, para este periodo, además de la normativa mencionada anteriormente, la Ley estatutaria No. 1618 del 27 de febrero de 2013 presentaba las disposiciones para garantizar y asegurar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, buscando la adopción de las medidas de inclusión y acciones afirmativas que contribuyeran con la eliminación de toda forma de discriminación.

Aunque la I.E.D. Rural José Celestino Mutis no refleja el total de las instituciones educativas del Distrito ni el país, sí representa la realidad que los y las estudiantes con discapacidad viven en la mayoría de ellas. Ubicada en el barrio Mochuelo Bajo en la zona rural de la localidad de Ciudad Bolívar, cuenta con un plan de estudios que permite tanto a estudiantes como a docentes trabajar sobre proyectos anuales, que giran alrededor de los campos de pensamiento -lógico, histórico, ciencia y tecnología, ciudadanía y ruralidad y, comunicación, arte y expresión- sobre los que se desarrollan las clases.

Su plan institucional tiene por objeto frente a la Secretaría de Educación Distrital y la comunidad, la atención y formación de todos los niños y niñas que lo requieran, sin importar su condición social, médica, psicológica, sensorial, cognitiva, física, política ni económica, respondiendo así a la legislación que asegura su presencia en las instituciones educativas, es decir que -acorde al espíritu de la Constitución y la Ley general de educación-, tiene un enfoque de inclusión académica y social; sin embargo, en la implementación, el enfoque cuenta con algunas falencias y carencias que tanto el medio, como las entidades encargadas y la misma institución han propiciado, principalmente frente a las y los estudiantes diagnosticados con algún tipo de discapacidad.

Desde el inicio del proyecto se encontraron ciertas resistencias por parte del cuerpo docente para ofrecer la atención educativa requerida y exigida por el Estado, justificadas en la falta de

conocimientos, apoyo y herramientas básicas para ello y, aunque es cierto que los recursos económicos y humanos son insuficientes y determinados (y limitados) por la administración distrital de turno, también se hace evidente que existe una idea generalizada sobre la labor docente: son únicamente las y los educadores especiales quienes se encargan de la educación de los y las estudiantes con discapacidad y necesidades educativas especiales, y el resto los docentes nos formamos para educar a la población no diagnosticada con discapacidad. Además, existe la falta de interés y seguimiento de los casos de estos niños y niñas, no sólo para ofrecerles educación de calidad, sino para la construcción de un proyecto alternativo de vida que les permita ser lo más independientes, autónomos y partícipes posible en su vida individual y en la social.

Por tal razón, como Licenciadas en Pedagogía Infantil decidimos orientar nuestro proyecto de investigación hacia el reconocimiento, divulgación y transformación de esta parte de la realidad, para que desde la misma comunidad académica se encontraran las alternativas necesarias para hacer del plan institucional un hecho cada vez más tangible e inclusivo, con la premisa de que más que conocimientos, materiales y recursos, la inclusión educativa y social requiere de la disposición de la comunidad académica, especialmente de los y las docentes, pues es nuestra labor educar a todos nuestros estudiantes sin importar su diagnóstico y si somos o no educadores especiales.

Este proyecto se planteó como una investigación-acción-pedagógica, que buscó el diseño y desarrollo de metodologías pedagógicas que atendieran a las habilidades, intereses y necesidades de los niños y niñas diagnosticados con discapacidad, con el fin de conseguir que hicieran parte de las dinámicas de clase, mientras el cuerpo docente comprendía que es posible educar a todos los estudiantes sin importar su diagnóstico y sin pretender que todos aprendan lo mismo al tiempo. El fin implícito fue demostrar las capacidades de los niños y las niñas, y las posibilidades que se abren cuando los docentes asumimos nuestro rol con cada uno de nuestros estudiantes.

En este sentido, se escogió al grupo de muestra de siete estudiantes, cuyos procesos presentaban más resistencias y problemáticas para la inclusión en las dinámicas de clase y las sociales; cada uno contaba con habilidades y necesidades particulares, por lo que para atender a cada una de ellas se estableció como objetivo general el generar y fortalecer procesos de comunicación, lectura y escritura de niños y niñas con discapacidad sensorial y cognitiva en las aulas regulares de esta institución concretamente. Estableciendo como objetivos específicos que

guiaron la investigación y que de una u otra manera permitieron la implementación de metodologías efectivas y significativas para la inclusión:

- Incentivar el aprendizaje significativo de lo primordial en cada uno de los estudiantes: procesos comunicativos, de socialización, adquisición de hábitos, de la primera lengua (para sordos), y aprehensión de la lectura y la escritura.
- Implementar estrategias didácticas mediante la lectura de imágenes para la aprehensión de la Lengua de Señas Colombianas para estudiantes sordos.
- Generar y fortalecer procesos de comunicación, lectura y escritura de niños y niñas con discapacidad cognitiva y sensorial.

Seis de los estudiantes seleccionados fueron diagnosticados con alguna discapacidad cognitiva o sensorial, mientras que una no había recibido diagnóstico ni atención médica por razones familiares desconocidas, pero las docentes encargadas “sospechaban” sobre una condición cognitiva particular. Los diagnósticos: dos de ellos con síndrome de Down, una con Retardo en el desarrollo global, otra con Discapacidad mental moderada, otra con Hipoacusia y por último una con Baja visión. Por las características comunicativas, cognitivas y sensoriales, los docentes optaron por mantener a estos estudiantes en el salón el mayor tiempo posible, aunque no prestaran atención y no comprendieran las temáticas o, resolviendo actividades que no ofrecían ningún tipo de aprendizaje, mientras el resto de los compañeros recibían las clases sin alteración.

La investigación se vio interrumpida en distintas ocasiones por una serie de actividades institucionales que impidieron el desarrollo permanente de las sesiones de trabajo, reduciendo el tiempo y la constancia que tan importantes son en los procesos educativos, especialmente los de los niños y niñas con discapacidad. Esto, sumado a la falta de apoyo institucional y familiar, impidieron que los estudiantes construyeran conocimientos significativos que contribuyeran en su autonomía e independencia, porque entre los imaginarios generalizados se encuentra el que los concibe como incapaces de aprender y convivir, por lo que siempre serán dependientes y no podrán tener un modo de vida alternativo; lo que se reflejó en la poca disposición y falta de interés de los docentes, quienes no quisieron conocer los progresos de los estudiantes ni las metodologías que podrían ayudarlos en sus clases.

Para el final de la investigación, los docentes mantenían sus resistencias y desconocimiento por elección de las características de sus estudiantes y las de su discapacidad; los términos ‘niño especial’, ‘retrasado’, ‘discapacitado’, entre otros se conservan y reproducen, estableciéndose como una verdad en la comunidad educativa, especialmente entre los compañeros de estos niños y niñas.

Desde la academia, los docentes en formación consideramos que capacitarnos para educar a todos los niños y niñas es sólo una opción y muy pocos la toman, pues como se afirmó anteriormente, de manera casi generalizada consideramos que la educación especial es la encargada de la formación de los y las estudiantes con discapacidad y necesidades educativas especiales. Todo esto resultado de los planes de estudio que conciben la divulgación de las discapacidades (sus características, necesidades y posibilidades) y, el aprendizaje, implementación y creación de herramientas comunicativas y didácticas para las personas con discapacidad, como una materia electiva de poca cobertura, intensidad y oferta.

Los pensum deben considerar la educación inclusiva no como una alternativa, sino como una realidad de la que somos y seremos un pilar fundamental, asumiendo la responsabilidad de hacer de la inclusión un hecho real, reivindicando, reconociendo y velando por el cumplimiento de los derechos fundamentales de todos nuestros estudiantes sin importar el diagnóstico con que los hayan etiquetado.

Las instituciones formadoras de educadores deben gestar el cambio cultural que concibe a las personas con discapacidad, su educación y atención no como un asunto de los y las educadoras especiales, sino de todos los y las docentes y sólo así empezaremos a asumir nuestro papel, ya no sólo como profesionales, sino como integrantes de la sociedad, por lo que el primer paso debe ser incluir en los planes de estudio materias relacionadas con la educación inclusiva y, el diseño, desarrollo e implementación de metodologías pedagógicas y didácticas efectivas que puedan suplir las necesidades de cada estudiante, al mismo tiempo se construyen modelos alternativos de vida, que conciban y permitan a las personas con discapacidad formarse como sujetos capaces de aprender, convivir, pensar, decidir, ser autónomos, independientes, partícipes activos y transformadores de la sociedad.

MARCO TEÓRICO

Las definiciones que aquí se presentan están basadas en instituciones especializadas y reconocidas a nivel nacional e/o internacional, como las Naciones Unidas, la Asociación Americana sobre la Discapacidad Intelectual y de Desarrollo (AAIDD), la Secretaría de Educación de Bogotá D.C., el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), el Ministerio de justicia y del derecho, Presidencia de la Nación; el Instituto Nacional para Sordos (INSOR), el Ministerio de Educación Nacional; la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la Universidad de Antioquia, la Universidad de Navarra, la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad Nacional de Entre Ríos, la Universidad de Sevilla y la Universidad de Málaga; además de varios autores que han investigado y laborado con, por y para estas poblaciones desde distintos campos de la ciencia y la academia.

Por ser investigaciones y propuestas pedagógicas, en la base teórica confluyen diversos términos, ideologías y definiciones, por lo que a continuación se presentarán las más adecuadas para este proyecto con el que se busca, de una u otra manera, transformar la concepción que se tiene sobre discapacidad y diversidad, visibilizando las habilidades que los individuos etiquetados pueden desarrollar con apoyo, acompañamiento y confianza, basado en las experiencias de otros y la propia.

INCLUSIÓN

De la Deficiencia y la Anormalidad, a la Discapacidad

Aunque es un hecho que no hay dos seres humanos iguales, ciertos factores comunes han instalado desde hace siglos un discurso hegemónico que permite valorar ciertas diferencias negativamente, generado una serie de etiquetas para denominarlas, consiguiendo un sinnúmero de rótulos desde la sociedad, la medicina, la psicología y la ciencia, que permitieron separar a las personas, creando, como denomina López Melero (2004), dos tipos de seres humanos: Personas Humanas y Personas Subhumanas, Sujetos con hándicap y Sujetos sin hándicap y, dos tipos de ciudadanías: una con derechos, con voz y visible, y otra sin derechos, en silencio e invisible.

Todo lo que no cumpliera con dichos factores comunes fue clasificado, castigado, medicado, corregido y excluido, se lo consideró como inferior, deficiente, incapaz y discapacitado. Intentamos eliminar a estos especímenes deficientes hasta que la religión nos dijo que debíamos perdonar sus vidas, así que decidimos rechazarlos, ocultarlos y confinarlos, pues eran nuestro castigo por ser pecadores. Luego, la medicina y la educación nos dijeron que su deficiencia era corregible e intentamos normalizarlos desde la medicación, el castigo y la represión.

Este discurso de la normalización aprobó una manera de acceso al mundo “normal”, las personas deficientes dejarían de serlo si aprendían lo que establece la cultura hegemónica que no reconoce la diversidad, homogeniza y los trata como seres humanos en tránsito. Lo que generó un modelo deficitario de educación en el que desde la pedagogía terapéutica se intentaba eliminar las deficiencias biológicas de los individuos.

Los especialistas hicieron un gran esfuerzo por conseguir que estos sujetos regresaran a lo normal y cumplieran con el currículo ordinario o al menos, con uno similar (al que se le han hecho una serie de adaptaciones), para que así las y los 'deficientes' pudieran salir de su confinamiento en escuelas especiales a aulas regulares, donde no serían tratados como iguales, pero al menos se les permitiría convivir un poco con el resto de la sociedad.

Sin embargo, su diagnóstico ha determinado una barrera entre la conducta, concepción y modos de relación propios con los del resto, que los perciben como ciegos, sordos, retrasados, etc., y no como personas aptas para la vida y conducta humana.

La naturalización de la normalidad y la anormalidad nos ha hecho creer que siempre han existido y que el hándicap es permanente e imperecedero y pertenece sólo a los sujetos deficientes, quienes según el determinismo biológico están destinados a ser inferiores y menos aptos para la supervivencia, pues se considera que la deficiencia, además de irreversible, está determinada biológica y genéticamente, condicionando nuestra vida de principio a fin.

La persona excepcional, definida como 'deficiente o subnormal' ha sido considerada un ser sub-humano, individuo peligroso, objeto de piedad o de ridículo, niño eterno o inválido irreversible necesitado de constante protección, etc., pero nunca como persona. (López, 2004, p. 49)

Para 1980 la OMS (Organización Mundial de la Salud) publica la *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM)*, donde, desde el estado biomédico de los sujetos, se clasifican las deficiencias y el nivel de dificultad que estas

representan en sus vidas, a través de la relación entre deficiencia, discapacidad y minusvalía, institucionalizando de manera directa e indirecta la imagen del *deber ser* biológico al establecer las desviaciones existentes, resultado de las enfermedades y su evolución, que determinan matemáticamente quién cumple y quién no con las características ideales de productividad e independencia, fundamentadas en los discursos médicos sobre genética y enfermedad, instalándonos en un orden asimétrico y desigual, en el que la población debe ser homogénea, previsible y excluyente.

Este discurso ha hecho de la discapacidad una tragedia personal, no sólo para los individuos etiquetados, sino para sus familias, pues los convierte en casos perdidos porque se asegura que sus capacidades e incapacidades son, en la mayor parte de los casos, herencias genéticas que determinarán el resto de su vida, impidiendo ver que la discapacidad y la deficiencia sólo son valoraciones sociales que se hacen evidentes en ciertas situaciones que culturalmente hemos propiciado y naturalizado, en las que el ciego, el sordo y todos los rotulados se sienten como tal, resultado de nuestras actitudes.

La discapacidad no es un problema biológico, sino una retórica cultural. Por lo tanto, no puede ser pensada como un problema de los discapacitados, de sus familias o de los expertos. (Skliar citado por Gilio, 2011, p. 5)

Es una interpretación social y política, una producción sociocultural, que ha generado una serie de relaciones de desigualdad, por nuestra propia idealización del cuerpo. Es una construcción social capitalista, en tanto se les considera como no productivos o como una carga para sus familias y comunidades, y es representativa de una sociedad homogeneizadora y excluyente, que además estableció los conceptos de 'Normalidad' y 'Déficit' basados en la producción y reproducción de las capacidades humanas, de las de un *cuerpo productivo*, trayendo consigo un modelo de ser mental y corporalmente.

Hablar de déficit implica que algo falta, respecto de un modelo, de una imagen de completud, de un deber ser. Sólo en presencia de ese modelo puede establecerse una falta. (Kipen, 2012, p. 129)

La ausencia o presencia de dichas características se mide también a nivel cognitivo, a través de pruebas psicomédicas con las que se pretende medir la inteligencia de los sujetos con hándicap (definidos así por López Melero). El interrogante aquí es ¿Se puede medir la inteligencia? Y de ser así ¿Qué determina esa inteligencia? ¿Todos debemos poseerla?

Considerando que el contexto influye en gran medida en los modos de percepción, relación, atención, creación, interpretación y utilización del aprendizaje, no resulta equitativo, responsable ni respetuoso evaluar a todos los niños y niñas exigiéndoles capacidades idénticas, pues cada ser humano posee una combinación particular de conocimientos, habilidades, pensamientos, sentimientos, emociones, lenguajes, concepciones, limitaciones y motivaciones, por lo que un test de inteligencia sólo mide parcialmente las mentes desde la concepción de quien lo creó y quienes lo implementan.

Cuando una persona excepcional (denominada así por López Melero) es evaluada con alguno de estos test, claramente obtendrá resultados deficientes, pues como sociedad le hemos ofrecido una cultura muy pobre, con poca o nula participación y desde una mirada deficitaria que de antemano los incapacita.

Es por esto que, en vista de las desigualdades en la educación de las personas con discapacidad, la UNESCO, en la conferencia de 1990 en Jomtien, Tailandia, promovió, desde la Educación especial, la Educación para todos, estableciéndose para 1994 como un principio y política educativa a nivel internacional.

De la Integración a la inclusión y la cultura de la diversidad

Uno de los discursos más importantes ha sido el de la Integración, o mejor, como lo denomina López Melero, de re-integración de todos aquellos y aquellas que fueron arrojados de la sociedad por no cumplir con los parámetros comunes que determinaron la Normalidad (concepto entendido como lo que se observa con más frecuencia) y que de manera arbitraria nos clasificó como Normales, Sub-normales y Supernormales (pues la desigualdad no sólo se da desde la deficiencia sino también desde las 'capacidades superiores').

Con éste se afirmó e intentó reestablecer un principio fundamental de la educación, que ahora consideraba a los niños y niñas excepcionales: ofrecer educación de calidad e igual que al del resto de la población, pues como lo afirmó Vygotsky (citado por Melero, 2004), no existen dos tipos de desarrollos (deficientes y no deficientes), sino sólo el desarrollo humano, porque todos los individuos somos aptos para la vida humana y la convivencia, por lo que se deben ofrecer las condiciones y oportunidades necesarias para el cambio, que permitan el desarrollo integral de la personalidad, la independencia y la autonomía personal, social y moral.

La integración tuvo por objeto reconocer a todos los individuos que componen la sociedad como diferentes, pero no desiguales, ofreciendo oportunidades para el cambio, con estrategias y metodologías pedagógicas apoyadas en lo que cada niño y niña es y posee (no sólo los sujetos con hándicap), proporcionando los medios necesarios que compensen los hándicap existentes, a través de una didáctica diferenciada, cuya planificación y selección de contenidos permitiría el desarrollo cognitivo y cultural.

Con respecto a esta compensación, Vygotsky (citado por Melero, 2004) propone la construcción de una 'Superestructura' que compensara la limitación o insuficiencia, desde lo más mínimo hasta lo mayor, eliminando las dificultades creadas por el defecto, a la vez que se formaba toda la personalidad de manera gradual.

El papel del educador sería el de posibilitar a los individuos la aceptación y superación de su hándicap, permitiéndole enfrentarse a una sociedad hostil, en la que puede ser partícipe y decisivo, superando las barreras impuestas médica y socialmente.

Lo que se conoce como educación especial o educación para las personas con deficiencia mental, no debe ser diferente del resto de los seres humanos, dado que ellos pueden desarrollar estrategias semejantes a las de sus coetáneos, sólo que con procedimientos diferentes y de acuerdo a sus peculiaridades. (López, 2004, p. 31)

En sí, el fin de la integración era, en palabras de López Melero, "Buscar un modelo educativo para todas y para todos, pero con todas y con todos" (p.24). Sin embargo, los modelos educativos surgidos no correspondían con este objetivo y seguían reproduciendo el modelo deficitario, terapéutico y excluyente, que buscaba igualar a los sujetos con hándicap que demostraran ser competentes para ser educados, con el resto de la población, desde la segregación y la desigualdad educativa, intelectual y social. Además de formar educadores con pocas facultades pedagógicas y conocimientos inferiores, porque se mantiene la idea de que las personas excepcionales difícilmente aprenderán algo, por lo que no vale la pena intentar enseñarles nada valioso ni invertir en la formación de educadores competentes.

Ha habido un gran error en la educación de las personas excepcionales ya que se ha partido prejuiciosamente de que como no van a aprender 'nada de nada', con que se les dé una educación de baja calidad ya tienen bastante, acaso ni educación de baja calidad se les ofrecía, sólo con una ayuda terapéutica y de carácter asistencial ya tenían bastante; pero en modo alguno una educación de iguales características que la que se ofrecía al común de los mortales y, por supuesto, menos aún una educación de mejor calidad que compensase los

háncaps que socialmente se habían formado sobre las personas excepcionales, que hubiese sido el modo lógico de actuar. (López, 2004, p. 30)

Esto supuso otro reto para la educación especial, pues al reconocer que los problemas de aprendizaje no eran un problema de los sujetos incapaces de aprender, sino de los sistemas que les impedían formarse como ciudadanos competentes, útiles, autónomos, independientes y capaces de convivir, el objetivo debía abrirse a nuevas consideraciones, como la de educar a toda la población, pues los modelos educativos son el resultado de las actitudes sociales y estos sólo responderán a la igualdad y a la equidad, si las concepciones culturales se transforman y se encaminan a ellas; este es precisamente el cuestionamiento a la educación especial dado que no se trata de generar espacios educativos diferenciados, sino de propiciar dinámicas reales de inclusión que reconozcan la diversidad de todos y todas, e incidan tanto en los procesos de formación de los distintos sujetos, con discapacidades o no, como en procesos de transformación cultural.

Bajo el supuesto de que las personas somos peculiares y no deficientes y, que por lo tanto es necesario reconocer la singularidad de todos los individuos, no sólo los que pertenecen a una minoría o son excepcionales, sino de todos en general, surge el concepto de Inclusión, cuya filosofía es el respeto y aceptación por la naturaleza de la diversidad humana.

El objetivo de esta es vincular a todos los sujetos en la sociedad en la que habitan, permitiéndoles desarrollarse con libertad, independencia y autonomía, proporcionando los medios y herramientas necesarias para su formación integral y el pleno ejercicio de sus derechos. Con lo que se transformaría el fin correctivo de la medicina y la pedagogía con respecto a su objeto principal de estudio e intervención, el *discapacitado*, pues sus prácticas sólo conllevan a la normalización y no a la verdadera convivencia, reconocimiento y equidad.

Es así como además se hace necesario reconocer la existencia y permanencia de la exclusión, pues, aunque no será erradicada de manera inmediata y completa, se disminuirá progresivamente. Kipen (2012) afirma que:

Es necesario percibir los mecanismos de exclusión antes de poder pensar estrategias de inclusión. De hecho, sin procesos excluyentes, todo el discurso de la integración carece de sentido. Dirigir la mirada hacia la exclusión, es dirigir la mirada a la normalidad. Es resistir la tentación de seguir mirando a ese otro anormal, para mirarnos a nosotros en relación. Sin una revisión crítica de nuestras propias prácticas solo reproduciremos un orden excluyente y desigual, y es ahí donde la inclusión se vuelve necesaria. Sobre todo, si incluye para volver a excluir, generando recorridos y trayectos diferenciados, que nos sigan generando

un lindo borde para poder quedarnos del (in – cómodo) lado en que habita la normalidad. (p. 131)

Es por esto que, desde las propias prácticas educativas y los sujetos con hándicap y sus familias, empiezan a surgir una serie de propuestas con las que se pretende construir un currículo abierto y flexible, que reconozca la diversidad, multiplicidad, variedad y abundancia de características humanas de relación, percepción y aprendizaje, sin concepciones de incompletud, falta o carencia. Apartando la idea de que los "incluidos" son menos eficientes y serán infantes permanentes, que no aprenderán hábitos, reglas, conceptos, teorías, ciencias, artes, lenguaje ni serán independientes y que además son débiles e indefensas víctimas de la sociedad; se busca ingresar a la Cultura de la diversidad, basada en el respeto, la convivencia y la humanización.

Discapacidad.

Diversas entidades mundiales reguladoras del ejercicio de los derechos y, el establecimiento de los parámetros de la salud y la educación, han definido a la discapacidad bajo distintos parámetros y enfoques que han influenciado las legislaciones nacionales de diversos países. En la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* de la Organización de Naciones Unidas -ONU- (2006) se considera que:

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 los demás.
(p.1)

Existen diversos tipos de discapacidad que están determinadas por las causas, nivel de afectación y origen: Sensorial, Cognitiva, Física y Social.

En concordancia con el proyecto de investigación se definirán los dos primeros y algunas de sus variaciones, a través de las concepciones ofrecidas por entidades que regulan y tienen un alto grado de influencia en el establecimiento de políticas y proyectos educativos a nivel nacional e/o internacional:

Discapacidad intelectual.

La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo o American Association on Intellectual and Developmental Disabilities -AAIDD- define que:

La discapacidad intelectual es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, que abarca muchas habilidades sociales y prácticas cotidianas. Esta discapacidad se origina antes de la edad de 18 años.

Definiendo así al funcionamiento intelectual (o inteligencia) como:

La capacidad mental general, tales como el aprendizaje, razonamiento, resolución de problemas, y así sucesivamente.

Una forma de medir el funcionamiento intelectual es un test de inteligencia. En general, una puntuación de prueba de CI de alrededor de 70 o tan alto como 75 indica una limitación en el funcionamiento intelectual.

Desde estas definiciones se dan una serie de consideraciones adicionales para el diagnóstico.

Sin embargo, en la definición y evaluación de la discapacidad intelectual, la AAIDD hace hincapié en que los factores adicionales se deben tomar en cuenta, tales como el medio ambiente de la comunidad típica de los compañeros y la cultura del individuo. Los profesionales también deben tener en cuenta la diversidad lingüística y las diferencias culturales en la forma de comunicarse, moverse y comportarse.

Por último, las evaluaciones también deben asumir que las limitaciones en los individuos a menudo coexisten con las fortalezas, y que el nivel de funcionamiento de la vida de una persona mejorará si se proporcionan apoyos personalizados apropiados durante un período sostenido.

Sólo sobre la base de estas evaluaciones polifacéticas profesionales pueden determinar si una persona tiene discapacidad intelectual y adaptar los planes de apoyo individualizado.

Discapacidad sensorial.

Es definida por la National Rehabilitation Information Center (NARIC) como:

Un impedimento de uno de los sentidos y por lo general se utiliza para referirse a la discapacidad visual o auditiva; sin embargo, los otros sentidos también pueden desarrollar discapacidades. Ceguera, pérdida de visión, sordera y pérdida de audición, discapacidades olfativas y gustativas (incluyendo anosmia, que es una incapacidad para oler), discapacidad

somatosensorial (falta de sensibilidad al tacto, calor, frío, y dolor), y trastornos del equilibrio son sólo algunas discapacidades dentro el rango de discapacidad sensorial.

Por su parte la Sociedad Federada de Málaga define a las discapacidades Auditiva y Visual como:

Discapacidad Auditiva.

Es un término amplio que se utiliza para referirse a todos los tipos de pérdida auditiva. Se refiere a la falta o disminución en la capacidad para oír claramente debido a un problema en algún lugar del aparato auditivo.

La pérdida de la audición puede fluctuar desde la más superficial hasta la más profunda, a la cual comúnmente se le llama sordera.

El término sordera se refiere al impedimento auditivo cuya severidad no permite a la persona percibir los sonidos y el lenguaje hablado, incluso usando audífono.

La discapacidad auditiva aparece como invisible, ya que no presenta características físicas evidentes. Se hace notoria fundamentalmente por el uso del audífono y en las personas que han nacido sordas o han adquirido la pérdida auditiva a muy temprana edad, por el tono de voz, el que en muchos casos es diferente al común de la gente.

En estos casos podría evidenciarse un escaso desarrollo de lenguaje oral, debido a que la persona nacida sorda no tiene disponible su aparato auditivo, esencial para el desarrollo natural y espontáneo del lenguaje oral. Las personas sordas tienen a su disposición la vía visual, por este motivo su lengua natural es visual gestual como la lengua de señas y no la auditiva verbal, como el lenguaje oral.

En cuanto al uso del lenguaje, se hace una distinción entre prelingual y post lingual que establecen si la hipoacusia o sordera están presentes antes o después de la adquisición del lenguaje. La pérdida severa de la audición en las etapas tempranas de la vida tendrá efectos importantes en el desarrollo de un niño o niña y en su adquisición del lenguaje oral. (p.55)

Discapacidad Visual.

Es un término amplio que se utiliza para referirse a todos los tipos de pérdida que afectan al sentido de la visión. Se refiere a la falta o disminución en la capacidad para ver adecuadamente debido a un problema que afecta al sistema visual o a la pérdida de campo visual.

Es necesario destacar que la visión no se reduce sólo al globo ocular, sino que comprende una compleja red de estructuras musculares, glandulares y neuronales y las conexiones entre ellas. A través de los ojos, percibimos el mundo exterior. La imagen es captada y convertida en impulso eléctrico para luego transmitirse mediante los distintos componentes del sistema, hasta ser finalmente procesada e interpretada por el cerebro. La visión está relacionada con la percepción del color, la forma, la distancia y las dimensiones.

La pérdida de la visión puede fluctuar desde la denominada baja visión hasta la más profunda, comúnmente denominada ceguera.

Según la OMS, el término ceguera se refiere a aquella visión menor de $20:400=0.05$ (es decir, lo que ve una persona con visión normal a 400 metros, una persona con déficit visual sólo lo ve a 20 metros), considerando siempre el mejor ojo y con la mejor corrección. También se define como ciega a la persona que tiene sólo percepción de luz sin proyección o quienes carecen totalmente de visión.

Por baja visión se entiende aquella visión insuficiente para realizar una tarea deseada, aun con los mejores lentes correctivos. Desde el punto de vista funcional, pueden considerarse como personas con baja visión a aquellas que poseen un resto visual suficiente para ver la luz, orientarse por ella y emplearla con propósitos funcionales. (p. 65)

Basadas en estas definiciones, se hace evidente que resulta indispensable deconstruir las concepciones sobre discapacidad, diferencia y diversidad, pues implícita o explícitamente, la mirada de la sociedad formará parte de la identidad de los sujetos, por lo que, si nosotros los concebimos como discapacitados o diferentes, ellos se identificarán como tal.

Giglio (2011) propone que, para construir este nuevo discurso, en primer lugar, debemos cuestionar la norma que arbitrariamente se nos ha impuesto y así cuestionarnos a nosotros mismos. Segundo, concebir al cuerpo como una producción/encuentro con el otro y no como un objeto biológico, pues es por el 'otro' que existimos biológica, cultural y emocionalmente. Tercero, reconocer la idea de imagen como una construcción de ese 'otro' que nos mira y al que miramos. Y, por último, pensar que el orden con que construye es arbitrario, pues el orden de las reglas y de los acontecimientos son los que de alguna manera construyen el cuerpo propio y el de otros.

Desde este reconocimiento de las diferencias se dio el siguiente paso en el camino a la igualdad y la equidad: la construcción y constitución de la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* aprobada por la ONU en 2006, desde la que se exigen, ratifican y establecen los derechos y deberes -pues como seres humanos a los que se reconoce como iguales,

además de derechos, también les corresponde una serie de deberes consigo mismos, la sociedad y el planeta-, además de las concepciones, terminologías, clasificaciones y las maneras y adaptaciones necesarias para ejercer los derechos desde cada una de estas, configurando nuevas actitudes y enfoques sobre las personas con discapacidad para el desarrollo social integral y participativo.

A pesar de las múltiples definiciones, las personas que elaboraron el documento se definen a sí mismas como *Personas con Discapacidad*, pues consideran que es la manera más puntual de denominar su realidad, porque, en primer lugar, aunque su condición los hace carecer de alguna capacidad y esto implica el desarrollo de otras, generarlas no los convierte en seres excepcionales o con necesidades educativas especiales, sólo seres humanos que como el resto de la población, se adapta a su medio con las herramientas y recursos que posee y se le posibilitan para descubrir, explorar, aprender e interactuar con el mundo y la sociedad que lo rodea, por eso usan el término *Discapacidad*.

Y segundo, con la preposición "con" ponen de manifiesto que a pesar de que su Discapacidad los condiciona, no los determina y que sólo es una parte de lo que son en su completud, por eso no son 'Discapacitados', 'Minusválidos', 'Inválidos', ni cualquier otro concepto que surja entorno, sino personas *con* discapacidad. Pese a que esta denominación cuenta con detractores, la Convención (2006) define que:

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (p.4)

Además, en el Artículo 3 establece los siguientes principios con los que se exigen y determinan las condiciones básicas para la vida digna en ejercicio de los derechos, entre los que se encuentran el derecho a la igualdad y la no discriminación, la vida, la salud, el buen trato, el empleo, la protección social, la libre expresión y todos los demás consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos:

- a) El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas.
- b) La no discriminación.
- c) La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad.

- d) El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas.
- e) La igualdad de oportunidades.
- f) La accesibilidad.
- g) La igualdad entre el hombre y la mujer.
- h) El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad. (p. 5)

Considerando los avances legislativos y su influencia en la medicina, la educación, la sociedad y los individuos, surge una interrogante ¿El uso de palabras políticamente correctas para designar a las personas con discapacidad realmente asegura una transformación en las concepciones sociales y las prácticas educativas?

No existiría la normalidad, si antes no hubiese surgido la anormalidad, como tampoco la inclusión sin la exclusión. En la actualidad hablamos de inclusión, pero no deja de ser excluyente, pues “Las relaciones que se establecen partiendo de que a un sujeto le falta algo -un sentido, una función, una capacidad, una habilidad, una lengua- son radicalmente diferentes de las relaciones que se establecen partiendo del reconocimiento de un modo singular de estar en el mundo” (Kipen, 2012, p. 129), por lo que para hablar de una inclusión real debemos partir de que el “problema” no radica en los sujetos, sino en la sociedad.

La diversidad se ha enunciado desde tres discursos diferentes que tienen un mismo interés: “El otro como fuente de todo mal, El otro como sujeto pleno de una marca social y El otro como alguien a tolerar, todos han sido usados para designar al sujeto molesto, diferente, anormal, deficiente, al discapacitado. (Skliar, 2013).

No basta sólo con cambiar las palabras que designan a las personas con discapacidad, pues esto no asegura la desaparición de la segregación en la escuela (principalmente), sino que es necesario poner en práctica nuestros discursos de reconocimiento de las diferencias y del contexto, pues el docente, el currículo, el plan de clase, el contenido, el estudiante y las actividades somos contexto y tendríamos que ser una unidad diversa y singular. Aunque la ley avance y disponga de mecanismos necesarios para el camino de la inclusión, resultan insuficientes si como sociedad no los conocemos, implementamos y usamos para transformar nuestros prejuicios con respecto al 'otro'. La ley no sólo debe quedar enunciada en el papel, sino que debe hacerse efectiva desde nuestros lugares particulares en los que cobra sentido si los hacemos propios.

Al parecer, como lo deduce Skliar, la inclusión se ha reducido sólo a los sujetos que como sociedad hemos denominado como discapacitados o deficientes, quienes, para ser considerados como iguales a cualquier otro, deben demostrar que son conscientes de sí mismos respondiendo de manera clara, delimitada y marcada a preguntas ‘autoevaluativas’ como: ¿Quién soy? ¿Cuál es mi ser físico, psicológico y espiritual? ¿Cuál es mi medio y mi entorno? ¿Quién quiero ser? ¿Qué actividades facilitan el logro de mis objetivos? ¿Qué practico? ¿Cómo me entretengo? ¿Cómo crezco?, cuestionamientos que no le hacemos a nadie más, porque no dudamos de la humanidad de nadie más, sólo de los incluidos, de esos de los que no sabemos nada y pretendemos que nos lo digan todo, facilitando nuestra comprensión distante de quiénes son, cuáles son sus preferencias, los medios para acceder a sus mentes y cuerpos y, conseguir procesos de enseñanza y aprendizaje significativos, sin tener que involucrarnos directamente.

Las legislaciones educativas han sido grandes aliados de este proyecto de control y vigilancia, pues con su particular género literario y formato de redacción casi universal, reproducen un discurso que se resume en “antes éramos excluyentes, pero ahora somos incluyentes” (Skliar, 2013), entregándonos una especie de diccionario educativo para que aprendamos a pronunciar “bien” las palabras, porque no significan lo que creemos, sino lo que ellos dicen que es.

La inclusión debe ser una conversación pedagógica posible, no sobre lo que es o significa en sí, sino de lo que hay en ella, no sólo desde la educación especial o la educación común, pues la primera no les permitió a los sujetos ser como otros, su objetivo era el de normalizar a los sujetos diferentes y sólo así se los consideraría personas. Y en la segunda, no aparece la singularidad, todos somos muy cualquiera, muy iguales y por lo tanto nadie necesita herramientas ni medios particulares para su desarrollo personal; y estos son dos polos que no reconocen la diversidad ni la subjetividad que supone la inclusión.

Por tal razón, Skliar (2013) propone Las pedagogías de las diferencias, que surgen de lo cotidiano, de eso que escuchamos, vemos o aparece en nuestro camino y que nos cambia el rumbo, la perspectiva, el concepto y el propósito de pedagogía, de mundo y de vida; son las pedagogías que nos permiten pensarnos como iguales y diferentes, pues son impartidas por el ‘otro’, el diferente, el incluido, que nos dice y muestra que podemos y debemos tratarlo como a cualquiera, que no necesita de nuestro aval para pertenecer al mundo, pues ya existe y ocupa un lugar importante y por lo tanto es capaz de decidir sobre sí mismo y su realidad.

¿Por qué para enseñar debemos saber quién es el otro, cómo vive, cómo aprende? ¿por qué no le enseñamos y hablamos de la misma manera en la que lo hacemos con aquellos que no tienen la etiqueta de 'incluidos'? ¿por qué nuestra mirada está más atenta en quienes parecen ser más diferentes y buscamos evaluarlos constantemente para determinar si incluirlos o no? ¿por qué necesitamos pruebas para considerarlos personas?

Los educadores decidimos formarnos como tal por nuestro deseo inicial de enseñar, pero en algún punto de nuestras carreras eso se transforma y surge el deseo de evaluar y nos enfocamos en averiguar cómo aprenden los demás, vigilando a aquellos sujetos que aparentemente no aprenden, buscando controlar su aprendizaje y el del resto. Surge la necesidad de conocer y saber exactamente quién es el otro para poder enseñarle, o al menos, eso es lo que los lenguajes técnicos, jurídicos, morales y economicistas, que nos han impuesto durante nuestra formación, nos dictan, ignorando nuestra propia subjetividad, para apropiarnos de discursos que van en contra de nuestros deseos y proyectos.

Nuestro foco de atención y sujetos de estudio deben ser todos nuestros estudiantes y con esto, podremos plantear currículos más flexibles, que se adapten a sus particularidades y que como docentes nos permitan ser los mediadores entre estos y el conocimiento, a través de la interacción y significación del mundo y los sucesos que nosotros y el entorno en general propiciamos en cada etapa del desarrollo.

La participación de los estudiantes en nuestras clases no estará determinada por cómo los nombramos en nuestros diseños, sino por cómo los percibimos y tratamos. Que no estén excluidos no va a depender tanto de cómo han nacido, sino más bien de lo que se pretenda de ellos, de armar propósitos y expectativas para todos, de las decisiones que nosotros tomamos en la construcción de las reglas y de que sepamos que estamos dando un orden que determina y que no es determinista. Las reglas de nuestros juegos deben ser flexibles, armables y desarmables, que no sean siempre las mismas, que no expulsen. Más que integrar, como docentes debemos dedicarnos a no expulsar.

Para Skliar (2013), la educación tiene por objeto formar a cualquiera y a cada uno, es el arte frágil y misterioso de saber en qué momento alguien es cualquiera y en qué momento es cada uno, pues todo lo que se dice tiene efectos singulares. Es la constante interrogante de cómo producir en los individuos cualquieridad y especificidad o singularidad.

La pedagogía es una forma de combatir la idea de lo ‘normal’ (lingüístico, psicológico, del aprendizaje, de todo, de lo habitual), cuyo efecto sea excluir o apartar; es también una forma de escucha, de ética de la respuesta, en la que estamos atentos al otro, no en la normalidad.

Varios teóricos como Freinet, Montessori, Díaz Barriga, Litwin, entre otros, afirman que debemos devolver la educación al campo de los afectos, al lenguaje de los afectos, pero no sólo para educar con amor, sino para regresarla a la ética de la singularidad, una que responda a algo o a alguien que nos afecta (una ética responsiva), que nos cuestione y nos haga trabajar para conseguir una respuesta a nuestras incertidumbres, críticas y demás; una que nos permita usar un lenguaje educativo desde y en nosotros, no sólo entre nosotros, construyendo lenguajes propios, validándolos y generando otros en concordancia.

La verdadera inclusión es la equidad, pero no la utópica, ni la meta que puede tardar décadas, sino la que con la primera mirada a la diferencia nos reconoce como iguales desde lo más sencillo, la que nos permite educarnos y educar como pares a todos los individuos, sin excepciones, parcialidades o límites. La igualdad y la equidad comienzan con el gesto educativo, con la mirada, la corporalidad, el dar paso, el habilitar, el reconocer, no la promesa de estos, porque las promesas generan más desigualdad, pues hacen parecer que se requiere de un gran esfuerzo para lograrlo, en vez de hacerlo sin más. La presencia de las personas con discapacidad en las aulas son oportunidades para generar mejores modelos educativos que humanicen a la educación, la sociedad, la economía y la política.

La inclusión se logra desde la conversación y sólo se conversa con aquellos que consideramos iguales, aunque no sepamos completamente quiénes son. Relacionarnos debilita la idea de la normalidad con la que aún convivimos en nuestras aulas, hogares, sitios de trabajo, lugares comunes y en nuestro propio interior.

Sin embargo, en la actualidad los discursos médicos, de normalización y resistencia continúan predominando. La presencia de los niños y niñas rotulados en las familias representa una carga, un problema, una interrogante que desde la medicina se intenta corregir, disminuir o hasta eliminar. Les llamamos minusválidos, inválidos, retrasados, loquitos y demás, seguimos sintiendo lástima por su existencia e intentamos que sus familias no los vean ni se vean de la misma manera, mientras les pedimos que los envíen a instituciones especializadas donde estarán rodeados de más sujetos como ellos, donde su anormalidad será normal y donde estarán lejos de nuestra mirada que se incomoda por eso desconocido, extraño y más diferente de lo acostumbrado.

Desde la educación reafirmamos estas concepciones e incluso las exigimos, pues parece que nuestras facultades sólo se activan si tenemos un diagnóstico que certifique la anormalidad. Como docentes desde lo que sabemos y lo que no, presentamos currículos flexibles, que a nuestro modo de ver significan currículos libres de procesos de enseñanza y aprendizajes significativos, con poca o nula participación en las dinámicas de clase y actividades que no representan un reto cognitivo ni convivencial para los niños y niñas incluidos. Argumentamos que no poseemos los conocimientos pertinentes, porque no nos hemos formado para esto y es lo máximo que podemos hacer, pues además el gobierno no nos ha provisto de los recursos humanos y materiales para apoyar el proceso específico de estos estudiantes y, mientras esto no ocurra, las dinámicas se seguirán llevando a cabo como hasta el momento.

Como docentes ignoramos que está en nuestras manos la formación de todos nuestros estudiantes, sin importar cuál sea su diagnóstico. Es cierto, la mayoría no hemos recibido ningún tipo de formación para trabajar con niños y niñas con discapacidad física, cognitiva, sensorial o social y probablemente no la recibamos nunca, a menos de que nosotros mismos busquemos la manera, pero tampoco podemos negar que en estos momentos la inclusión, aunque es un tema y una propuesta bastante teorizada, está siendo implementada por parte del gobierno de manera improvisada, limitada, carente y desordenada, lo que nos convierte en la única alternativa para hacerla posible y para comenzar con la transformación cultural que requiere nuestra sociedad, desde lo que somos y tenemos a nuestro alcance.

Somos los únicos con la posibilidad de formar sujetos autónomos, independientes y partícipes activos de la sociedad y, aunque suene fatalista, somos la única salida para muchos de estos niños y niñas, que día a día están rodeados de personas que deciden qué es lo mejor para ellos sin contar con su opinión, que los consideran menos capaces, inteligentes y apropiados para ser, pensar, sentir, convivir, expresarse, crecer, aprender y desarrollarse. Somos la única alternativa para que ellos y ellas demuestren que son tan humanos como el resto.

Como docentes debemos dejar de escudarnos en nuestra falta de conocimientos específicos, pues la creación de un currículo alterno requiere más de la creatividad y la disposición del ser maestro, que en sí de una formación disciplinar o de temáticas; ya que el objetivo no es igualar a los estudiantes, sino ofrecerles los conocimientos necesarios y pertinentes desde lo que sus compañeros aprenden; enseñarles con herramientas alternativas que probablemente y sin planearlo, apoyarán y facilitarán el aprendizaje no sólo de los niños y niñas con discapacidad, sino

de todos en la clase. Enseñarles a convivir, socializar, aprender, explorar, descubrir, decidir, resolver problemas, crear, pensar y ser, tal como lo hacemos con el resto de los estudiantes. Enseñarles a todos que somos iguales, sin importar los medios que utilicemos para acceder al mundo.

Claramente las transformaciones culturales no se dan de un día para otro y se producen desde todos los lugares de la sociedad, pero debemos admitir que como educadores tenemos mayor acceso a las mentes y los cuerpos y por esto, mayor responsabilidad en esta labor. Tenemos la posibilidad de generar y mantener el cambio para, desde nuestros lugares, transformar las mentes del entorno cercano de estos y estas estudiantes, permitiéndoles desarrollarse integralmente con el apoyo de sus cuidadores y personas cercanas, construyendo así y poco a poco, pequeñas partes que conformen el total de una sociedad cada vez más equitativa e igualitaria, una sociedad más para todos y todas.

COMUNICACIÓN SOCIAL Y POLÍTICA

"Sólo son sociales las relaciones que se fundan en la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, y que tal aceptación es lo que constituye una conducta al respeto" (Maturana, 1997, p. 24, 25)

La lengua permite a los humanos dejar de ser sólo especímenes biológicos, nos hace personas y personalidad, a través de la participación en un grupo y del intercambio lingüístico, nos constituimos como miembros de la sociedad que cumplen papeles sociales y se encuentran en determinada posición. Halliday (1982) asegura que "no puede haber hombre social sin lenguaje y no puede haber lengua sin hombre social" (p. 20), por lo tanto, la capacidad de hablar y entender surge y tiene sentido, sólo porque hay otros individuos semejantes alrededor que pertenecen a un entorno lingüístico del cual son partícipes activos.

En este sentido, la lengua juega un papel fundamental en el desarrollo de los individuos, ya que es el principal medio de aprendizaje, pues nos permite expresar nuestras experiencias, sensaciones, pensamientos, sentimientos, percepciones, ideas, concepciones y situaciones a través de palabras u otras estructuras.

El aprendizaje y el potencial lingüístico están determinados por el medio social, el establecimiento y desarrollo de las relaciones personales y la participación funcional en estos, que permiten aprehender los patrones del lenguaje y la organización discursiva pertinente, desarrollando la relación cognoscitiva abstracta de producción, reproducción, utilización y codificación de la lengua. "Aprender a hablar se interpreta como el dominio de un potencial de comportamiento por parte del individuo (...) la lengua es una forma de interacción, y se aprende mediante ella" (Halliday, 1982, p. 24).

"La lengua es (...) un comportamiento, ya que la capacidad y el desarrollo del habla y el entendimiento, son fundamentales en la vida del hombre social" (Halliday, 1982, p. 26), y estos sólo se adquieren desde la participación en la situación lingüística, que existe por lo que ocurre, por los participantes y por las funciones que se le dan al lenguaje en determinada situación. Por lo tanto, para que un individuo aprenda su lengua materna debe ser partícipe activo de esta,

representar un papel importante y ser reconocido como un sujeto pensante, social y productor de lenguaje oral, gestual y manual, de lo contrario, no comprenderá las situaciones lingüísticas en las que pueda estar inmerso o, en caso de que lo haga, no sabrá cómo reaccionar ante ellas y su potencial cognitivo y lingüístico se verán seriamente afectados, además del desarrollo de su personalidad, psique, emociones y organismo.

Antes de que los niños y niñas dominen su lengua materna, ya poseen un sistema lingüístico que inventaron para sí mismos, surgido de la interacción con el mundo que los rodea y los retos y necesidades que éste representa, que de una u otra manera los motiva a aprender el lenguaje adulto y con éste alcanzar otras funciones sociales. Aprenden que un sonido o movimiento produce una reacción en el exterior y empiezan a significar, aunque no produzcan lenguaje adulto, pasando así por la transición de las funciones elementales del lenguaje: instrumental, reguladora, interactiva, personal, heurística, imaginativa e informativa, hasta adquirir y entender cabalmente su lengua.

Aprender una lengua es comprenderla, usarla y llevarla a un contexto distinto del inmediato (Halliday, 1982). El habla y la comprensión se dan en unas situaciones determinadas, que nos permiten aprender a comunicarnos con otras personas, eligiendo formas de lenguaje apropiadas, características pertinentes al discurso y adoptando comportamientos lingüísticos que podremos usar en distintos entornos.

La comunicación no está basada solamente en una lengua ni un tipo de lenguaje, pues son por definición, una construcción social e histórica, influyen en nuestra percepción de la realidad y determinan nuestra visión del mundo y por tanto, se manifiestan de diversas maneras: oral, gestual, manual y corporal; aunque usemos mayormente la primera, el resto de nuestros sentidos y partes del cuerpo constituyen un medio efectivo para la comunicación, producción y reproducción lingüística y cognitiva, lo que nos permite interactuar con el contexto de una manera más amplia y directa.

Comunicarnos constituye una necesidad casi innata de nuestra especie, pues no sólo nos permite sobrevivir físicamente, sino emocional y psicológicamente, todo radica en relacionarnos con el 'otro', en reconocernos en ese otro y reconocerlo en nosotros. Existimos por la mirada del otro y, sin embargo, decidimos con quién nos vinculamos y con quién no, partiendo de un conjunto de características que, a nuestro propio modo de ver, son aceptables o descartables (el carácter,

comportamiento, factores económicos, sociales, políticos, religiosos, etc.), que determinan nuestras interacciones, modos de relación y el establecimiento de vínculos.

Desde que nacemos tenemos la necesidad de comunicarnos para expresar lo que deseamos y sentimos. Todo inicia con el llanto para pedir alimento, atención e higiene personal. A medida que crecemos aprendemos nuevas formas para expresar nuestros deseos además del llanto: se espera que con el paso del tiempo comencemos a balbucear sílabas y palabras hasta consolidar un léxico que nos permita expresar con cada vez mayor claridad y detalle nuestras necesidades, pensamientos y sentimientos. Sin embargo, cuando este desarrollo no se da o no es como el esperado, las comparaciones con los pares no se hacen esperar y frases como "su hijo-a tiene un problema", "a esa edad mi hijo ya hacía/decía..." entre otras, se hacen recurrentes.

Poco a poco adultos y pares comienzan a relacionarse con este sujeto atípico de maneras distintas a las habituales, pues tal como se menciona en los apartados anteriores, representa lo diferente, lo anormal, porque "a los niños desde pequeños les enseñamos a rechazar a ciertos tipos de personas" (Maturana, 1997, p. 78), a rotular y a alejarse de otros, por lo que crecemos para conformar una sociedad distante y excluyente, que no propicia espacios para interactuar con todos sus integrantes, sino con algunos, los más aptos.

Por ejemplo, a un niño que tiene 5 años y aún no habla, lo cargamos con hipótesis y prejuicios que van desde lo biológico hasta lo religioso, lo político, lo social y lo familiar, preestableciendo barreras en cuanto al nivel de interacción con el mundo y la sociedad que se le proporcionará y permitirá, pues, aunque se desarrollen medios alternos para la comunicación y algunos sectores los reconozcan, será muy limitada al no ser como la de la mayoría. De una u otra manera ignoramos que el cuerpo en su totalidad es un medio para la comunicación.

Sin embargo, desde el surgimiento de la educación especial hasta nuestros días, en los que se promueve la inclusión, se ha buscado el reconocimiento de los modos y medios alternativos para la comunicación de las personas con discapacidad que así lo requieran, pues como ya se mencionó anteriormente, la adquisición de una lengua materna permite a los individuos no sólo interactuar, sino acceder, comprender y transformar el mundo que los rodea, otorgándoles un lugar y una posición válida y reconocida en éste. Además de permitir el óptimo e integral desarrollo de las habilidades cognitivas, emocionales, físicas y psicológicas a nivel individual y social.

Desde distintos movimientos y con la declaración de los derechos de las personas con discapacidad, se han promovido teorías, pruebas e historias de vida con las que se confirma que

los niños y niñas con discapacidad son capaces de comunicarse de distintas maneras si así se lo permitimos y enseñamos, por lo que se deben generar lenguajes que permitan la comunicación bilateral entre el interior de cada sujeto con su exterior. Aunque no obtengamos una respuesta clara con palabras articuladas, está demostrado que se generan procesos cognitivos en los individuos cada vez que interactuamos con ellos y ellas, sin importar si su discapacidad es sensorial, física, cognitiva o social.

Se deben generar espacios en los que todos los niños y niñas deban comunicarse con su entorno, más allá de suplir sus necesidades biológicas, incentivándolos a expresar sus sentimientos, pensamientos y deseos, por lo que el contexto debe ser un agente comunicativo activo y receptor, que considere al individuo parte importante de la interacción.

Nos convertimos en individuos funcionales de nuestra especie gracias a la lengua, ya que esta nos socializa, propiciando el aprendizaje y adopción de la cultura, la cosmovisión, creencias valores, modos de representación y relación con el mundo y todo lo que en él habita. Constituye una, como define Bernstein (citado por Halliday, 1982), conciencia colectiva que construye el vínculo social. “Determina la verdadera configuración cultural y lingüística, es la esencia social, el sistema de relaciones sociales, en la familia y en otros grupos sociales, es característico de una subcultura particular” (Halliday, 1982, p. 37).

Por tal razón, desde el Artículo N.º 2 de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006) se establece que:

La “comunicación” incluirá los lenguajes, la visualización de textos, el Braille, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso. (p. 4)

Con esto, distintos gobiernos y entidades han reconocido la existencia de lenguajes, medios y herramientas alternativos para la comunicación con los niños y niñas en general, pero principalmente con los que tienen discapacidad, considerando las adaptaciones en tamaño, color, material, textura, entre otros.

En la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006) se establecen tres tipos generales de comunicación y las posibles adaptaciones que se pueden hacer para que todos y todas podamos acceder al contenido:

Gráfica: Son los folletos, la prensa, el correo, etc., cuyas adaptaciones se llevarán a cabo desde la tipografía, el tamaño, el color y el uso del braille cuando sea necesario.

Con medios auditivos, visuales y audiovisuales: Son la radio, la televisión, el cine y la internet, para los que se debe tener en cuenta dependiendo el caso y el medio, la audiodescripción, el Closed Caption, la interpretación en lengua de señas, la publicación de los contenidos en páginas web, la adecuada pronunciación y velocidad de la voz y, respetar los turnos de la palabra en los debates, por ejemplo. Con todo esto se intenta asegurar el derecho al acceso a la información y a los contenidos de las personas con discapacidad.

Comunicación interpersonal: Se debe tener en cuenta la relación entre emisor y receptor. Antes de las charlas se recomienda conocer el tipo de población con la cual se va a trabajar para hacer las actividades correspondientes. Se debe tener intérprete de lengua de señas, subtítulos en los videos, material de apoyo en braille y relatores.

Además, se presentan una serie de recomendaciones generales para tener en cuenta a la hora de interactuar con individuos que tengan cierto tipo de discapacidad:

Discapacidad Auditiva: Llamar su atención, si el usuario es oralizado hablar lento y claro, si no, hacer las señas claras y verificar que el mensaje haya sido comprendido.

Discapacidad Visual: Ofrecer ayuda para el desplazamiento, informar sobre todo lo que se está haciendo detalladamente.

Discapacidad Intelectual: Verificar que se haya comprendido en su totalidad el mensaje o instrucción y ayudar a la autonomía e independencia.

Discapacidad Motora: Al hablar, estar frente a frente con la persona y ayudar a su movilidad.

Con todo esto, se busca que como sociedad reconozcamos que la comunicación no sólo nos permite sostener un diálogo con el 'otro', sino establecer una relación emocional (no sentimental), que nos lleve de una u otra manera a entender y respetar a ese 'otro', derribando ciertos prejuicios o imaginarios sociales que tengamos sobre este, especialmente si es una persona con discapacidad.

La comunicación, además nos permite construir tejido social, desde el que se generan relaciones basadas en el amor, la igualdad, el respeto y el verdadero interés por el otro, pero esto sólo se logra desde la aceptación de cada uno, de lo que ha sido, es y representa, pues tal como lo escuchamos constantemente, si no nos aceptamos a nosotros mismos, difícilmente aceptaremos a los demás.

Sin embargo, no todas las interacciones son sociales, "las relaciones humanas que no están fundadas en el amor -digo yo- no son relaciones sociales. Por lo tanto, no todas las relaciones humanas son sociales." (Maturana, 1997, p. 27), dichas son las laborales, políticas, jerárquicas,

etc., aquellas que dejan de lado a la emoción por la razón; pero incluso, estas deben posibilitar la comunicación con todos y cada uno de los integrantes de la sociedad, generando espacios en los que también surja y prevalezca la igualdad.

La comunicación es un proceso que requiere de la participación de todos los entes próximos a los niños y niñas (sus familias, escuela, pares, entre otros), pues sólo así se generan espacios para la interacción, la creación y el aprendizaje que no se limita a un sólo lenguaje, pues desde y por todos nuestros sentidos y nuestro cuerpo percibimos, comunicamos, contestamos y expresamos.

Tres de los principales medios, herramientas y lenguajes que surgen para la óptima e igualitaria comunicación y desarrollo integral de las personas con discapacidad son la Lengua de señas y el posterior bilingüismo, para las personas sordas y, la lectura y la escritura; todos como un medio de adquisición, exploración, descubrimiento y comprensión del mundo, desde el pasado, el presente y el probable futuro, además de servir como puente para todo tipo de aprendizajes teóricos, conceptuales, profesionales, etc.

Lengua de señas

Las lenguas no sólo son auditivas y vocales, sino también visuales y cinéticas, como la lengua de señas. Esta ha surgido desde el interior de las comunidades de sordos, por lo que sus variedades difieren conceptualmente entre una y otra, aunque no en esencia: se transforman constantemente, poseen una gramática propia, se adquieren por el uso, la imitación y la significación como las otras y, son parte de la identidad de cada individuo y grupo determinado.

La adquisición y desarrollo de esta habilidad están determinadas por las interacciones sociales con pares y usuarios más ‘expertos en la lengua’ desde que los individuos nacen. En el caso de los niños y niñas que nacieron sordos o que perdieron su audición a una edad temprana, deberán adquirir una lengua accesible, de fácil recepción y expresión, ya que es fundamental para su desarrollo psíquico, social, físico y académico.

La escuela ha sido un punto clave en la formación de todos los individuos, por lo que la comunidad sorda ha luchado durante décadas para poder acceder a esta y que se reconozcan sus capacidades y necesidades, sin ser tratados como pacientes en rehabilitación que tienen que aprender la lengua oral a como dé lugar, pues de lo contrario su cognición se verá estacada o disminuida.

Tuvieron que presentar, difundir e intercambiar diversas experiencias, pruebas y teorías psicológicas, académicas y sociales para que el estado y parte de la sociedad prestaran atención a sus demandas y propuestas para la salud, la participación y la educación, además de debilitar la idea de que la sordera afecta la cognición de los individuos.

En el terreno educativo se buscó inicialmente, el reconocimiento de la comunidad sorda como una minoría lingüística y cultural, que posee unas costumbres, habilidades y necesidades particulares, como lo es una lengua propia, accesible y de fácil comprensión, que les permite construir una identidad individual y colectiva y, establecer formas de percibir y significar el mundo, desarrollándose de la misma manera que lo hacen los oyentes.

Teniendo en cuenta estas disposiciones, con el proyecto de investigación se buscó construir una metodología pedagógica que le permitiera a los niños y niñas sordas de la institución educativa involucrarse y ser partícipes activos de las dinámicas del curso en el que se encontraban, para terminar con los años de silencio e incluso, soledad, en los que vivían por no pertenecer a una familia que pueda (y quiera) comunicarse con ellos. Así que en la escuela es donde podrían encontrar su identidad lingüística e ir formando la cultural, descubriendo cada uno que es un ser humano, parte de una comunidad en su mayoría oyente, pero en la que también existen otros individuos que se comunican como él o ella.

De alguna manera, un objetivo indirecto fue reactivar el deber institucional y estatal de proveer los medios necesarios para que todos los estudiantes accedan a una educación inclusiva y de calidad, que los reconozca y les permita considerarse parte importante y transformadora de la sociedad que habitan; disminuyendo la desigualdad y resaltando la importancia de la comunicación que cada individuo debe tener con su contexto más cercano y el mundo en general, para poder crecer y formarse como un sujeto independiente, que conoce y desarrolla sus capacidades y busca su vocación y lugar en el mundo, como cualquier otra persona a la que sus condiciones físicas y cognitivas se lo permiten.

Bilingüismo.

Se entiende como bilingüismo al uso de dos lenguas por parte de un solo individuo. En el caso de la población sorda, el uso de su lengua materna, la Lengua de señas y, del lenguaje escrito y/o del oral, que para nuestro país es el español.

Éste surge como alternativa para las personas sordas, ya que se encontraban en una desventaja social, política y económica al ser forzadas a adquirir una lengua que no les permitía desarrollarse integralmente ni formar parte de la sociedad. El bilingüismo permitió el reconocimiento de la importancia y la necesidad del uso de la lengua de señas como primera lengua y, del escrito y/u oral, como un medio para acceder a otros saberes, teorías, concepciones y percepciones del mundo y todo lo que la lengua escrita pueda ofrecer, además de facilitar la interacción con los oyentes que no saben señas, a la vez que complementan su desarrollo cognitivo, psicológico, emocional, espiritual y físico.

Para todo esto se hizo urgente la reestructuración del sistema educativo, resignificando la escuela y sus procesos formativos, definiendo una política lingüística que garantice la formación de docentes, adultos sordos e intérpretes, para la enseñanza de la Lengua de Señas Colombiana (LSC) -hablando específicamente de nuestro país- a los oyentes que están a cargo de la educación de los niños y niñas sordos en aulas regulares, con la participación de las familias y la comunidad sorda, para además re-conceptualizar la integración social y educativa.

Los currículos deben ser adaptados para garantizar la aprehensión y uso de la lengua de señas como primera lengua para estudiantes sordos y el castellano escrito como segunda lengua, ya que se demostró también, que las niñas y niños sordos hijos de padres sordos o que adquirieron un modelo lingüístico en la etapa crítica para el aprendizaje del lenguaje y la construcción de las bases de su personalidad, obtienen mejores niveles académicos, habilidades para el aprendizaje de la lengua escrita (y la hablada), una identidad más equilibrada y mejores bases socio-afectivas, que los hijos de oyentes carentes de la lengua de señas. Por lo que cada experiencia educativa bilingüe debe desarrollarse en concordancia con cada contexto particular de los estudiantes, sus familias, las instituciones y la comunidad académica más próxima.

Dicho esto, el proyecto de investigación de Alarcón, Caballero y Ferrer, titulado *Estrategias pedagógicas para incentivar la comprensión en el proceso lecto-escrito en niños y niñas con discapacidad auditiva de 6° grado en el Colegio Jorge Eliécer Gaitán sede A jornada mañana* (2007), resalta la importancia de la adquisición del lenguaje escrito por parte de las personas con discapacidad auditiva, ya que como se mencionó anteriormente, éste contribuye en gran medida con la formación integral de todos los seres humanos, al presentar nuevas perspectivas, permitiendo conectarnos con distintas ideologías, épocas, lugares, emociones, sentimientos, experiencias y conocimientos, por lo que se hace indispensable investigar e

implementar metodologías que le permitan a todos los niños y niñas la adquisición de la lecto-escritura significativa y eficiente.

Lectura y escritura

"Las reformas educativas producidas en América Latina, y los cambios políticos, sociales, económicos e ideológicos producidos en la sociedad contemporánea, han obligado a repensar los objetivos y las metas que la educación especial debe tener, no como un sistema paralelo que atiende a los marginados de la educación general, sino como un sistema de apoyo que busca la integración de todas las personas en la escuela y la comunidad". (Divito, 2005 p. 25)

Después de establecer los canales de comunicación básicos con los niños y niñas, es necesario continuar con la aprehensión de la lectura y la escritura, ya que estas permiten superar obstáculos para el acceso y adquisición de nuevos conocimientos e ideologías de manera autónoma, transformando los modos de relación, concepción y percepción del mundo, además de configurar la personalidad, aumentar la autoestima y generar nuevos y enriquecedores espacios de socialización, comunicación, imaginación, y creación en su entorno, siendo partícipe y transformador, ampliando su espectro sensible.

Aprender a leer no debe tener por objeto ni sentido únicamente el uso instrumental para la decodificación de signos, sino comprender, analizar y entender un sinnúmero de conceptos, teorías y argumentos que contribuyan al desarrollo cognitivo de los sujetos, mientras van formando criterios e ideas propias. En este sentido Flower y Hayes (citados por Riaño, 2013), afirman que escribir no sólo se resume en un acto motriz, sino que es un complemento de expresión, cognición y reflexión significativa con una planeación, traducción y evaluación.

Leer es procurar o buscar crear la comprensión de lo leído; de ahí la importancia de la enseñanza correcta de la lectura y de la escritura, entre otros puntos fundamentales. Es que enseñar a leer es comprometerse con una experiencia creativa alrededor de la comprensión. De la comprensión y de la comunicación. (Freire, 2008, p. 48)

El aprendizaje significativo de la lectura y la escritura se da desde el uso de las estrategias adecuadas, con las que se cree un ambiente apto para el disfrute y no para el hastío y la resistencia. Por ello surge la necesidad de crear metodologías que permitan verdaderos procesos cognitivos, no desde la memorización de códigos, sino de la comprensión y asimilación de estos; donde el individuo articule los conocimientos adquiridos para que puedan ser reconocidos y tengan relevancia en su vida personal y no pase a ser una actividad más.

El acercamiento a la lectura debe ser placentero y de manera lúdica, por medio de la elaboración de material didáctico que permita atraer la atención de los estudiantes; se debe tener en cuenta el tipo de discapacidad con la que se va a trabajar para así llevar la lectura adecuada y el material necesario.

Si estudiar no fuese para nosotros casi siempre una carga, si leer no fuese una obligación amarga que hay que cumplir, si por el contrario estudiar y leer fuesen fuente de alegría y placer, de la que surge también el conocimiento indispensable con el cual nos movemos mejor en el mundo, tendríamos índices que revelarían una mejor calidad en nuestra educación. (Freire, 2008, p. 56)

En el proceso por establecer una comunicación eficaz, la escritura es una gran aliada, pues además de cumplir con un requisito cultural, permite acceder a contenidos textuales, visuales, audiovisuales, multimedia y dispositivos electrónicos, semánticos y sociales, que forman parte de la sociedad de la que los individuos forman parte. Además de constituir un medio y herramienta más para la interacción, el desarrollo de la cognición y la expresión subjetiva y colectiva. “Desde esta perspectiva, la lengua escrita es considerada, entonces, un objeto social que sirve para comunicarse”. (Divito, 2005, p. 31)

La escritura es, según Teberosky y Tolchinsky (citado Divito, 2005) "una actividad intelectual en búsqueda de una cierta eficacia y perfección es un objeto social que sirve para comunicarse".

Siempre se han presentado dificultades en la escuela para la enseñanza de la lectura y escritura para las personas con discapacidad, ya que las políticas y las metodologías actuales no son del todo eficientes. La escuela siempre ha diseñado currículos muy descontextualizados de la realidad de los niños y niñas, creando así una realidad alterna que al relacionarla con su cotidianidad carece de sentido y congruencia.

Para los estudiantes con discapacidad cognitiva y sensorial, los contextos educativos son tradicionales, rutinarios y los rotulan como sujetos 'incapaces de aprender', por lo que sus procesos

de lectura y escritura son mecánicos y en muchos casos se limitan a labores manuales repetitivas, por ejemplo, las planas sin sentido.

Tal como con el resto de la población, el objetivo del proceso de enseñanza y aprendizaje con los estudiantes con discapacidad es desarrollar competencias comunicativas, relacionando la escuela con la vida, dándole sentido al lenguaje y la escritura por medio de su interacción, haciéndolos conscientes del desarrollo de cada uno de estos procesos y su parte activa en el contexto social. Chomsky (citado por Muños, 2001) plantea que aprendemos a usar el lenguaje por medio del contexto verbal en el que nos encontramos; es así como la vida debe estar relacionada con el lenguaje.

En el transcurso, el docente debe ser un mediador, ya que éste es el encargado de llevar las diferentes metodologías al aula y despertar el interés de los estudiantes, pues sólo así estas cobran sentido y son útiles para adquirir conocimiento.

Poco a poco éste proceso, que empezó siendo interpersonal, pasará a ser intrapersonal y, más consciente y autónomo por parte del estudiante, quien a partir de la apropiación de conceptos, teorías e ideas, irá reconstruyendo su conocimiento, integrando lo previo con lo nuevo, en lo que Fraca de Barrera (2004) define como Eje Pedagógico Integrador (EPI), basada en planteamientos de Vygotsky y Ausubel (**Figura 1**), que "se sustenta en la consideración de un proceso de aprendizaje activo, integral y cíclico de la didáctica" (p. 83).



Figura 1. Tomada de Pedagogía integradora en el aula. Teoría, práctica y evaluación de estrategias de adquisición de competencias cognitivas y lingüísticas para el empleo efectivo de la lengua materna oral y escrita (p. 83).

En este proceso, además del maestro, el estudiante y el conocimiento, el eje lingüístico - como lo denomina Fraca de Barrera (2004), entendido como la operacionalización del hablar, escuchar, leer y escribir-, juega un papel fundamental, al otorgarle a la lengua sus principales funciones, la de servir como vehículo del aprendizaje y, la de ser objeto de conocimiento (p. 85).

Por esta razón, los procesos de lectura y escritura son necesarios en el aula y nos ayudan a articular diferentes áreas del conocimiento para trabajar con los niños y niñas, creando metodologías placenteras que permitirán que los estudiantes, sin importar su discapacidad, puedan acceder a lectura y a la escritura. "Por lo tanto leer y escribir significan dos maneras de comunicarse" (CAM, 2012).

Braille.

Sistema de lectura y escritura reinventado por Louis Braille en 1825, basado en un sistema de lecto-escritura militar creado por Charles Barbier en 1821. Parte de seis puntos en relieve cuyas combinaciones representan las letras, los números, los signos de puntuación, las notas musicales y demás códigos y símbolos científicos y matemáticos que se escriben en tinta. Permite que las personas ciegas y aquellas con baja visión cuyo nivel visual no sea funcional accedan a la educación, la cultura y la información a través de un material que responde a sus habilidades y necesidades.

La gramática corresponde a la del idioma que el usuario esté empleando, por lo tanto, los textos en tinta y en braille conservan la misma escritura, incluso con las variaciones de algunas letras y símbolos que no pertenecen al alfabeto latino, como en el caso del chino, el ruso, el griego, el hebreo y el árabe o la Ñ del español.

Aunque en el proceso de investigación no utilizamos el sistema braille con ninguno de los estudiantes, es indispensable reconocer la existencia y la utilidad que tiene en la vida de las personas ciegas y de muchas que tienen baja visión, pues el acceso a la lectura y la escritura, como se mencionó anteriormente, constituye un pilar fundamental en la formación integral de los individuos, afirma su lugar en el mundo y posibilita la imaginación, el aprendizaje, el autoconcepto y la socialización.

MARCO METODOLÓGICO

El fin de nuestra investigación fue generar y fortalecer procesos de comunicación, lectura y escritura de niños y niñas con discapacidad sensorial y cognitiva en aulas regulares, pero para esto fue necesario intentar comprender cuáles eran las dinámicas que se llevaban a cabo en este contexto institucional particular, al mismo tiempo que contrastábamos la teoría y los temas tratados en clase o por el estado, con la realidad que se vive.

La investigación se realizó con un grupo de estudiantes con discapacidad, quienes se encuentran en la I.E.D. Rural José Celestino Mutis bajo las políticas públicas de educación inclusiva, con las que se pretende garantizar el derecho a la educación de todos los niños y niñas del país.

El grupo de siete estudiantes fue seleccionado de un listado de 36 niños y niñas (de ambas jornadas escolares), cuyo registro posee la institución basándose en los diagnósticos médicos e hipótesis de los y las docentes con respecto a las condiciones físicas y cognitivas (principalmente) de sus estudiantes, que en su mayoría aparecen con Retardo/Retraso mental en distintos grados.

Desde la conversación directa con cada uno de los estudiantes se pudo establecer, a criterio propio, que la mayor parte de estos diagnósticos han desconocido la realidad familiar en la que crece cada uno, pues se evidencian más la falta de reglas, figuras de apego, autoridad y respeto, estabilidad emocional y el cuidado y buen trato, que afectaciones en los procesos cognitivos. Esto, sumado al impedimento para desarrollar la investigación en la jornada de la mañana, nos permitió descartar a más del 80% de los estudiantes que aparecían en dicha lista, dejándonos al grupo de muestra:

- Andrés Felipe: 9 años, Síndrome de Down, diagnosticado. Cursaba el grado Transición (02).
- Gina Paola: 8 años, Retardo en el desarrollo global, diagnosticada. Estaba en grado Primero (101).
- Valentina B.: Entre 7 y 9 años, no estaba diagnosticada. Se encontraba en grado segundo (201).
- Laura Marcela: 9 años Hipoacusia, diagnosticada. Se encontraba en grado Segundo (203).

- Valentina A.: 9 años, Discapacidad mental moderada, diagnosticada. cursaba el grado Tercero (305).
- Alison Sofía: 6 años, Baja visión, diagnosticada. Estaba en grado Primero (103).
- Diana María: 15 años, Síndrome de Down, diagnosticada. Estaba cursando grado tercero (303).

El trabajo pedagógico con estos estudiantes se desarrolló a través de diferentes metodologías basadas en experiencias de trabajo, recomendaciones e información ofrecida por distintas páginas web especializadas en el trabajo con personas con discapacidad y sus familias. Las actividades iniciales resultantes nos ofrecieron indicadores para la elaboración de las siguientes, teniendo en cuenta las habilidades, resistencias e intereses evidenciados en cada uno de los niños y niñas.

En el desarrollo de estas actividades fuimos no sólo observadoras de los comportamientos, sino también parte activa y mediadora entre los estudiantes y los materiales, llevándolos a descubrir y construir sus propias concepciones y aprendizajes, en medio de relaciones de confianza que nos acercaran, mientras observamos, narramos e intentamos comprender y analizar lo ocurrido.

En este sentido, esta investigación-acción-pedagógica respondió a la observación participante basada en el planteamiento de Peter Woods (1987), que la define como una combinación de métodos desde la teoría, la experiencia propia, la ajena y el instinto; que además puede ser aplicado a otros contextos similares, como en nuestro caso se evidenció con la recolección de datos, antecedentes y evidencias escritas, orales, visuales, audiovisuales, sonoras, entre otras, no sólo de los estudiantes, sino parte de los de sus familias y la institución educativa.

Con la investigación-acción-pedagógica se buscó, además, mejorar nuestras propias prácticas y métodos de enseñanza y aprendizaje, centrando nuestro trabajo en las necesidades de la comunidad y no en las nuestras, por eso, la observación participante desde el inicio fue un elemento clave.

No pretendimos igualar ni normalizar a los niños y niñas, es decir, que aprendieran exactamente lo mismo que sus compañeros de clase para que cumplieran con el currículo establecido, sino generar sus propios procesos de construcción del aprendizaje lo más significativo

posible, desde la construcción e implementación de metodologías para el desarrollo motor, cognitivo y sensible, según el caso.

Todo esto con el fin de mostrarle a la comunidad educativa (docentes, directivos, pares, padres de familia y comunidad circundante) de la I.E.D. Rural José Celestino Mutis que los niños y niñas con cualquier discapacidad pueden aprender todo lo que como docentes y cuidadores nos propongamos a enseñarles, sólo basta un poco de creatividad, constancia, paciencia y sobre todo disposición.

Los instrumentos de recolección fueron los diarios de campo y las planeaciones. El diario de campo, para Josefina Quintero y José Federman Muñoz (2003), debe ser una construcción conjunta con el asesor en la que se registren los sucesos de la clase o situación determinada, las percepciones, reflexiones, comentarios y las sugerencias y, el plan a seguir desde los saberes propios, de los compañeros, el asesor o cualquier otro especialista. Además de registrar las percepciones subjetivas y las bases teóricas, permitiendo tanto al asesor como a los practicantes registrar los datos obtenidos de la observación estructurada y no estructurada, las anécdotas, los estudios de caso, las transcripciones, estadísticas, sociogramas, las preguntas etnográficas, entrevistas, cuasiexperimentos y algunos ensayos cortos.

Las actividades planteadas en las planeaciones buscaban en primer lugar, identificar las habilidades cognitivas, motoras, comunicativas y sociales de cada uno de los niños y niñas, fomentando y potenciando estas y otras que a criterio propio creímos necesarias para su inclusión social y educativa, como el aprendizaje de la lengua materna, la espacialidad, la autoconcepción, la lectura y la escritura. En segundo, darles la oportunidad de demostrarse a sí mismos que son capaces de construir su propio conocimiento desde sus capacidades, intereses y habilidades. Y, en último lugar, de demostrarle a la comunidad académica (principalmente al cuerpo docente), que estos estudiantes son capaces de aprender si se pone a su disposición los medios, materiales, recursos, atención y tiempo para ello, sin necesidad de igualarlos a sus compañeros, buscando sólo su desarrollo integral como individuos sociales, con características propias, tal como el resto de la población, a través del juego, el arte y la interacción directa.

La investigación se realizó en las siguientes etapas:

Agosto - noviembre de 2015: Reconocimiento de la población y definición de la pregunta de investigación.

Febrero - junio de 2016: Identificación de imaginarios sociales sobre discapacidad e inclusión y desarrollo del trabajo con los estudiantes con discapacidad.

Agosto - noviembre de 2016: Desarrollo del trabajo con el grupo de nuestra, intervención grupal en los salones de estos y elaboración del marco teórico y el metodológico.

Febrero - mayo de 2017: Identificación de imaginarios sociales sobre discapacidad e inclusión, intervención individual y grupal con los estudiantes con discapacidad.

Mayo – agosto de 2017: Comunicación e implementación institucional y Sistematización y análisis de los datos.

DATOS E INFORMES DE LA I.E.D. RURAL JOSÉ CELSTINO MUTIS

La investigación giró en torno a los siguientes cuestionamientos ¿Cómo se implementan las políticas de inclusión de las y los estudiantes diagnosticados con problemas de aprendizaje, y discapacidad cognitiva y sensorial en las aulas regulares de la I.E.D. Rural José Celestino Mutis? ¿Cuáles son las estrategias que la institución y los docentes han desarrollado para atender y educar a dicha población? ¿Qué tanta receptividad y efectividad ha tenido la inclusión educativa y social en la institución?

Para dar respuesta a estos, fue necesario conocer los antecedentes institucionales frente a los procesos de inclusión y su enfoque educativo, por lo que además de consultar fuentes oficiales, se tuvo en cuenta la experiencia y conocimientos profesionales de ciertos individuos que han trabajado en el campo de la inclusión en Bogotá y el país durante varios años, encontrando que la institución fue pionera en la ciudad en el desarrollo de las estrategias metodológicas inclusivas, incentivando y apoyando el proceso en otras instituciones, pero que con el cambio de administraciones distritales e institucionales, su enfoque inclusivo se debilitó, hasta casi desaparecer. No fue sino hasta 2014 que contrataron nuevamente a una docente de Necesidades Educativas Especiales (NEE) o maestra de apoyo (denominada así en las políticas del Distrito), Bernarda Niño, quien afirmó no haber encontrado ningún dato previo a su llegada y empezó desde cero, después de mucho tiempo.

La docente de apoyo, quien está a cargo de atender a los y las estudiantes de ambas jornadas (mañana y tarde), consiguió, después de un año y medio en la institución, establecer una lista de 36 estudiantes, entre los que se encontraban los diagnosticados con discapacidad y problemas de aprendizaje, además de quienes los docentes afirmaban evidenciar algún “problema” o “falencia” cognitiva y/o física.

Basada en la historia médica, en una serie de pruebas sin especificar que ella misma realizó a los estudiantes y entrevistas a los cuidadores, la docente de apoyo elaboró informes individuales de los niños y niñas. Las características recurrentes que encontramos al leerlos fueron:

- La Discapacidad física era producto de complicaciones del parto y estaba acompañada por algunas enfermedades y Discapacidad cognitiva leve.
- Los diagnósticos de Discapacidad cognitiva en su mayoría estuvieron basados en test estandarizados del coeficiente intelectual, que poco o nada relacionaban las realidades

familiares, económicas y sociales de los niños y niñas, estableciendo niveles de aprendizaje y edades mentales, que no correspondían a las biológicas.

- La discapacidad cognitiva aparecía también como Retraso/Retardo Mental Leve, grave o en el desarrollo global.
- Entre los diagnósticos más frecuentes se encontraban: Discapacidad Cognitiva leve, Limítrofe y Transitorio que, según los argumentos de la docente de apoyo, parecían ser sinónimos, porque todos requerían de un poco de atención y trabajo constante para ser superados y volver a la 'normalidad'.
- Sólo aparecían dos casos de Discapacidad sensorial, el primero fue confundido con una afección fácilmente corregible (estrabismo) y el segundo, como la causa de una posible discapacidad cognitiva.
- El TDAH (Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad) apareció sólo en un caso diagnosticado, pero en múltiples sospechas de los y las docentes. El estudiante diagnosticado estaba medicado y se tenía la sospecha de una Discapacidad cognitiva por su bajo rendimiento académico y habilidades sociales, ignorando que esto era resultado de los efectos de la medicación.
- No se mencionaban las adaptaciones curriculares que se habían diseñado e implementado y sólo aparecían los pocos talleres de crucigramas, sopas de letras, imágenes para colorear, asociar y completar las palabras, desarrolladas en el 2015 con los estudiantes.
- Todos los niños y niñas presentan problemas de socialización y/o comportamentales.

Aunque para la institución educativa es indispensable que estos estudiantes cuenten con un diagnóstico, muchos han sido evaluados con métodos que no consideran su contexto socioafectivo y que miden sólo un grupo de habilidades, ignorando el resto de sus capacidades, intereses y factores influyentes.

La mayoría de los estudiantes viven en hogares desestructurados y en ocasiones provisionales, en ausencia de una figura estable de apego y autoridad, y en medio de la desnutrición y la violencia física, psicológica y afectiva, factores que afectan negativamente su concentración, tiempo de atención, rendimiento académico y habilidades sociales, pero que son confundidos y diagnosticados como Discapacidad cognitiva, Retardo, Retraso o Discapacidades limítrofes, etiquetas que en lugar de generar metodologías educativas que suplan las necesidades de las y los

estudiantes, los ponen en el centro de atención para ser evaluados y medidos constantemente por quienes los rodean, estableciendo relaciones interpersonales excluyentes que anteponen el diagnóstico a la persona.

Por alguna razón, la institución mantiene una perspectiva clínica, que ignora la existencia de la Discapacidad psicosocial, confundiéndola con la cognitiva permanente y transitoria, buscando etiquetar algunas de las características particulares de los y las estudiantes que parecen más diferentes del resto y que escapan al control y conocimientos del cuerpo docente, con el fin de corregirlos e igualarlos, utilizando denominaciones que han sido abolidas por organizaciones y gobiernos a nivel mundial, como el Retraso/Retardo, pues “el término Retraso mental no comunica dignidad o respeto y que, de hecho, a menudo da lugar a la devaluación de estas personas” (Finlay y Lyons, 2005; Hyden y Nelis, 2002; Repley 2004; Snell y Voorhees, 2006; citados en la Revista Siglo cero, 2007). Términos que mantienen y reproducen el imaginario social que define a la Discapacidad como una enfermedad (a veces contagiosa y hereditaria) que determina la personalidad y la calidad de vida de los individuos, que serán siempre dependientes e incapaces.

Por su parte, los docentes no difieren mucho de esta concepción e incluso la alientan en cierta medida, lo comprobamos al entrevistarlos al inicio de la investigación. Las preguntas que se les formularon fueron:

¿Qué es discapacidad? ¿Cuáles conoce?

¿En su salón de clases hay niños con discapacidad?

¿Qué certifica que tiene alguna discapacidad?

¿Cree que alguno de sus estudiantes tiene alguna discapacidad, aunque no ha sido diagnosticado o notificado médica ni familiarmente?

¿Alguna vez ha recibido algún tipo de capacitación para trabajar con niños y niñas con discapacidad?

En caso de tener estudiantes con discapacidad en su salón ¿Sabe qué metodologías usar?

En el transcurso surgió una nueva pregunta ¿Está de acuerdo con la inclusión?

Los resultados se dividen en concepciones generales y particulares, algunas basadas en los diagnósticos médicos y otras en suposiciones y experiencias previas:

Generales:

- Discapacidad: Es el impedimento de una persona para realizar ciertas actividades de la misma manera que la mayoría lo hace.
- Existen cognitivas (como el autismo, el Síndrome de Down, la memoria a corto plazo, la Hiperactividad), físicas (la falta de movilidad) y sensoriales (ceguera y sordera).
- Existían muchos niños con discapacidad diagnosticados médicamente con Hiperactividad, Síndrome de Down, Retraso mental leve y otros con severo, Baja visión, Autismo, Sordera y Memoria a corto plazo.
- Se sospechaba que varios niños y niñas tenían Hiperactividad y Retraso mental, pues aseguraron que su comportamiento no era común y su aprendizaje no tenía un ritmo constante y era inferior comparado con el de los compañeros.
- Ninguno de los profesores había recibido capacitación por parte del colegio ni del distrito para trabajar con la población con necesidades educativas especiales, lo único que recibieron fue una charla de cómo se trabaja en otros colegios con estos estudiantes.
- Algunos profesores admitieron no saber cómo trabajar con esta población y lo que pedían a los padres (aunque se molesten) y a la institución eran diagnósticos, indicaciones para el trabajo y adaptaciones de los currículos. Otros comentaron que a pesar de la falta de apoyo de la institución (pues la profesora de apoyo no los había acompañado, de hecho, muchos no la conocían), se dieron a la tarea de investigar por su propia cuenta de qué se tratan estas necesidades y de alguna manera implementaron estrategias que, pese a no ser del todo efectivas, les dieron cierta luz en su labor con estos niños y niñas.

- Con respecto a la inclusión, muchos coincidieron en su desacuerdo con esta, pues no poseían los conocimientos, herramientas ni apoyo necesarios para ofrecer educación de calidad a esta población; argumentaron que como estaba en ese momento lo que se conseguía era excluirlas más, pues no podían prestarles la atención necesaria, ya que muchos necesitan el apoyo permanente de especialistas y metodologías pensadas en cada uno, por lo que aunque por la ley se ven obligados a estar de acuerdo, consideraban que el gobierno y el colegio debían planear mejor las condiciones en que se recibían a estos infantes, proporcionando los medios para formarlos integralmente.

Particulares:

- Una profesora sabe que las necesidades educativas especiales y la discapacidad son distintas, por lo que, a pesar de no saber mucho de discapacidad ni de NEES, trató de averiguar sobre estas e implementar estrategias acordes para los niños y niñas.

- Otra profesora dijo que había ayudado a los padres de un niño para que lo llevaran al médico, dando como resultado el diagnóstico de Hiperactividad, por lo que lo mantenían medicado. Ella evidenció cómo el estado anímico del niño se transformó, permanecía somnoliento y más quieto. Afirmó además que el estudiante podría tener una discapacidad cognitiva, porque olvidaba todo con facilidad y su rendimiento académico era deficiente.

- Varios profesores mencionaron que muchos padres se niegan a admitir que su hijo se encuentra en una condición especial física, motora y principalmente cognitiva, aun cuando sus capacidades y limitaciones las hacían evidentes, por lo que era (y es) una lucha constante pedirles apoyo y atención médica, pues no están dispuestos a acatar las recomendaciones, una madre incluso pidió el traslado de su hijo a otro colegio porque “aquí molestan mucho”.

- Algunos profesores tenían ciertos conocimientos sobre el trato que deben ofrecer a los niños y niñas con discapacidad, pero como se mencionó anteriormente, no fue ofrecido por la institución o el distrito, sino por su experiencia laboral y formativa, pues un par de profesoras trabajaron en colegios de inclusión donde contaban con educadores especiales que ofrecían su apoyo y de los que aprendieron bastante, incluso, una de ellas es una educadora especial.

- Una docente destacó la importancia y la necesidad de que la institución especificara cuáles discapacidades puede atender, considerando los medios, recursos y conocimientos disponibles desde el distrito y el cuerpo docente, ya que en ese momento (y en la actualidad) reciben a todos los niños y niñas, lo que hace que, aunque haya cobertura, no exista la educación de calidad y especializada que necesitan, excluyéndolos en medio de la inclusión.

Como pudimos evidenciar, implícitamente desde la formación de docentes y su práctica laboral, existe la creencia de que hay dos grupos de educadores, los que educan a las personas con Discapacidad y los que educan al resto de la población, justificando la negligencia, falta de interés y disposición, en la falta de conocimiento y tiempo.

Claramente la implementación de las políticas inclusivas cuenta con falencias estatales en cuanto a recursos, materiales y capacitación, pero no sólo esto determina la prestación efectiva del servicio y el ejercicio de los derechos fundamentales, sino también la posición que los y las docentes tomen al respecto.

En este sentido, elegimos a los siguientes estudiantes cuyos procesos de inclusión educativa y social se veían más tardos en su implementación y presentaban más resistencias por parte de la institución, el cuerpo docente y sus familias.

Edad: 9 años

Curso: 103, 203, 303

Días después de llegar a la institución una compañera de práctica manifestó que en su curso había una niña sorda y nos pidió ayuda para trabajar con ella. La docente titular aceptó que conociéramos a la estudiante e iniciáramos un trabajo. Para ese entonces Marcela tenía nueve años y se encontraba en el curso 103. En el primer encuentro, la niña se mostró muy tímida y hacía poco contacto visual. Suponiendo que conocía la Lengua de Señas Colombiana (LSC), intentamos establecer una conversación, pero su respuesta no fue distinta a asentir con la cabeza a todo lo que señábamos.

Evidentemente Marcela no sabía lengua de señas y la docente titular lo confirmó; también nos contó que la niña es la única persona sorda de su familia y que ninguno de sus integrantes ha mostrado interés por aprender LSC para comunicarse con ella. La docente ha programado varias reuniones con los padres para hablarles de la importancia que tiene para su hija aprender la LSC y comunicarse con quienes la rodean, pero ellos argumentan que no cuentan con el dinero, el tiempo ni los conocimientos necesarios para ello, por lo que la docente les indicó a dónde podrían asistir para encontrar el apoyo requerido, además les entregó en un PDF el diccionario básico de Lengua *de Señas Colombianas, en el que aparece el vocabulario para la vida cotidiana, la familiar y la académica, pero ella afirma que la familia continúa sin sentir interés por comunicarse con Marcela.

El aprendizaje de la lengua materna permite que los individuos construyan su personalidad individual y colectiva, interactúen con el entorno, establezcan relaciones interpersonales, aprendan a sobrevivir, se adhieran a la sociedad y se desarrollen psicológica, física, emocional e intelectualmente; además les otorga un lugar en el mundo y les permite ser partícipes, independientes y autónomos. Por esta razón, el objetivo principal del trabajo con Marcela fue el de enseñarle LSC como su lengua materna, por medio de estrategias pedagógicas y didácticas, dándole la oportunidad de mejorar su calidad de vida y relación con el mundo.

Marcela llevaba nueve años sin tener contacto con la que debería ser su lengua materna, por lo que tuvo que adaptarse a un mundo oyente desde lo poco que podía comprender y asumir, expresando de manera limitada sus deseos y sentimientos, con un alto grado de incompreensión y aislamiento de su entorno, pues no sólo su familia no apoyaba su desarrollo, sino la docente titular, quien, a pesar de ser una educadora especial que conocía la lengua de señas y sabía que esta es propia de la comunidad sorda, tampoco se la había enseñado y se interesaba más en que Marcela aprendiera a leer y a escribir el español.

Por otra parte, la docente de apoyo del colegio, Bernarda Niño, manifestó que su trabajo en la institución inició en 2014 y que, pese a sus intentos por trabajar con todos los niños y niñas diagnosticados con alguna discapacidad o necesidad educativa especial, ha sido muy difícil, pues son demasiados y sólo ha conseguido recolectar los datos básicos. Sin embargo, asegura que con Marcela ya empezó un proceso, pero no especificó las características del mismo.

El informe de Marcela dice que fue diagnosticada cuando tenía 1 año con Hipoacusia Neurosensorial de grado profundo bilateral, y las sospechas que se tienen, basadas en los antecedentes académicos y las reuniones con la niña, son de un posible déficit cognitivo porque presenta muchas dificultades en el aprendizaje.

En este sentido se acordó con la docente titular que trabajaríamos con Marcela 1 hora cada jueves fuera del salón, pues argumentó (al igual que todos los docentes) que, de hacerlo allí, sus compañeros se distraerían y el rendimiento académico disminuiría. Inicialmente, recorrimos la institución enseñándole las señas de su entorno: animales, partes del colegio, género de las personas, etc., todas las aprendió rápidamente y, aunque estuvo muy atenta, se aburrió después de un rato rehusándose a seguir con la actividad. Estas sesiones iniciales se dieron de septiembre a noviembre de 2015.

Para 2016 el proceso se vio retrasado e interrumpido eventualmente por la docente titular, quien pidió que estableciéramos las fechas y un horario fijo para trabajar con Marcela, pues de lo contrario no nos permitiría continuar; además manifestó estar en desacuerdo y no conocer el objetivo del trabajo, aun después de lo realizado el año anterior. Pese a que atendimos a su solicitud, la docente realizaba actividades con la niña justo en la hora acordada, acortando o eliminando la sesión de la semana, por lo que el trabajo no fue constante ni reforzado en el aula, ya que además se negó a conocer y apoyar lo desarrollado.

Como Marcela no tenía con quien practicar las señas, las olvidó y tuvimos que retomar las aprendidas anteriormente e intentar llevar a cabo un proceso riguroso y significativo para ella, en el que en cada sesión se reforzaban las señas aprendidas y se practicaban unas nuevas.

Por medio de unas minutas de trabajo intentamos involucrar a la docente titular y a la familia, mostrándoles el trabajo desarrollado cada día para que desde su lugar particular fuera aprendido y reforzado; pero el resultado no fue el esperado: la docente no revisó ninguna y sólo las archivó en el observador, argumentando que nada de eso tenía que ver con las temáticas que ella estaba desarrollando en ninguna materia, además impidió que los padres tuvieran conocimiento de las minutas.

Hablamos con ella para mostrarle la importancia de que todos trabajáramos en conjunto para conseguir que Marcela aprendiera la LSC y se afianzara el proceso, pero ella sólo contestó "No, yo no puedo hacer eso, porque lo que yo necesito es que Marcela aprenda el abecedario y los números, para que aprenda a escribir ¿ven? Por eso es importante que ustedes hablen conmigo para que me ayuden con lo que yo estoy haciendo"; esta respuesta nos hizo preguntarnos: si ella es una educadora especial ¿por qué su interés prima en la adquisición de la lectura y escritura y no en la de la Lengua de Señas Colombiana como primera lengua para una persona sorda como Marcela?

También afirmó que los padres de Marcela no sienten ningún interés por adquirir la LSC y por ello decidió no entregarles la minuta ni contarles acerca de nuestro trabajo, porque además estaban atravesando por una situación familiar compleja y esto sumaría un inconveniente más. Con esto el proceso de Marcela quedaba enteramente en nuestras manos, pues la docente de apoyo no nos acompañó ni nos permitió conocer su propio trabajo.

Los libros álbum fueron una herramienta indispensable en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua de señas, pues permiten asociar las señas a las imágenes, contextos y cantidades que quizá no se encuentren a la mano, además de relacionarlos entre sí y no separarlos por tópicos, como se hace habitualmente. Marcela se mostró cada vez interesada, era ella quien escogía los libros, preguntaba las señas que no conocía y las repetía cada vez que tenía oportunidad, aprendía todo muy rápido; además con el tiempo pareció estar más cómoda, jugaba y bromeaba con nosotras frecuentemente.

Este proceso contó con uno de los mayores retos de aprender la lengua materna, conocer la cultura y adherirse a la sociedad: el autoconcepto, pues este se construye con la interacción y la comprensión del medio y, con el apoyo de usuarios más expertos en la lengua. Marcela, quien es hija de oyentes que no saben LSC y no tiene contacto con un modelo lingüístico, difícilmente puede definirse a sí misma y al lugar que ocupa en el mundo, claramente sabe que existe y que hace parte de una comunidad, pero no sabe qué es un nombre, la edad, ser niña, ni nada de lo que nos parece obvio, todo lo que ha aprendido lo ha hecho por intuición, repetición y sin guía conceptual alguna, vive en el mundo, pero no lo define con palabras.

Aunque en medio de las temáticas intentamos hacerla consciente de quién y cómo es ella conceptualmente, no se logró del todo, Marcela repetía las señas, deletreaba su nombre e identificaba a otros como niñas, niños, hombres y mujeres, pero ella misma no sabía qué señar cuando la señalábamos. La construcción de la identidad individual se da tras varios años de comunicación con el mundo y con modelos lingüísticos que nos enseñen a ser usuarios competentes de la lengua, y Marcela sólo conseguirá esto interactuando con más personas sordas, pues, aunque varios oyentes conozcamos la LSC, no somos competentes para mostrarle cómo autodefinirse como un sujeto individual y como uno social, sólo un sordo enseña a ser sordo en un mundo que en su mayoría es oyente.

Para ampliar su experiencia sensible decidimos mostrarle diversos instrumentos musicales, pues generalmente se cree que al ser sordo no es necesario el conocimiento ni la experiencia de la música, el ritmo y la tonalidad. Las personas sordas pueden disfrutar tanto de la música como los oyentes, pero lo hacen por medio de las vibraciones y, en el caso de las personas con hipoacusia, también con ciertas tonalidades, de acuerdo con su nivel auditivo.

Inicialmente le pedimos a Marcela que abrazara la guitarra mientras tocábamos las cuerdas, su primera reacción al sentir las vibraciones fue la de apartarse, pero al notar que esto no le hacía daño ni a ella ni a nosotras, accedió a probarlo de nuevo, siendo ella quien ahora tocaba las cuerdas. Después tocó el piano y poniendo una de sus manos en un parlante, mientras con la otra tocaba las teclas, descubrió cuáles producían más vibraciones, además de modular el volumen y seleccionar las pistas con más golpes, pausas y aceleraciones.

Fue así como poco a poco y ya sin ningún temor, Marcela tomó la iniciativa de tocar el resto de los instrumentos (congas, marimba, triángulo y maracas) y tomar nuestras manos para que

también sintiéramos las vibraciones que estos producían mientras ella los tocaba. Estaba muy emocionada, sintió la música con su piel, evidentemente fue algo nuevo para ella.

Con este ejercicio descubrimos que Marcela escucha sonidos muy fuertes. Tocamos una conga sólo con las manos para que fuera más sonido que vibración y al otro lado del salón, Marcela se sobresaltó, probamos con los platillos, pero no lo notó, le pusimos unos audífonos con música a todo volumen y ella tomó el celular y empezó a cambiar de canción, dejando sólo aquellas que sonaban más alto y vibraban más, en algún momento empezó a cabecear al ritmo de la música, así que creemos que ella escucha sonidos a decibeles muy altos.

Para culminar el año 2016 se programó un taller de señas que involucrara a los y las compañeras de clase de Marcela y a su docente titular, para mostrarles la importancia de comunicarse con Marcela e involucrarla en las dinámicas de clase, pues, aunque el aprendizaje no se asegure, sí abre la puerta a la curiosidad y el deseo de aprender más que las señas básicas de saludos y modales. Los estudiantes se mostraron muy animados al principio, pero luego de un rato sin hablar se aburrieron, pues al ser oyentes no están acostumbrados a permanecer tanto tiempo en silencio; por su parte, la docente no quiso estar presente en la actividad.

El colegio tuvo una serie de actividades que impidieron que tuviéramos más sesiones con Marcela antes de culminar el año, por lo que volvimos a verla hasta febrero de 2017 y ese fue nuestro último encuentro: repasamos las señas aprendidas y recordó la mayoría; luego repasamos el abecedario utilizando las letras de cartón (que usamos con sus compañeras). Recordó la mayoría e identificó cuáles conformaban su nombre, pero no sabemos si lo hace porque lo ha escrito constantemente o, porque sabe que es su nombre. Tomó un dictado mientras nosotras señábamos las letras y después de escribirlas, ella imitaba las señas con ambas manos.

Para marzo fue trasladada al Colegio San Francisco I.E.D., pues la institución tiene un programa para la educación integral de estudiantes con discapacidad auditiva. La docente de apoyo manifestó que llevaba meses insistiéndole a los papás para que tomaran el cupo que la secretaría de educación le había dado a la niña en el lugar, pues allí tienen los medios y recursos necesarios para su educación y atención, además de la posibilidad de interactuar con más personas sordas.

Conclusiones

- Con la Ley General de educación (115 de 1994) y las resoluciones 1515 del año 2000 y 2565 del 2003, el estado respalda y exige la educación formal para todos los niños y niñas con deficiencia auditiva, por lo que se deben proporcionar estrategias metodológicas y herramientas para que el proceso de enseñanza-aprendizaje y la comunicación sean significativos; además, la secretaria de educación del distrito busca, con la política pública de discapacidad bajo el decreto 470 de 2007, brindar a los niños y niñas con discapacidad o talento excepcional, experiencias educativas y sociales, por lo que, hablando en el caso específico de las personas con discapacidad auditiva, se proponen distintas modalidades de inclusión educativa entre las que se encuentran:
 - Interpretación con intérprete: Busca que los y las estudiantes que sean usuarios de la Lengua de Señas Colombiana puedan continuar con un curso de la educación formal, en el que los individuos sordos comparten aulas con las personas oyentes, pero cuentan con un intérprete.
 - Atención educativa en el aula regular: Aquí el estudiante sordo ingresa al aula regular y se abre la convocatoria para contratar a un profesor especializado que pueda dictar las clases a todos sus estudiantes, ya sea en español hablado o en LSC.

Sin embargo y aunque la ley dicta ciertas disposiciones, los gobiernos nacional y distrital no proporcionan los medios, recursos ni conocimientos necesarios para que la inclusión sea una realidad, no basta sólo con enviar a una docente apoyo o material didáctico, es indispensable conformar un grupo de especialistas y cuerpo docente capacitado y dispuesto a atender las jornadas, número de estudiantes y necesidades de cada institución, que estén al servicio de toda la comunidad educativa y no sólo de los niños y niñas diagnosticados con discapacidad. En la actualidad los docentes se niegan a brindar el servicio y argumentan la falta de apoyo, capacitación, tiempo y espacios para ello y, las familias se conforman con mantener a sus hijos e hijas en el colegio, aunque no aprendan nada, no participen ni se relacionen con nadie.

- La formación específica para educar a estudiantes con algún tipo de discapacidad pasa a un segundo plano con respecto a la disposición, ya que esta es la que prima, lo confirmamos con la posición que la docente titular de Marcela tomó frente al proceso: siendo una educadora especial con conocimientos en la LSC y su importancia en el desarrollo integral de las personas

sordas, centró su labor en la enseñanza del castellano escrito con la misma metodología que utiliza para los oyentes, ignorando que ésta debe considerar las habilidades de Marcela y estar precedida por el aprendizaje de la lengua materna, pues de lo contrario no obtendrá resultados favorables y se alimentará la idea que la niña tiene problemas de aprendizaje.

Por esta razón, se hace evidente que lo primordial en el camino de la inclusión no sólo es proveer de los medios, recursos y conocimientos necesarios, sino trabajar en los prejuicios y la voluntad de los docentes, para que poco a poco empiecen a concebir a todos y todas sus estudiantes como sujetos igualmente válidos y capaces.

- La prioridad para Marcela fue (y continúa siendo) convertirse en usuaria de la lengua de señas y, a pesar de que nuestro trabajo no duró el tiempo suficiente, ella reconoció a la LSC como una forma efectiva para comunicarse, aunque sólo fuera con nosotras, pues fue evidente la falta de interés de las personas que la rodeaban por comunicarse con ella.

Sin embargo, es indispensable que las personas cercanas aprendan a comunicarse con ella más allá de lo funcional y se le permita opinar, expresar sus deseos y ser parte activa del entorno y las decisiones, que no sólo se encarguen de asistirle, sino que se den la oportunidad de conocerla e involucrarla en la vida familiar, académica y social y le posibiliten crecer y formarse como una persona integral, autónoma e independiente.

Los familiares y docentes deben incentivar a sus pares y conocidos a aprender a comunicarse con Marcela, aunque sean señas básicas, pues no tiene ningún sentido que la niña esté al interior del aula si es invisible, si continuamos siendo una sociedad que constantemente la rechaza por su condición.

- En cuanto a las metodologías pedagógicas, no resulta útil usar pictogramas para relacionar las palabras con las acciones y situaciones reales o no, si no se enseña la estructura de la palabra, su etimología, significado global, la conjugación o uso adecuado. Cuando se les enseña a leer y a escribir a las personas sordas se omite la gramática del español escrito y en cambio les proporcionan significados básicos de las palabras, pidiéndoles que memoricen la combinación de las letras que las conforman, sin mostrarles las variaciones, conjugaciones, abreviaturas ni usos, además de los artículos y la puntuación que los acompaña, por lo que con frecuencia existe

un desbalance entre las producciones textuales y la comprensión lectora entre los sordos y los oyentes.

- Las metodologías usadas para educar a las personas sordas en algunos colegios regulares y otros especializados, no atienden a las necesidades y habilidades de los estudiantes y tal como se mencionó con anterioridad, existe un desajuste en comparación con el nivel educativo de los oyentes, por lo que suele asumirse que además de la discapacidad auditiva, estos estudiantes presentan alguna otra cognitiva por su bajo rendimiento escolar, sin considerar que quizá la causa proviene de un ente externo, como los medios, herramientas y conocimientos utilizados para su formación y comunicación, que no han asegurado un aprendizaje significativo ni útil para la cotidianidad, sino que han proporcionado una serie de señas y tópicos que no se relacionan entre sí y lo hacen muy poco con la realidad.
- En la formación de personas sordas, principalmente la de aquellos que pertenecen a familias completamente oyentes, es indispensable la presencia de un Modelo lingüístico, quien debe ser una persona con discapacidad auditiva, portador de la cultura sorda, que forme a los y las estudiantes en la lengua materna, enseñándoles a concebir, relacionarse y comunicarse con el mundo, además de autodefinirse y determinar cuál es el lugar que ocupa en la sociedad.
- La educación de las personas no debe estar basada en ecuaciones de costo-beneficio, por lo que el distrito y el estado debe asegurar que las y los estudiantes con discapacidad cuenten con los recursos y el apoyo necesario para su educación integral. En el caso de Marcela, el distrito se negó a enviar un intérprete a la institución, pues como mínimo debían estar matriculados allí cinco estudiantes sordos, restándole valor e importancia a la subjetividad y desarrollo de una estudiante que nunca ha podido comunicarse óptima y libremente con su entorno, cuidadores, pares y docentes.

Edad: 8 años

Curso: 101

En el primer encuentro llevamos a Gina a la biblioteca para hablar con ella. Quisimos que viera libros mientras conversábamos, pero no conseguimos mantenerla atenta, pues sólo quería sacar los ejemplares de los estantes. Pudimos notar que no acata órdenes, su lenguaje es limitado, poco comprensible y tiende a la ecolalia y el verbalismo, sólo contesta *sí* o *no* cuando se le hace una pregunta o, repite algunas de las palabras que su interlocutor usó. No controla sus impulsos, carece de reglas, rutinas y hábitos de higiene, por lo que al comer se ensucia demasiado, no mastica, no sabe limpiarse y babea sin cesar (sialorrea). Sus movimientos son un poco toscos y desgarbados, por lo que se golpea y cae con facilidad y quienes la rodean tienden a llevarla de la mano.

La docente titular nos dijo que a Gina le encanta mojarse y permanece mucho tiempo afuera del salón, en las canaletas del colegio, por lo que siempre debe llevar ropa de cambio y no hace mucho en clase.

Los datos médicos de Gina estaban en el observador de la docente titular y no en el informe de la docente de apoyo del colegio, sin embargo, ambas afirmaron que la niña fue diagnosticada con Retardo en el desarrollo global, lo que significa que sus habilidades cognitivas, lingüísticas y motoras son limitadas, por lo que tuvieron que adaptar el currículo para atenderlas.

Dicha adaptación consistió, desde lo que notamos con la implementación, en permitir que Gina hiciera lo que prefiriera mientras no interrumpiera el trabajo de sus compañeros, coloreara fotocopias o dibujara sentada junto al o la estudiante de servicio social, quien debía velar porque la niña no se levantara y permaneciera limpia y silenciosa el mayor tiempo posible. Nadie hacía mucho para hacerle entender las normas básicas de convivencia.

Por su parte, la docente afirmaba que la niña nunca obedecía y prefirió no prestarle atención, porque notó que, si la ignoraba, se portaba mejor; además justificaba a la madre, pues Gina no era la única hija y la mujer estaba esperando otro bebé y, viven lejos del colegio, así que

no tiene mucho tiempo para atender de manera adecuada a la niña ni llevarla constantemente al colegio.

Quienes rodean a Gina creen que ella no obedece las órdenes porque no las entiende y nunca lo hará, así que no intentan pedirle nada más allá de lo que ellos hacen por ella. Nosotras notamos que la niña comprende perfectamente las órdenes que se le dan, pero no las acata porque para ella es algo nuevo que alguien espere que lo haga, así que afirma su existencia negándose a la "autoridad", mientras reajusta los conceptos sobre sí misma, lo que puede hacer y el efecto que esto tiene sobre otros.

Con base en estos hallazgos y deducciones para el desarrollo integral de Gina, se establecieron los siguientes objetivos de trabajo que, a pesar de no dar cuenta de los procesos académicos que la docente pretendía llevar a cabo, como la lectura, la escritura y las operaciones matemáticas básicas como la suma y la resta, sí atendían a las necesidades primordiales de Gina, como lo son la comunicación, la autonomía, la motricidad y su autoconcepto, habilidades previas e indispensables para la adquisición y comprensión en el entorno académico:

- Mantener comunicación constante con Gina, incluso si no se obtiene una respuesta, para que aprenda a ser una usuaria activa de la lengua materna, expresando sus deseos, pensamientos, necesidades y emociones de manera consciente, independiente y autónoma.
- Fortalecer el desarrollo motor con actividades - de motricidad gruesa inicialmente- que le permitan tener mayor control sobre su cuerpo para el desplazamiento, la alimentación, la higiene, la socialización y las actividades académicas, contribuyendo con su independencia y autonomía.
- Establecer normas de convivencia a través de juegos en los que deba concentrarse, seguir instrucciones, esperar el turno y hacer las cosas por sí misma o con cada vez menos ayuda.
- Generar conceptos relacionados con el espacio, la direccionalidad y la lateralidad con respecto a su cuerpo y entorno, para mejorar su orientación, movilidad, exploración, comunicación y comprensión del mundo.

Para comenzar, se realizó un juego en el que debía seguir indicaciones y superar obstáculos: sentarse y levantarse de una fila de sillas que estaban dispuestas hacia diferentes direcciones, por

lo que para poder pasar de una a otra debía girar. Gina efectuó la actividad, pero le costó concentrarse y mantener sus manos fuera de la boca.

En otro juego debió caminar en línea recta, saltar, correr, levantar los brazos o uno solo, llevarlos al frente, a los lados y abajo, tocar sus rodillas, pies, cabeza y otras partes del cuerpo, pero ella no lo hacía. Le preguntamos dónde quedaban algunas partes del cuerpo, pero sólo se quedó viéndonos sin saber qué hacer, así que le indicamos dónde quedaban y aunque nos imitó, al final de la sesión no recordó dónde y cómo se llamaban esas partes del cuerpo.

En medio de los ejercicios y durante el tiempo que permaneció con nosotras, se mantuvo una conversación constante, incluso sin obtener una respuesta evidente la mayor parte del tiempo, pues sólo así Gina comprendería que existe, que es capaz de comunicarse y ser partícipe de las conversaciones, experimentando y aprendiendo poco a poco sobre las dinámicas de la comunicación y cómo expresarse cabalmente. Si nadie se dirige a ella o cuando lo hacen utilizan mimos o palabras al azar, difícilmente la niña aprenderá a comunicarse, convivir, expresarse y decidir.

Semanas después Gina dejó de asistir a la institución, la docente dijo que la madre había dado a luz y no podría llevarla al colegio mientras estuviera en su licencia de maternidad, pues ella era la única que se encargaba de trasladar a la niña desde Pasquilla hasta Mochuelo (porque no hay rutas escolares desde esta vereda al colegio). Para el segundo semestre de 2016 Gina fue trasladada a una institución educativa en otra localidad, debido a una serie de problemáticas familiares que las hicieron cambiar su lugar de residencia.

Conclusiones

- Las instituciones educativas deben contar con servicios de fonoaudiología, que estén a disposición de toda la comunidad, especialmente de aquellos individuos que presentan ciertas dificultades en su aparato fonador, no sólo con respecto al habla, sino también de la sialorrea y la deglución; como en el caso de Gina, quien por medio de una serie de ejercicios sencillos podría fortalecer los músculos de su cabeza y cuello, mejorando su estilo de vida, controlando la salivación y favoreciendo la higiene personal, su autoconcepto y la percepción de quienes la rodean. Además de masticar la comida en lugar de aplastarla con su lengua y dedos y, articular

las palabras con fluidez y propiedad, para expresarse libremente y formarse como una persona autónoma e independiente.

- La capacidad de socialización de Gina es muy reducida, aunque trabajó simultáneamente con los otros estudiantes del proyecto, no les prestó mayor atención, tal como lo hace con el resto de sus compañeros de clase, quienes eventualmente la llevan de un lado a otro para jugar o "cuidarla", o los mayores, que la llevan de la mano a donde requieran sin establecer comunicación ni contacto con ella. Gina se acostumbró al silencio y quienes la rodean lo explican con el diagnóstico, no con la falta de oportunidades ni personas dispuestas a comunicarse.

La familia, la institución educativa y el entorno en general, deben propiciar espacios para la experimentación, la participación y la comunicación, en los que cada individuo reafirme su existencia y el lugar que ocupa en el mundo, la comunidad a la que pertenece y las relaciones que establece, de lo contrario, sin importar su diagnóstico, siempre tendrá un desarrollo inferior comparado con el resto y lo esperado.

- El disminuido desarrollo cognitivo y motor de Gina y el de muchos otros niños y niñas, no son el reflejo de un diagnóstico de su discapacidad, sino el de una serie de prejuicios sociales que repercuten en las personas con discapacidad, quienes al estar inmersos en un ambiente que los limita, crecen siendo dependientes de quienes los creen incapaces y se niegan a formarlos integralmente como sujetos activos, partícipes y generadores de cambio de la sociedad en la viven.

Edad: 9 años

Curso: Transición 2

A comienzos de 2016 algunas compañeras y docentes nos contaron que en la institución había un estudiante con Síndrome de Down, pero nosotras no lo habíamos visto nunca, la explicación la encontramos poco tiempo después: Felipe tenía una jornada más corta que la de sus compañeros, empezaba a las 10:00 am y terminaba a las 3:00 pm, mientras el resto de los estudiantes salía a las 5:30 pm, esto resultado de la adaptación curricular; además asiste muy poco a clase, por ejemplo, tomó tres semanas de vacaciones por Semana Santa.

La docente titular nos contó que para permitirle a Felipe ingresar a la institución, su madre tuvo que comprobar que estaba llevándolo a terapias del lenguaje y que esta, justamente, era otra de las causas de las ausencias. Mencionó también que entre la adaptación del currículo estaba el trabajo de estimulación de la motricidad fina y gruesa, desarrollado en el proyecto de la jornada complementaria '40x40' de la secretaría de educación. Manifestó que en ninguna de estas áreas había notado ningún avance: como fonoaudióloga sabía que algunos niños y niñas con Síndrome de Down no tienen un aparato fonador que les permita hablar, pero este no es el caso de Felipe, por lo que sospechaba que, aunque su madre lo asiste supliendo sus necesidades básicas, no se comunica con él, pues el niño no pronuncia ninguna palabra, sólo emite sonidos acompañados por gestos manuales.

El trabajo de la docente titular con Felipe se centró en el desarrollo de habilidades sociales y la adquisición de normas de convivencia, por lo que involucró a sus estudiantes en las rutinas del niño, consiguiendo que haga parte de ciertas dinámicas grupales, como las actividades al aire libre y algunas en el aula, salir al comedor a almorzar, ir al baño, lavarse las manos, entre otras. Afirma que el tiempo que comparte con él es muy corto, pero ha intentado hacer que las clases sean significativas y que Felipe se adapte realmente a su grupo y a las normas, mientras sus compañeros y compañeras se adaptan a él, pues es muy brusco.

En el informe institucional dice que Felipe está diagnosticado con Síndrome de Down, vive con ambos padres y dos hermanos, estuvo 3 años en el Centro Crecer, donde atienden a niños, niñas y jóvenes con discapacidad, y entre las habilidades que se mencionan, están la de rasgar papel, pintar, recortar con tijeras y rayar.

El día que conocimos a Felipe intentamos hablar con él, pero no conseguimos captar su atención por mucho tiempo, pues se aburrió con facilidad y empezó a correr, girar sobre sí mismo, tocarse los genitales y a arrancar el pasto y lanzar tierra; acató pocas de las órdenes que le dimos, hizo muy poco contacto visual y, tal como nos lo había dicho la docente titular, no pronunció ninguna palabra y sólo emitió sonidos guturales que acompañó con algunos movimientos repetitivos de las manos. Es así como basadas en esta experiencia y las recomendaciones y apreciaciones de la docente establecimos los siguientes objetivos para desarrollar el trabajo con Felipe:

- Ampliar y fortalecer las habilidades de motricidad gruesa y fina, para las actividades cotidianas de desplazamiento, higiene, alimentación, socialización, y académicas, que contribuyan a la independencia y la autonomía.
- Incentivar el uso del habla convencional para expresar sentimientos, necesidades, ideas y conversar. Hablar con él incluso si no se obtiene una respuesta verbal.
- Motivar la independencia, a través de actividades que efectúe por sí mismo, con poca o nula ayuda exterior, desarrollando habilidades motoras, cognitivas y comunicativas.
- Incentivar la adquisición y cumplimiento de las normas básicas de convivencia.
- Crear conceptos de espacio y lateralidad para hacerlo consciente de los objetos, lugares y seres vivos que se encuentran a su alrededor.
- Generar habilidades de búsqueda, con las que pueda localizar objetos, lugares, seres vivos y partes de sí mismo, de manera funcional.

El trabajo con Felipe se desarrolló desde el constante ensayo-error, pues fue muy difícil identificar sus intereses y disgustos y con esto, captar su atención. Basamos la ruta metodológica en el hecho de que las habilidades comunicativas de las personas con Síndrome de Down comienzan su desarrollo como lo hace el resto de la población: a través de la interacción con sus familias, pares y demás sujetos que crucen por sus vidas y contextos. Si un niño o niña no tiene condiciones fisiológicas que impidan su lenguaje oral, lo desarrollará en los mismos estadios que

los demás infantes, aunque a un ritmo más lento, sin embargo, lo fundamental es que los cuidadores, familiares, educadores y pares tengan contacto constante con él o ella, que conversen, incluso si no obtienen respuesta; que busquen el contacto visual, establezcan vínculos, normas y hábitos, y fomenten el aprendizaje y la adaptación a cada espacio y situación.

En este sentido, el objetivo de la primera sesión era conseguir que él repitiera fonemas básicos, pues es una manera efectiva para que adquiriera el lenguaje oral, pero esto no fue posible. Para evitar distracciones, lo llevamos a una de las canchas, aquí estuvo atento a nuestras indicaciones unos minutos, pero luego se aburrió y comenzó a hacer otras cosas. Intentamos mostrarle imágenes de animales, para que repitiera sus sonidos, pero él las tomó y empezó a rasgarlas. Probamos con otras actividades, pero él no imitó nada.

Pese a que no conseguimos el objetivo de la primera sesión, notamos otros aspectos: la atención de Felipe es por un tiempo muy corto, se le debe repetir en más de una ocasión una orden hasta que la comprenda y acate, pronunció una vez ‘Pipe’ después de que nosotras lo dijimos insistentemente; no posee ciertas normas de comportamiento, pues corrió hasta una esquina de la cancha y orinó allí, ignorando lo que le decíamos y subiéndose con dificultad el pantalón, al contarle a la profesora, ella dijo que debíamos estar pendientes de ciertos gestos que él hacía, pues cuando se tocaba los genitales constantemente (sobre la ropa y debajo de ella), probablemente fuera porque quería ir al baño. Al terminar la sesión tuvimos que bajar las escaleras, pero Felipe lo hizo con dificultad y cierta resistencia, por lo que en las posteriores sesiones ensayamos cada vez que se daba la oportunidad.

En las siguientes semanas buscamos estimular sus sentidos con materiales y actividades que podrían ser placenteras y significativas, dejando inmersa la intención comunicativa, pero sin agobiarlo con ella; aquí distintas manifestaciones del arte y el trabajo directo con el cuerpo jugaron un papel fundamental en el desarrollo de las estrategias pedagógicas, pues posibilitaron el aprendizaje, la participación, la comunicación no verbal y una experiencia diferente con los sentidos, además del disfrute en espacios no habituales en su educación:

Pintura. La pusimos en tinas y Felipe metió sus pies allí y empezó a esparcirla. Después pusimos un poco sobre los pliegos de papel que estaban dispuestos sobre el pasto, para que ahora pintase con sus pies. Al principio sólo se quedó viéndola, pero cuando lo untamos un poco, se acercó. Empezó por sus manos y piernas, hasta que su cuerpo, a excepción de su cara, quedó

completamente cubierto. Cuando empezó a comerse la pintura, le pedimos que dejara de hacerlo y lo hizo, además, sin que se lo pidiéramos, ignoró el pasto y sólo pintó los papeles por un largo tiempo. Luego, mientras lo limpiábamos, lo persuadimos de hacerlo solo, mostrándole cómo. Durante toda la actividad estuvo muy atento, concentrado, mantuvo contacto visual sostenido y prolongado, especialmente cuando le hablábamos y, acató las peticiones. Pareció disfrutar la sesión tanto como nosotras.

Texturas. Usamos distintos materiales como esponjas, pasta de concha húmeda y seca, algodón, arcilla y el prado para que los percibiera con partes de su cuerpo distintas a las manos y la cara. Pasamos las esponjas por sus piernas y pies y le agradó, así que tomando una, empezó a hacerlo él mismo. Con la arcilla y la pasta húmeda el desagrado fue inmediato, ni siquiera las tocó y se apartó sin reparo. El algodón no captó su atención. Las conchas de pasta fueron sus preferidas, pero no por su textura, sino por su sonido: en lugar de pararse sobre ellas se sentó en el suelo cruzado de piernas e introdujo sus manos en la tina que las contenía, para sentir y hacerlas sonar. Luego metió su cabeza en la tina y regó las conchas sobre su cuello y orejas. Repitió esta operación en el suelo y fue evidente que descubrió el cambio en el sonido. Estaba muy concentrado en esta acción, tanto, que casi no conseguimos hacer que se levantara para ir a la siguiente tina, una y otra vez se devolvió a donde estaban las conchas secas. Disfrutó caminar por el prado y en ningún momento lo arrancó ni lanzó tierra.

También usamos agua, le fascina. En cuanto entró en la tina metió sus manos e intentó acurrucarse, pero algo lo detuvo y empezó a salpicarse mientras se restregaba las piernas, tal como le mostramos en la sesión anterior. En esta ocasión no se resistió para salir de allí. Cuando lo ayudamos a vestir se colgó del cuello de una de nosotras y llevando su cuerpo hacia atrás, nos hizo entender que quería que diéramos vueltas. En esta ocasión el contacto visual sólo se dio cuando conversamos con él sin estar en contacto con las texturas, además nos expresó algunos gestos de cariño (abrazos) mientras lo hacíamos.

Instrumentos musicales. Dispusimos en un salón distintos instrumentos musicales: una marimba, una pandereta, maracas, una guitarra, un triángulo, congas, un piano y un violín. Las maracas, las claves y los tambores no le gustaron mucho, pero la pandereta, la marimba y el piano captaron por un buen rato su atención. Daba vueltas mientras los tocaba y hacía sus habituales sonidos guturales, mientras pegaba su oído al instrumento y acercaba y alejaba su mano izquierda

a la cara. Sin importar el paso de las semanas, recordaba el mecanismo de los instrumentos musicales e intentaba tocarlos.

La experimentación con los instrumentos musicales estuvo acompañada de la elaboración de uno propio. Con tubos de cartón, piedras, semillas, pintura y una botella elaboramos un palo de lluvia y una maraca. Tratamos de hacer que Felipe estuviera el mayor tiempo concentrado en una actividad y que la efectuara con el mínimo de ayuda posible, así que pintó la mayor parte del tubo con los colores que prefirió e introdujo una a una las semillas en el palo de lluvia y en la botella. Cuando le pedimos que no se pintara la cara, dejó de hacerlo. Su motricidad fina se vio reflejada en esta actividad y es un aspecto a resaltar, pues tomaba las semillas una a una y con mucha calma y cuidado las introdujo en el tubo y la botella y sólo se distrajo porque tuvo que ir al baño; en otra ocasión, mientras comía también fue evidente: la profesora titular tenía un paquete de bolitas de chocolate que poco a poco entregaba a Felipe para que se las comiera, ponía varias en la mesa y él las tomaba una a una y se las comía.

En las siguientes sesiones quisimos intentar con otros medios y recursos. Quisimos jugar a "La marcha del equilibrio" para que Felipe siguiera instrucciones mientras lo guiábamos y tomábamos de la mano. Debía atravesar una fila de sillas en distintas direcciones sin sentarse y pasar por debajo de un par de mesas, pero no estuvo atento, se sentó varias veces, no quiso pasar por debajo de las mesas y salió corriendo golpeándose un poco y cuando nos acercamos para ver si estaba bien, sólo se recostó y quiso que lo consintiéramos. Se rehusó a levantarse y volver a las sillas o las mesas.

Para las sesiones del 2017, decidimos utilizar una sola metodología y recurso, complejizándola poco a poco. Escogimos un juguete, un balde para encajar piezas. Al principio Felipe no quiso sentarse con nosotras frente a la mesa y lanzó las fichas al suelo, le pedimos que las levantara e intentó hacerlo, pero se detuvo, nos miró y regresó a su posición inicial ignorando la petición. Le explicamos el mecanismo del balde y poco a poco fue interesándose más. Cuando la ficha que tomaba no encajaba en el agujero intentaba abandonar, así que lo motivamos a intentarlo de distintas formas y cuanto fuera necesario. Sesión tras sesión encontró maneras de encajar las fichas y sacarlas, de esconderlas y encontrarlas; en una ocasión le quitó la tapa al balde e introdujo todas las piezas allí, en otra al terminar dijo "ya". También experimentó con un ábaco abierto y mientras introducía las fichas, contábamos la cantidad.

En estas sesiones notamos un cambio en Felipe, porque a pesar de que siempre ha sabido su nombre, ahora responde a él, girando la cabeza o haciendo contacto visual; acata más órdenes y controla mejor sus impulsos de arrancar pasto y lanzar objetos. Además, es capaz de aprender y hacer las cosas por sí solo, aunque a veces necesite ser motivado frente al fracaso para que lo intente una vez más.

Además del trabajo individual, desarrollamos una sesión grupal con sus compañeros de clase, el objetivo era crear una rutina y que Felipe actuara por imitación. En un tablero dividido en cinco columnas de distintos colores, que indicaban cinco actividades claves de la jornada escolar (llegada, ir al baño, descanso, almuerzo y salida) los niños y niñas debían poner un muñeco que los representaba, así cada vez que efectuaban alguna de estas acciones, colocaban su muñeco en la sección correspondiente. El tablero estaba acompañado por un reloj que, también con colores, indicaba la hora de cada actividad. Pretendíamos que Felipe imitara a sus compañeros y poco a poco asimilara la rutina. Los niños y niñas se emocionaron mucho decorando su muñeco y pegándoles su foto, pero Felipe destruyó los que le dimos y se mantuvo completamente apartado de la actividad.

Preparamos otro tablero y otro reloj para que la familia lo usara en su casa con la rutina que Felipe lleva a cabo allí (bañarse, vestirse, desayunar, salir para el colegio, almorzar, hacer las tareas, cenar, jugar, ordenar el cuarto, cepillarse los dientes y dormir), pero no fue posible entregarlo, porque la madre no asistió y enviaba a sus otros hijos a recoger al niño.

Semanas después volvimos al salón para indagar los resultados de la actividad. La docente nos contó que todos los niños y niñas habían estado muy pendientes y seguían incluyendo a Felipe en la mayoría de dinámicas, pero él no parecía darse por enterado, había vuelto a romper su muñeco y no se mostró interesado en imitar a sus compañeros.

Durante todo el proceso las docentes titulares estuvieron muy receptivas a nuestro trabajo, sin embargo, la primera no revisó las minutas y las archivó y, la segunda llama a Felipe "niño especial".

Conclusiones

- Los sujetos deben estar en una constante interacción con su familia, la escuela y la comunidad, estableciendo lazos y dando origen a una relación significativa, que les permita adquirir la cultura, la lengua y las costumbres, en el caso de las personas con discapacidad esto debe darse de la misma manera y medida, pues, aunque popularmente creamos que son niños y niñas eternos, que dependerán siempre de alguien más y no comprenderán cómo se convive en sociedad, es indispensable que conozcan y comprendan su entorno, se comuniquen y participen en él.

En ocasiones ciertas características particulares de las personas con discapacidad les impiden adquirir el lenguaje oral y quienes lo rodean consideran que esto se debe a que no comprenden cuando les hablan y creen entonces, que no es necesario intentar comunicarse, impidiendo que los sujetos se desarrollen plenamente, con pobres autoconceptos, altos niveles de dependencia y sin mayores intereses personales.

- No importa a cuántas terapias asistan, si las personas que rodean al individuo con discapacidad no lo hacen partícipe, ni le permiten ser funcional, autónomo o curioso, difícilmente podrá aprender algo. Las personas con discapacidad, al igual que el resto de la población, no sólo cuentan con derechos y mecanismos para hacerlos efectivos, sino también con deberes, pues se encuentran inmersos en una sociedad y son capaces de aprender a vivir, compartir, participar y decidir en ella, además de transformarla.

Edad: No especificada

Curso: 201

Durante la etapa de observación en 2015, conocimos a Valentina, ella se acercó a nosotras junto a varias de sus compañeras de clase durante el descanso. Como a todas las presentes le preguntamos su nombre, pero una de las niñas contestó por ella y lo hizo cada vez que nos dirigíamos a Valentina, al preguntarle por qué lo hacía, afirmó que su compañera era "loquita" o eso era lo que decía su docente titular. Intentamos corregir este concepto pues, aunque fue evidente que Valentina no recordaba completamente su nombre, ni conocía su edad ni el curso en el que estaba, esto no la hace una persona loca ni alguien a quien se le pueda faltar al respeto.

En encuentros posteriores la niña que contestaba por Valentina no lo hacía más y la dejaba hablar, pero siempre se mantenía a su lado. Decidimos involucrar a Valentina en un trabajo académico que consistía en pedirle a niños y niñas dibujar a su familia incluyéndose en ella. Aunque el análisis de los dibujos no ofrece resultados determinantes, nos dio algunos indicios que confirmaron lo evidente: las figuras que representaban a las personas difícilmente podrían interpretarse como antropomórficas, eran una combinación de círculos y líneas que Valentina denominaba con los nombres de sus hermanos, abuelo y madre, sin importar el orden en el que se le preguntara, ella supo muy bien quién era cada uno.

El desconocimiento de sus datos básicos, sumado a la escasa representación antropomórfica y su limitado lenguaje, nos hizo sospechar que su desarrollo cognitivo no era el habitual para una niña de aproximadamente 7 años. Por otra parte, Valentina se mostró siempre muy cariñosa, nos abrazaba, daba besos en la mejilla y pese a nuestras negativas, se sentaba en nuestras piernas.

En 2016, cuando se estableció el tema de la investigación, la docente de apoyo de la institución, Bernarda Niño, nos dio una lista de los niños y niñas diagnosticados con alguna discapacidad o necesidad educativa especial y de los que se tenía alguna sospecha, Valentina hacía

parte de los últimos, por esta razón la docente no contaba con ningún dato en sus registros, así que ninguna información se pudo confirmar.

Por actividades del colegio no fue sino hasta 2016 que nos reencontramos con Valentina. Ella seguía sin recordar su nombre completo, afirmó tener 2 años, igual que su hermano y nunca pudimos saber cuál era realmente su edad. Durante la conversación se mostró muy activa y feliz, nos contó y mostró que le gustaba jugar, bailar y la música; pero nuevamente fue muy cariñosa e insistía en sentarse en nuestras piernas, nos abrazaba de manera insistente e intentaba darnos besos constantemente. Tal como en los encuentros anteriores este comportamiento nos alarmó, pues Valentina podría estar siendo víctima de abuso sexual, o encontrarse en riesgo de serlo, por lo que le preguntamos si siempre se sentaba en las piernas de las personas, a lo que ella contestó que no lo hacía, pero eso lo ponemos en duda, pues desde el primer encuentro ella lo hizo con nosotras, aún sin conocernos y negándonos a que lo hiciera. Son comportamientos poco habituales y que la hacen vulnerable. Es un enigma cómo y por qué los aprendió.

Valentina nos contó que no sabe leer ni escribir y cuando fuimos al salón notamos que su pupitre estaba apartado del resto de sus compañeros y que sus cuadernos estaban llenos de garabatos. Cuando hablamos con la profesora titular relató que la niña se encontraba en el colegio desde transición y que desde ese entonces todos habían notado que Valentina 'tenía algo', por lo que habían intentado de distintas maneras persuadir a la madre para que la llevara al médico y consiguieran darle un diagnóstico, y con esto adaptar el currículo para ella, pues mientras no lo hicieran, Valentina reprobaría nuevamente el año (estaba repitiendo grado 2do). La docente titular coincidió con las sospechas que tiene la profesora de apoyo, quien afirma que Valentina tiene 'Retraso mental' y posiblemente sea profundo, pues además de la falta de coherencia entre las preguntas que se le hacían a Valentina y las respuestas que ella daba, el desarrollo motor tampoco parecía ser el "adecuado".

Semanas después, cuando terminamos el rastreo, la recolección de datos y la selección de los estudiantes con los que desarrollaríamos el trabajo, buscamos a Valentina encontrándonos con la noticia que desde la misma semana que nos reencontramos con ella, no había vuelto a la institución. Un par de meses después la docente titular nos contó que posiblemente la madre decidió dejar de llevar a la niña al colegio porque en la última reunión que había tenido con las directivas le dieron un ultimátum: o llevaba a Valentina al médico para ser diagnosticada, o

reportarían el caso con el ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar). La docente creía que esto había atemorizado a la mujer y prefirió optar por otra salida, antes de buscar asistencia médica, porque además dijo que se rumoraba que Valentina estaba estudiando en un colegio de Pasquilla, aún sin haber sido retirada oficialmente de la I.E.D. Rural José Celestino Mutis. Valentina no regresó nunca más a la institución y nadie pareció estar muy interesado en su paradero.

Conclusiones

- El apoyo de la familia es crucial para el desarrollo integral de los individuos, en el caso de Valentina parecía no contar con tal apoyo, pues aun siendo evidente que su desarrollo cognitivo no era el habitual y las constantes peticiones de la institución requerían cierta atención y cumplimiento, sus cuidadores hicieron caso omiso y prefirieron cambiar a la niña de colegio y sin avisarle a nadie, antes de buscar asistencia, sin considerar las repercusiones emocionales, psicológicas, legales y de cualquier tipo que esta decisión pudiera traer.

No sabemos cuáles fueron las motivaciones reales para tomar esta decisión, pero posiblemente entre ellas estuvo el miedo a que el ICBF se viera involucrado, que Valentina fuera diagnosticada y etiquetada con discapacidad o, sencillamente quisieron evitar tener que hacerse cargo de esta evidente situación, evadiendo nuevamente la responsabilidad. Suposiciones, nada más que eso nos queda, pues nadie buscó saber más, ni comunicarse directamente con los familiares.

- Aunque el colegio siempre intentó persuadir a la madre de Valentina para que la llevara al médico y fuera diagnosticada, no conseguirían hacer mucho por ella, pues las adaptaciones curriculares que se han hecho para otros estudiantes no son más que un conjunto de actividades que no representan ningún reto intelectual, físico ni emocional para ellos y ellas, no aprenden nada y sólo ocupan su tiempo para que no distraigan al resto de sus compañeros la mayor parte del tiempo, porque tampoco se les exige el cumplimiento de las reglas básicas de convivencia que sí le piden a quienes no han sido diagnosticados con alguna discapacidad o necesidad educativa especial, justificando y reproduciendo así su bajo rendimiento académico y el nulo avance en cualquier proceso de aprendizaje.

Edad: 9 años

Curso: 305, 401

Antes de conocer a Valentina hablamos con la docente titular y nuestra compañera que estaba desarrollando su práctica en el curso; ellas manifestaron que la niña no hace mucho en clases, es desobediente y fomenta el desorden, por lo que siempre debe estar con algún estudiante de servicio social, quien además le ayuda, pues tiene un "retraso" y memoria a corto plazo, según afirmó la docente.

Cuando hablamos con Valentina, aseguró que sabía leer y escribir, pero lentamente y, que no sabía sumar ni restar; así que decidimos comprobarlo: le pedimos que escribiera algo y sólo consiguió escribir su nombre sin identificar las letras que lo componen; la niña no sabe leer y sólo transcribe. Por otra parte, aunque habla con fluidez y es consciente de lo que relata, en ocasiones sus respuestas no son del todo coherentes, contextualizadas ni bien articuladas, a veces se contradice y cuando intenta mentir, no lo consigue. Nos contó que vive con su madre, hermana y abuela y, por lo que pudimos deducir, son esta última y un tío quienes se hacen cargo de los gastos del hogar.

En el informe del colegio aparece que Valentina repitió preescolar, presenta dificultades en la lectura, la escritura, el trabajo con bloques lógicos, de lateralidad y bajo nivel de relación (no especifica a qué se refiere) y que está diagnosticada con Discapacidad intelectual moderada.

El objetivo principal del trabajo con Valentina fue generar metodologías efectivas para el aprendizaje de la lectura y la escritura, además de incentivar y fortalecer la autoconfianza en sus capacidades y habilidades.

Utilizamos un alfabeto hecho en cartón que, por su tamaño y actividades desarrolladas, le permitió a Valentina no sólo ver y transcribir las letras, sino también tocarlas, contornearlas y pintarlas a su gusto, generando una experiencia sensible un poco más amplia de lo habitual, que facilitara la asociación entre la forma, la figura y el sonido, pasando progresivamente al papel y el lápiz.

Mientras Valentina pintaba su alfabeto reconoció algunas letras, especialmente las vocales. Combinó algunas para formar palabras, pero ni siquiera ella estaba segura de lo que decían, sin embargo, contrario a lo que siempre pasaba, no se avergonzó y continuó experimentando.

Trabajó en varias ocasiones junto a Alison y Diana y, aunque no se comunicaron demasiado entre ellas y pese a nuestras negativas, se evidenció la intención de competir, de demostrar quién terminaba primero, quién sabía más letras y quién tenía resultados más "bonitos". Nos han enseñado a demostrar cuánto sabemos en el menor tiempo posible, comparándonos con el resto y ocupándonos más de su trabajo que del propio.

También usamos la música para estimular sus sentidos y memoria. Inicialmente asociamos sonidos a movimientos, después a texturas, para finalmente combinar los tres. Valentina estuvo muy atenta a la secuencia y sin importar el orden, efectuó los movimientos, aun con la distracción de las distintas texturas y el placer o desagrado que estas le produjeron.

Cuando tuvo la oportunidad de explorar y tocar los instrumentos musicales, nos mostró que sabe tocar la pandereta y, mientras lo hacía, tarareó algunos fragmentos de canciones que aprendió en la iglesia cristiana a la que asiste casi a diario. La letra y los golpes de la pandereta coinciden con el tiempo de la canción, Valentina lo hace muy bien, lo que demuestra que la música, la constancia y la repetición son estrategias pedagógicas óptimas para la niña, pues le permiten retener con mayor facilidad y perdurabilidad la información y los conocimientos.

Con el fin de aprovechar las habilidades e intereses de Valentina, entregamos a su docente titular unas minutas de trabajo al final de cada sesión, en las que consignábamos las actividades realizadas, los resultados y las recomendaciones para reforzar lo aprendido. Tanto la docente titular como la familia tendrían una copia y con esto, los más cercanos estarían involucrados en el proceso de Valentina. Sin embargo, la respuesta de la docente fue "yo no tengo tiempo para dedicarme solo a ella, eso entrégueselo a la chica de servicio social, porque ella está siempre con Valentina".

Además de delegarle su responsabilidad como profesional de la educación a una estudiante de noveno grado, la docente se niega a entregarle las minutas a la madre de Valentina, asegurando que la mujer y su otra hija también tienen 'retraso', la primera sólo sabe escribir su nombre y la segunda, estudia en el colegio en un grado de bachillerato y tampoco rinde académicamente. En

palabras de la docente, sería infructuoso involucrar a la familia en el trabajo, porque el 'retraso' es hereditario y, así como su madre y hermana, Valentina no aprenderá mucho durante su vida.

Después de esto, las sesiones con Valentina se vieron suspendidas por una serie de actividades institucionales y sólo se retomaron hasta 2017, así que el proceso tuvo que empezar de nuevo, porque la niña continuaba afirmando que sabía leer y escribir, lo demostraban las páginas escritas en sus cuadernos, pero al pedirle que codificara lo que aparecía allí, titubeaba y no conseguía decir nada. Evidentemente la presencia de la niña en el aula se reducía a transcribir la información del tablero, el cuaderno de un compañero o incluso, permitir que el o la estudiante de servicio social de turno transcribiera por ella.

La metodología de nuestro trabajo cambió un poco, usando las letras de cartón, empezamos a combinar las vocales, pero esta vez con una sola consonante cada sesión. Valentina parecía aprenderlas, pero notamos que lo hacía de manera memorística; por ejemplo, leía las sílabas resultantes de la 'p', 'pa', 'pe', 'pi', 'po', 'pu', en este orden, sin notar que no coincidía al orden de las que estaba viendo. Cuando le pedíamos que confirmara, volvía a decirlas en el orden habitual, pero poco a poco era ella quien se corregía e intentaba leerlas en el orden en el que aparecían o le preguntábamos.

En cada sesión se evidenció el interés real de Valentina por aprender, por conocer cuáles eran las letras que componían su nombre y saber qué era lo que transcribía, un interés que no mermó, pero que nunca fue alentado por sus más cercanos, lo que le impidió desarrollar y fortalecer lo aprendido en cada sesión, por lo que no hubo mayores resultados en cuanto a sus conocimientos previos al proyecto frente a los posteriores. Cada encuentro era comenzar desde cero, Valentina había olvidado lo aprendido anteriormente, incluso en algunas sesiones olvidaba lo que había escrito y leído minutos antes, pero al repetirlo, con un poco de dificultad, conseguía recordarlo.

El aprendizaje de Valentina está basado en la constancia, la repetición y la motivación, tal como con el resto de los niños y niñas, pero con un poco más de atención y disposición de quienes la rodean, de lo contrario, el presagio de la docente se hará realidad y Valentina no conseguirá aprender más que a escribir su nombre y depender de alguien más en todos los aspectos de su vida.

Conclusiones

- El papel de los docentes en el aula es el de ser un mediador entre el conocimiento y todos sus estudiantes, considerando sus particularidades, pero sin hacer de estas una barrera para su formación integral y permanente, buscando los medios y alternativas necesarias para ofrecer educación y atención de calidad, que les permita, además, ser independientes, autónomos y partícipes de su vida y la sociedad.

Las labores de un docente no deben ser delegadas por completo a un par, a la familia o a los individuos, estas se comparten, fortalecen y enriquecen entre sí, especialmente si se trata de individuos que han sido etiquetados como personas con discapacidad, pues los resultados del trabajo cooperativo entre las instituciones que lo rodean y acogen, son más evidentes y determinantes en su capacidad de adaptación, formación e independencia.

No es ético, profesional ni responsable delegar nuestras funciones como docentes a individuos que no están preparados para formar a otros, argumentando la falta de tiempo, capacitación o previendo resultados fatalistas. Como docentes es nuestra obligación formar a todos y todas las estudiantes que se encuentran en nuestras aulas, buscando el apoyo y conocimientos necesarios para que hagan parte no sólo de las clases, sino de la sociedad, pues en un país como el nuestro, es necesario que desde nuestros lugares particulares y sumamente determinantes, seamos los docentes quienes hacemos cumplir las leyes y velemos por los derechos de los niños, niñas y adolescentes, sin esperar a que alguna entidad haga presencia por voluntad propia. Debemos ser voceros del respeto, el reconocimiento y la aceptación de las diferencias.

- No se puede justificar la negligencia con la falta de conocimiento, pues somos docentes, formamos a la sociedad y tenemos el poder de construir o destruir vidas desde lo académico, social, psicológico y emocional ¿cómo podemos conformarnos con ver cuadernos llenos de información que facilitamos a los estudiantes sin que estos sepan qué dice allí? ¿Qué tipo de individuos estamos formando, si no conocen ni comprenden el mundo que los rodea? ¿Quién se beneficia con hacer pasar de cursos a los estudiantes sin que aprendan nada? ¿Cuál es el presente y el futuro de los y las estudiantes que aprendieron a llenar espacios vacíos con 'cosas' que no entienden? ¿Qué concepto de discapacidad, atención y trato estamos entregando a las y los compañeros de las personas que han sido diagnosticadas?

Debemos replantear cuál es nuestro papel en el aula, nuestra labor docente y preguntarnos si realmente nos formaron para educar a cierto tipo de población particular, excluyendo al resto.

- Año tras año Valentina ha conseguido pasar de curso llenando sus cuadernos con información que no comprende, pues evidentemente la docente no siente ningún interés por conseguir que la niña aprenda realmente y se escuda en el diagnóstico médico, justificando con esto el escaso desarrollo de Valentina, quien es para todos, un caso perdido.

Como estudiante que ha sido diagnosticada con Discapacidad cognitiva, Valentina es vista como alguien a quien por ley se debe recibir en la institución, pero a quien nadie está obligado a educar, porque nunca aprenderá y es mejor que consigne toda la información en su cuaderno, aunque no la entienda, que dejarla pasar de curso sin que haga nada.

- Las habilidades musicales desarrolladas y fortalecidas en la iglesia a la que asiste Valentina son la prueba de que, con constancia, dedicación, disposición y motivación, la niña es capaz de aprender, coordinar y usar conocimientos en su vida diaria, académica y personal, sólo basta con un poco de ayuda y permanencia de alguien cercano que se interese y se haga cargo de su responsabilidad como influencia en la vida de la niña, esté o no formado para ello.

Edad: 6 años

Curso: 103, 203

Antes de conocer a Alison hablamos con la docente que estaba temporalmente a cargo del curso, Lorena León, pues la profesora titular estaba en una licencia de dos meses.

La docente notó las dificultades que Alison tiene para realizar las actividades cotidianas en el aula y fuera de esta, por lo que buscó ayuda con la docente de apoyo de la institución, Bernarda Niño, sin embargo, no encontró la respuesta que esperaba y consideró que el proceso que se estaba llevando a cabo era demasiado lento, así que decidió hacerse cargo del caso de Alison: buscó información sobre las instituciones que podrían ayudarla y habló con los padres, contactó con el INCI y consiguió que le hicieran una valoración a la niña, para luego, en compañía de sus padres iniciar un proceso de rehabilitación y readaptación a la vida cotidiana con el uso de herramientas y metodologías que le permitieran a Alison ser lo más independiente y autónoma posible.

La valoración dio como resultado la detección de una enfermedad degenerativa, pero sin especificación de la velocidad de su avance, contradiciendo el informe realizado en el colegio, en el que se afirma que Alison no ve por el ojo izquierdo y que está a la espera de la corrección de su estrabismo.

En el informe institucional también aparecía que Alison nació prematura, lo que nos hizo pensar que una posible causa de su baja visión pueda ser la Retinopatía del prematuro (ROP), producida por el exceso de oxígeno y luz, que aceleran el crecimiento de glóbulos rojos en la retina mientras los bebés están en la incubadora. La ROP "afecta la vascularización de la retina inmadura posnatal en los ojos de los niños prematuros. Puede ser leve, sin dejar secuelas visuales o puede ser muy severa y producir desprendimiento de retina tradicional y dejar secuelas visuales importantes, incluso llegando a ceguera bilateral" Grupo ROB México (p.13).

La recomendación principal fue la de permitirle a Alison aprovechar al máximo su nivel visual para que conozca el entorno, aprenda a ser independiente y pueda desenvolverse satisfactoriamente en su cotidianidad, con el apoyo de su familia y la institución; todo esto para

crear rastros y registros visuales, herramientas indispensables para su autonomía en caso de perder la visión completamente.

Además, les hablaron de la importancia de vincular a todo el entorno de los niños y niñas con discapacidad visual, ofreciéndoles capacitación e información constante a los pares, docentes y demás personas cercanas, ya que ellos y ellas son un factor determinante en la formación de la personalidad, la construcción social, la adaptación al medio y la participación en la comunidad.

Semanas después, la docente titular regresó, nos contó que no pudo hablar con la profesora que estuvo supliéndola, por lo que estaba desarrollando el trabajo con la niña desde los apuntes que había encontrado y algunos indicios que le habían dado los padres, pues la profesora Bernarda no sabía mucho al respecto.

El propósito previo a conocer a Alison era el de identificar el grado de visión que posee, sus capacidades intelectuales y motoras alcanzadas, además de establecer un vínculo con ella:

Encontramos a Alison en la parte de atrás del salón junto a una estudiante de servicio social, coloreaba una gran letra 'R' que ocupaba casi toda la hoja tamaño carta en la que estaba impresa. En la mesa reposaban otras imágenes de animales con la misma característica.

Notamos que es muy curiosa, amigable, está atenta a todo lo que oye y es un poco independiente, pues, aunque no le gusta que la lleven de la mano cuando camina, prefiere que le alcancen las cosas que se le han caído al suelo, rehusándose a ser ella quien las busque y recoja. Fuimos a la biblioteca para hojear los libros Alison los acerca a su cara, casi hasta tocarla, luego se aleja un poco y lo palpa detenida y persistentemente.

Luego de esta sesión de reconocimiento pudimos establecer los siguientes objetivos basadas en los requerimientos médicos y los académicos:

- Desarrollar, apoyar y fortalecer los procesos de lectura y escritura, con el establecimiento de metodologías acordes a las necesidades y habilidades de Alison.
- Complementar el proceso llevado a cabo por la docente titular y la profesora de apoyo.
- Innovar con la construcción de material para personas con limitación visual, que les permita tener más acercamiento a el entorno que los rodea.

- Propiciar espacios y actividades que le permitan a Alison ser más independiente y segura de sí misma.
- Potenciar el trabajo con los otros sentidos, ampliando su experiencia sensible y canales de aprendizaje.

Los procesos de lectura y escritura en las personas con baja visión se dan de la misma manera que los de las que cuentan con mayor capacidad visual, sólo que los materiales de apoyo utilizados deben ser de mayor tamaño, detalle, colorido y hasta textura, para que pueda aprovechar al máximo su nivel visual. Contar con un material adaptado a las necesidades del estudiante es indispensable para un óptimo aprendizaje. Sin embargo, en la actualidad los materiales disponibles para la población con baja visión o ceguera son casi nulos, impidiendo el acceso de manera eficaz al conocimiento.

En el caso de las personas con baja visión, como ya se mencionó anteriormente, deben usar su visión al máximo para crear rastros visuales, estén o no en riesgo de perder el sentido completamente, razón por la que con Alison se descartó el uso del braille como estrategia metodológica y en cambio usamos tres recursos que nos permitieron estimular algunos sentidos, la concentración, memorización, creatividad y autonomía:

Utilizamos letras de gran tamaño hechas en cartón, para que Alison nos mostrara cuáles reconocía y empezara a conocer el resto, para luego formar palabras. Empezamos pidiéndole que las pintara y mientras lo hacía, notamos que no distingue mucho la profundidad, por lo que sumergía su pincel hasta el fondo, dejándolo muy cargado y derramando la pintura. Usamos estas letras en la mayoría de las sesiones que tuvimos: mencionándolas, asociándolas con imágenes, palabras y personas, combinándolas ente sí y de una u otra manera memorizándolas.

Desarrollamos una actividad en la que el tacto de distintas partes de su cuerpo se estimuló y descubrió texturas que le agradaron y otras que no. Se mostró muy interesada y motivada, al punto de no querer marcharse. Realmente fue algo nuevo y estimulante para ella sentir con sus pies, brazos, cara y rodillas, texturas que normalmente ve o toca con sus manos.

Su oído siempre está muy atento del entorno, por lo que dispusimos frente a ella una variedad de instrumentos musicales que llamaron su atención, queriendo conocer más de ellos

(nombre, forma, material, textura, sonido, tamaño) y tocándolos por varios minutos, aun asegurando que la música no le gusta.

Sin embargo, no tuvimos oportunidad de trabajar cada semana con ella, debido a las múltiples actividades institucionales que el colegio tenía programadas, en las que todos los estudiantes debían participar, además ella debe asistir frecuentemente a citas médicas, por lo que nuestro trabajo se vio interrumpido y detenido, teniendo una o dos sesiones en el mes.

Al final del proceso no se evidenció ningún avance en el aprendizaje del alfabeto, la lectura ni la escritura: para marzo de 2017 sólo conocía las letras 'A' y 'P', la primera que su mamá le enseñó y la segunda, porque una semana antes nosotras se la enseñamos, por lo que no sabe leer nada distinto a la sílaba 'pa'. Por otra parte, cuando escribe lo hace porque transcribe lo que alcanza a ver en el tablero o en el cuaderno de algún compañero. Su profesora titular del año 2016 y el de este año (2017) no han hecho ningún esfuerzo por enseñarle nada a Alison, argumentando que como ya hay más personas que la están ayudando, ellos no tienen mucho por hacer.

Conclusiones

- Desde que conocimos a Alison, su curso ha tenido dos docentes titulares y ninguno ha conseguido adaptarse a tener en su aula a una estudiante con baja visión, pues se hace evidente en el comportamiento y el nulo avance en el aprendizaje de la niña de la lectura y la escritura, pues sus compañeros leen y escriben muy bien y ella sólo sabe escribir su nombre, pero no lo lee.

La primera docente argumentó que no sabía cómo hacer las cosas, que no estaba capacitada y los materiales a su disposición eran insuficientes y no encontraba cómo utilizarlos, aunque aseguró que había revisado las minutas y creía pertinentes las actividades que habíamos desarrollado.

El docente actual se refiere a Alison como "la niña de necesidades especiales" que asiste frecuentemente a terapias en las que él supone, le enseñan lo que debe saber; mientras él la hace colorear y llenar fotocopias con actividades desarticuladas del proceso que se lleva en la clase cuando asiste.

- Los docentes somos un factor determinante en el aula de clase, no sólo porque somos los guías, sino porque está en nuestras manos conseguir que los y las estudiantes aprendan, se desarrollen, socialicen y se sientan parte de sí, del grupo, de la institución y hasta de su familia, que conciban al 'otro' como un igual y reconozcan las diferencias como algo natural que nos reafirma como seres vivos, que conforman la sociedad. La docente Lorena León nos mostró con su disposición y apoyo a Alison y a su familia que es posible educar a niños y niñas con discapacidad, aunque no estemos formados específicamente para ello, sólo basta con buscar las alternativas y medios a nuestro alcance.
- Las personas que nos rodean influyen en cómo nos concebimos a nosotros mismos, en el caso de Alison, personas de su entorno acostumbran decirle "cieguita", por lo que, en ocasiones, al referirse a ella misma, a sus capacidades y a lo que sabe, dice "es que como yo soy cieguita, no sé qué color es ese" "como yo soy cieguita, se me olvidó" y demás frases que argumentan cierto comportamiento o desconocimiento. Por alguna razón el diagnóstico de Alison ha generado un cambio en cómo las personas la denominan y la consideran capaz o no para ciertas tareas, sin considerar que esta es sólo una característica de su ser y que no determina el desarrollo del resto de sus capacidades físicas, sensoriales, cognitivas ni emocionales.

Edad: 15 años

Curso: 303, 402

Diana llegó al colegio en julio de 2016. Antes de conocerla, la profesora de apoyo de la institución, Bernarda Niño, nos mostró el informe que estaba elaborando para el colegio acerca de la estudiante: en 2014 cursó grado 5° en el Colegio Cofraternidad de San Fernando y desde ese entonces no estuvo escolarizada hasta llegar a la I.E.D. Rural José Celestino Mutis, en donde las directivas y la docente de apoyo decidieron que, por sus habilidades académicas y sociales, Diana cursaría grado 3° y dependiendo de su desarrollo en el año, considerarían la posibilidad de pasarla a 5° para 2017.

En el informe se menciona que Diana es muy sociable y se comunica verbalmente, presenta dificultades en los procesos de lectura, escritura y las operaciones matemáticas básicas; vive con su hermano, porque sus padres murieron y está diagnosticada con Síndrome de Down. Adicional a esto, la profesora Bernarda nos cuenta que la niña es quien hace los oficios de la casa, además, que siempre ha tenido a alguien que la cuida, antes era la madre de Felipe, pero ahora es otra vecina.

Al principio, en el primer encuentro, Diana se mostró un poco tímida, pero en pocos minutos estuvo hablando, sonriendo y bromeando. Caminamos hasta el salón de música y contestaba a muchos de sus compañeros que la saludaban, especialmente a los docentes, con quienes era muy cariñosa. Nos contó que ella es quien se encarga de cocinar, lavar la ropa y hacer los oficios en su casa y que cuando no los hace, su hermano le pega. Afirmó también que no sabe leer, escribir ni sumar.

El profesor de música nos enseñó el fragmento de una canción para tocarla con la marimba, las notas eran Mi y La. Después tocamos distintos instrumentos y cantamos juntos. Diana intentó dirigirnos, pero se enojó porque no le hicimos caso, en algún punto gritó, pero se calmó cuando se lo pedimos. Estuvo muy animada en esa sesión, siguió instrucciones y fue muy amigable. Semanas después demostró tener muy buena memoria: recordó el ritmo y las notas aprendidas en la sesión

anterior y un fragmento de la letra de la canción; regañó a Nataly por no tener sus gafas puestas y notó la ausencia de Viviana y la del profesor de música, esto después de habernos visto tan sólo una vez.

El objetivo principal con Diana fue enseñarle a leer y a escribir, para así involucrarla en las dinámicas de clase, pues sólo colorea y dibuja. Sabe el nombre de todas las letras del alfabeto y las escribe, así que mientras leíamos un cuento, le preguntamos cuál de las letras quería aprender y señalando la palabra 'Carrera', dijo que la 'C'. Usando el método tradicional, combinamos la letra con las vocales. Sin que nosotras le dijéramos nada, Diana leyó las sílabas en el orden habitual (ca, ce, ci, co, cu). Presentó las dificultades comunes para leer 'ce' y 'ci', en lugar del fonema 'ke' y 'ki', pero lo comprendió rápidamente. Después formamos palabras con estas combinaciones. Le costó un poco leerlas y tomar dictado de ellas, por lo que quiso abandonar, pero la persuadimos de seguir intentándolo. Al final de la sesión pudo escribir sin mayor problema que el de la confusión entre la 'O' y la 'U'.

Por distintas actividades de la institución y los docentes no volvimos a encontrarnos con Diana sino hasta el año en curso (2017). La metodología que usamos fue la misma, aunque en una ocasión trabajamos en conjunto con Valentina A. y utilizamos las letras de cartón; en esa sesión usamos la metodología habitual de Diana para ambas y les hicimos un dictado de las letras del alfabeto, luego pidieron colorear una letra y con eso terminó la sesión. La interacción entre ambas fue un poco competitiva, aunque sonrieron mucho entre sí.

Aunque Diana es muy amigable, sus compañeros y ella afirman que es muy brusca, por lo que casi nunca juega con nadie más. Esto hace que Diana se sienta muy mal y sola, pero es consciente del porqué, por eso en el recreo da vueltas por ahí y busca con quien hablar y a veces jugar.

Por otra parte, todos los docentes en general son muy amables y cariñosos con Diana y comparten con ella algunos recreos. Su docente titular desde el inicio del proceso nos pidió ayuda para trabajar con ella y, aunque le contamos sobre el método que usamos, las actividades y nivel de participación de Diana en el aula no cambiaron mucho, especialmente este año, pues las materias dejaron de ser dictadas por un solo profesor en cada aula, a ser dictadas por varios que rotan por los salones, así que nuevamente la educación de Diana depende de cada profesor y su

disposición para enseñarle o dejarla apartada resolviendo fotocopias que no representan un reto para su intelecto.

Conclusiones

- Diana ha aprendido, en cierta medida, a ser independiente en su hogar y las labores que este supone, pero en cuanto a lo académico no ha conseguido pasar el umbral que la separa del resto de sus compañeros: la adquisición del lenguaje escrito, esto por la ausencia de una persona que la apoye constantemente y le permita explorar, conversar y producir.
- Los individuos aprenden en la medida en que el entorno y las personas que lo rodea provean de los medios y recursos necesarios para ello, que les permitan participar, experimentar y descubrir, por tal razón la adaptación de los currículos no debe basarse en facilitarle las actividades a los y las estudiantes que han sido diagnosticados con alguna discapacidad, sino que, como para el resto, debe tener cierto grado de dificultad que les permita buscar la solución, prever, producir, comparar, acertar y equivocarse. La adaptación de los currículos debe considerar las habilidades de los estudiantes y también incentivar y fortalecer otras.
- La inclusión no es un fin, sino un camino, por lo que es indispensable no sólo tratar con respeto, afecto y amabilidad a los y las estudiantes con diagnóstico de discapacidad, sino demostrarles esos mismos sentimientos tratándolos, educándolos y concibiéndolos como un otro igualmente válido para la socialización, la educación, la participación y la comunicación. No es suficiente que los docentes le hablen con cariño y sean amigables con ella si en el aula la tratan como a alguien inferior, tan distinto que sólo puede resolver y colorear fotocopias, totalmente ajenas a los temas de las clases.

ANÁLISIS GENERAL

El planteamiento y desarrollo de las metodologías pedagógicas diseñadas para cada uno de los estudiantes del grupo de muestra se basó, en gran parte, en el modelo pedagógico de María Montessori, desde el que se concibe a los niños y niñas como sujetos capaces y determinantes de su propio aprendizaje, y en el que el maestro es un guía y posibilitador del ambiente educativo, encargado de potenciar las capacidades propias de cada estudiante e incentivar otras que le permitan formarse integralmente, en espacios estimulantes que incentiven la curiosidad y el descubrimiento:

En primera instancia, aunque por las resistencias de las y los docentes el trabajo con cada uno de los estudiantes no se desarrolló al interior de las aulas, los espacios que se utilizaron les permitieron compartir con otros compañeros de distintas edades, características y habilidades, no desde la competencia y la comparación, sino desde el reconocimiento de las diferencias, permitiéndoles reconocerse como diferentes, pero igualmente válidos, aun si el trabajo en simultáneo no se desarrollaba siempre con los mismos sujetos.

En el ambiente creado los niños pudieron sentirse libres de la mirada escrutadora de sus pares y docentes, un ambiente en el que no les exigían quietud y silencio, posibilitando la exploración, la experimentación y el descubrimiento de conocimientos, sensaciones e incluso, de sus propias habilidades. Nuestro papel era el de guías que, basadas en los conocimientos pedagógicos, los específicos de cada discapacidad y lo evidenciado al conocer a los estudiantes, proponiendo actividades que, a pesar de no resultar siempre efectivas, atendían a las necesidades primarias (comunicación, socialización o lectura y escritura) e intereses de cada caso específico; desde la estimulación de todos sus sentidos. Además de incentivar la autonomía, la autodisciplina y la formación de la personalidad, ya que, sin opresión, pueden aprender el autocontrol y la toma de decisiones.

Con cada una se buscó que los estudiantes quisieran conocer más y fueran ellos mismos quienes propusieran qué aprender en cada sesión, sin sentirse forzados y notando que su opinión y deseos eran escuchados e importantes.

Para el éxito de estas actividades era indispensable la repetición, la constancia y el acompañamiento permanente de las personas cercanas a los estudiantes; sin embargo, como

se evidenció anteriormente en cada uno en los capítulos, esto no fue posible. Hablando específicamente de la institución, los docentes, incluyendo a Bernarda Niño, manifiestan que, aunque las disposiciones legales les exigen la presencia de estos niños y niñas en sus instalaciones, no pueden ofrecerles educación de calidad constante, pues la falta de recursos y conocimientos no lo hacen posible: los docentes no saben nada de educación especial y la docente de apoyo no alcanza a establecer horarios fijos y semanales de trabajo con cada uno de los estudiantes, pues debe cubrir ambas jornadas.

En el P.E.I., los proyectos de investigación, de aula y los transversales, no se contempla ninguna posibilidad de atender a los y las estudiantes que han sido diagnosticados con algún tipo de discapacidad, aunque toda la comunidad sepa de su presencia. Sin embargo, las directivas y los docentes que tienen a estos niños y niñas en sus aulas exigen a los cuidadores que se dirijan a centros de salud para que los estudiantes sean diagnosticados y con esto, realizar las respectivas adaptaciones curriculares, que estarían basadas en las recomendaciones médicas, las de la docente de apoyo de la institución y cada docente titular, atendiendo no sólo las disposiciones legales, sino a las necesidades, habilidades e intereses de los individuos.

Estas adaptaciones curriculares tendrían que suplir las necesidades educativas de las y los estudiantes, haciendo que su inclusión en el aula sea efectiva y no represente una barrera frente al conocimiento, el o la docente y sus pares. Pese a que el cuerpo docente está al tanto de este requerimiento y la importancia del mismo, no se han hecho mayores adaptaciones curriculares que la de facilitarle a los niños y niñas el ingreso y la salida de las aulas y la institución para trabajar con la profesora Bernarda o con nosotras eventualmente, asistir a citas médicas, empezar antes las vacaciones y regresar mucho después de retomar las clases o por el simple deseo de permanecer en el patio y no en el salón; colorear fotocopias con imágenes de animales (generalmente), dibujar, llenar sopas de letras, crucigramas y demás actividades que no representan un reto ni aportan nada nuevo a lo que ya sabían, o transcribiendo lo que aparece en el tablero o los libros, aun sin reconocer ninguna de las palabras o cifras, para mantenerlos ocupados mientras el o la docente desarrollan las clases sin interrupciones.

Además de, año tras año, permitirles pasar de curso sin poseer ninguno de los conocimientos y destrezas que sí se le exigen al resto de los estudiantes, pues se ha establecido en el imaginario colectivo que los niños y niñas con discapacidad difícilmente aprenderán algo y de

conseguirlo, sólo serán oficios y habilidades funcionales, que no les permitirán ser independientes, pero que los mantendrá ocupados.

Las adaptaciones curriculares carecen de cualquier sentido educativo y social, los niños y niñas diagnosticados no sólo permanecen ajenos de las labores académicas, sino de las sociales, no aprenden a convivir, decidir, pensar ni a hacer nada por sí mismos y quienes los rodean se sienten en la obligación de asistirlos completamente, justificados por la falta de conocimiento y las evidentes falencias de los estudiantes.

La mayoría de los docentes y estudiantes conocen a los niños y niñas con discapacidad de la institución, pero su contacto no supera el saludo y uno que otro mimo (que en ocasiones no se sabe si es esperado y recibido con agrado), pero en las aulas es escaso o inexistente, estos niños y niñas pasan de ser agradables y enternecedores, a sujetos inferiores, merecedores de lástima y condescendencia. Al preguntarles qué hacer con estos individuos, la respuesta casi generalizada es "hay que ayudarlo", y el cómo es "haciéndoles las tareas" o "buscando a alguien más que sepa ayudarlo"; de manifiesto sí hay una postura que entre la conmiseración, la infantilización permanente y el prejuicio, los considera como sujetos incapaces de aprender. Evidentemente nadie se siente parte ni responsable del proceso formativo de estos estudiantes, delegando sus funciones a alguien que puede no ser más capaz, pero sí puede hacer un poco de lo que a nosotros tanto nos cuesta.

Los procesos de inclusión educativa son vistos como proyectos que requieren de una gran instrumentaria y vastos conocimientos que sólo beneficiará a unos cuantos, permitiéndoles formar parte de un grupo por un tiempo limitado; por lo que los grandes esfuerzos de los involucrados poco o nada serán fructíferos. La inclusión es vista como un fin y no un camino a la igualdad, la equidad y la participación, además de ser considerada como algo que atañe a unos cuantos con características atípicas y a sus cuidadores, siendo en realidad algo que nos concierne a todos, nos involucra e inserta en la sociedad. En la educación, por ejemplo, todos los sujetos somos incluidos en un sistema que propone unas dinámicas, acciones y compromisos que, aunque no tengan mucho que ver con los intereses propios, se presentan como una opción que podemos o no tomar.

Todos y todas somos incluidos en un sistema que, a pesar de no responder a todas nuestras necesidades, nos permite adherirnos a la sociedad sin clasificarnos, excluirnos ni ponernos en el centro del debate, pero en cambio le impide y hace más difícil el proceso a quienes han sido diagnosticados, sin explicar el verdadero porqué. A los niños y niñas con discapacidad se les exige comprobar con mayor frecuencia y rigurosidad que son aptos para ser educados y que han adquirido los conocimientos y comportamientos que a su edad son habituales, de lo contrario se mantendrán excluidos, porque el reconocimiento de las diferencias se ha centrado más en la segregación que en la igualdad y la equidad, compartimos espacios con las personas que han sido diagnosticadas, pero no convivimos con ellos y ellas.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- Con las políticas públicas de inclusión para las personas con discapacidad se pretende asegurar y fortalecer la atención oportuna y la educación de calidad, sin embargo, su implementación y cobertura presentan falencias que no permiten que todos y todas puedan ejercer sus derechos. Las políticas existentes hablan de las generalidades de la discapacidad, la importancia de los diagnósticos y su diferenciación para atenderlas de manera óptima, pero lo que esto ha ocasionado es que en las instituciones educativas las generalidades permanezcan, haciendo que las adaptaciones curriculares no compensen los hándicaps y mantengan la exclusión argumentando la falta de conocimiento, apoyo y recursos, factores que, aunque son influyentes en los procesos educativos, no son determinantes en la prestación del servicio.

Mientras las políticas públicas no determinen, especifiquen y aseguren la provisión de los medios, materiales y recursos necesarios para la atención de cada tipo de discapacidad, las instituciones educativas permanecerán carentes de las herramientas físicas, profesionales y anímicas para ello, pues evidentemente en la actualidad los y las docentes no sólo no cuentan con los conocimientos requeridos, sino que no sienten interés por adquirirlos, se sienten obligados a trabajar más recibiendo en sus aulas a "niños y niñas de inclusión", además de sentir la falta de apoyo del estado y las familias, en una situación que es completamente desconocida para ellos y ellas.

- Aunque los conocimientos no aseguran una implementación efectiva, de una u otra manera permitirán que el cuerpo docente se sienta capacitado para formar estudiantes con cualquier tipo de discapacidad. Un alto porcentaje de los docentes en formación y en ejercicio continúan afirmando que, pese a las políticas y teorías, la educación de las personas con discapacidad es trabajo exclusivo de las y los educadores especiales, no de todos. De una u otra manera sentimos que estamos siendo formados para educar sólo a cierto tipo de población. Es aquí donde las instituciones de educación superior, especialmente las que forman educadores, juegan un papel fundamental, pues su labor es formar profesionales capaces de trabajar con, por y para toda la población en general, sin que las características particulares de los individuos representen un impedimento o barrera, por lo que desde sus planes de estudio

deben promover el debate, la construcción y la concienciación sobre la inclusión y el papel que tiene cada miembro de la sociedad desde su lugar particular.

Como caso particular podemos presentar a nuestra institución formadora, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, que cuenta con decenas de carreras y una facultad de Ciencias y educación, pero en la que las clases centradas en la formación para la inclusión, la igualdad y la equidad son pocas y se presentan como electivas, lo que impide que gran parte de los estudiantes puedan acceder a estas, porque además la oferta horaria es muy reducida. Con esto, de manera implícita se forma a los licenciados y licenciadas como educadores de un grupo específico de la población, dejando como una opción poco probable la educación de las personas con discapacidad o las que pertenezcan a cualquier otra "minoría", como algo que no nos concierne, a menos que así lo decidamos, aunque pertenezca a nuestro día a día, manteniendo las disposiciones legales plasmadas en el papel y no en la implementación.

Se hace evidente el déficit presente en la oferta de programas que formen y capaciten a las y los docentes, a las y los encargadas de la educación como formadoras de toda la población, incluyendo a las personas con discapacidad, sin delegar esto a una profesión específica, pero tampoco desconociendo la pertinencia del apoyo especializado para ciertos casos, situaciones y necesidades.

- Es necesario dejar de etiquetar a los niños y niñas con un diagnóstico médico, partiendo de esto para establecer una relación emocional, social y académica con los sujetos, tratándolos con juicios de valor, impidiendo un verdadero proceso educativo de estos niños y niñas con discapacidad.

Las personas no se relacionan con otras desde su condición médica o un diagnóstico establecido, se relacionan con el otro desde el simple hecho de ser personas. La individualización es importante para poder atender las necesidades particulares, pero esto no debe ser un determinante en los modos de relación, el lugar que se ocupa en el mundo, el nivel de participación y la autonomía. La individualización surgida desde lo que a los y las estudiantes les cuesta hacer y comprender lleva, generalmente, a diagnósticos que invisibilizan, comparan y pretenden homogenizar, ignorando las realidades familiares, emocionales y sociales de cada sujeto.

- Socialmente pensamos que la discapacidad es una enfermedad para corregir, un problema del individuo diagnosticado y una carga para su familia; ignoramos que la discapacidad es una condición resultante de la limitación que presenta una persona y el contexto en el que vive, es decir, la discapacidad aparece cuando el contexto no le permite a una persona con una limitación cualquiera desarrollar todas sus capacidades. Consideramos que las personas con discapacidad no pueden aprender lo mismo que el resto de la población, por eso nuestros esfuerzos por enseñarles algo son infructuosos y limitados, porque el problema es del diagnóstico y no de nuestro poco empeño, constancia y falta de interés. Las personas con discapacidad no aprenden porque su condición se los impide, no porque nunca les hayamos enseñado nada, nos comuniquemos con ellos o les permitamos participar.

Durante el proceso se evidenció que cualquier persona es capaz de aprender y comprender el mundo que la rodea si se lo permiten, si le enseñan y guían. Tanto docentes como cuidadores y la comunidad en general, deben propiciar espacios para el debate y la construcción de propuestas educativas basadas en las habilidades, intereses y necesidades de las y los estudiantes con discapacidad, que les permitan formarse integralmente, siendo partícipes de su propia educación.

Para el desarrollo satisfactorio y significativo de este, como en cualquier proceso educativo, es indispensable establecer una buena relación con los niños y niñas, ya que la confianza es una base fundamental para el aprendizaje, la enseñanza, el trabajo cooperativo y la ejecución de las actividades planteadas; además, de contar con el tiempo y el interés por parte de todos los involucrados.

Por otra parte, las personas con discapacidad también son capaces de aprender a vivir en sociedad, por lo que una parte indispensable de su educación es la formación como sujeto social, siendo fundamental la adquisición de hábitos de higiene personal, en el hogar y en su entorno; de ciertos comportamientos y actitudes, el autocontrol y la autonomía. Tener una discapacidad no los hace asociales e inadaptados, por lo que no se justifica que afecten la existencia y seguridad de otros, como la propia.

- Por su parte, el papel de la familia no se puede limitar a cumplir con las obligaciones básicas de los niños y niñas (aseo, alimentación, vivienda etc.), sino que debe ser parte activa del aprendizaje, la inmersión a la sociedad y el desarrollo pleno de sus capacidades. No sirve de nada que la familia lleve a la persona diagnosticada a una institución

educativa, sino vela por el cumplimiento de su derecho a la educación de calidad, la participación y la socialización, si tampoco cimienta las bases para la formación individual y académica y, si no refuerza los conocimientos adquiridos en la escuela; en este sentido sí resultaría infructuosa la labor de las instituciones, pues tanto estas como las familias deben apoyar y fortalecer los procesos que se dan en cada una.

La familia debe ser partícipe y hacer un seguimiento constante de los procesos de su hijo, para que no olvide lo aprendido y lo use en su cotidianidad, permitiendo el avance y el desarrollo pleno de las habilidades de los individuos, con los apoyos que su condición requiera.

Los procesos familiares, académicos y terapéuticos que se implementan deben vincularse entre sí y tener continuidad, de lo contrario los avances serán nulos, temporales o difícilmente evidentes.

BIBLIOGRAFÍA

- Acuña, A. (1935). Sistema Montessori. Monitor de la Educación Común. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/97804>
- Alarcón, Caballero y Ferrer. (2007). *Estrategias pedagógicas para incentivar la comprensión en el proceso lecto-escrito en niños y niñas con discapacidad auditiva de 6° grado en el Colegio Jorge Eliécer Gaitán sede A jornada mañana* (Tesis de pregrado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá D.C.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). *Definition of Intellectual Disability*. Recuperado de: <http://aaidd.org/intellectual-disability/definition#.WS35tWiGO00>
- Aparicio, L. (2009). *Evolución de la conceptualización de la discapacidad y de las condiciones de vida proyectadas para las personas en esta situación* en XV Coloquio de Historia de la Educación 'El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días'. Universidad de Navarra. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962512>
- Biografías y vidas, la enciclopedia biográfica en línea. *Louis Braille*. Recuperado de: <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/b/braille.htm>
- Divito, M. (2005, enero-abril). Educación especial y comunicación. Una nueva mirada de las prácticas docentes en *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XVII, N.º 41, pp. 25-37. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6025/5432>
- Fraca de Barrera, L. (2004). *Pedagogía integradora para el aula. Teoría, práctica y evaluación de estrategias de adquisición de competencias cognitivas y lingüísticas para el empleo efectivo de la lengua materna oral y escrita*. Recuperado de: <https://books.google.com.co/books?id=0e9GEH2-oxQC&pg=PA75&dq=vigotsky&hl=es->

419&sa=X&ved=0ahUKEwid6_Km15XUAhVGKyYKHVsaDnsQ6AEIMDAD#v=onepage&q=vigotsky&f=false

- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Recuperado de: <http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/Para-educadores-Paulo-Freire-Cartas-a-Quien-Pretende-Ensenar-2002.pdf>
- Giglio, M. (2011). *¿Otras palabras, otra mirada, son otros?* en 9° Congreso Argentino y 4° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Departamento de Educación Física Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/34854/Documento_completo.-M28.pdf?sequence=1
- Grupo ROP México. *Definición y realidad nacional en Retinopatía del prematuro*. Recuperado de: http://www.v2020la.org/images/ROP_Mexico.pdf
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje y el hombre social (parte I)* en *El lenguaje como semiótica social: La interpretación social del lenguaje y del significado*. México. Fondo de cultura económica.
- Kipen, E. (2012). *En torno a una conceptualización -(im) posible- de la discapacidad* en *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER. Facultad de Trabajo Social. Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/26338/Documento_completo_.%20Debates%20y%20perspectivas%20en%20torno%20a%20la%20discapacidad%20en%20America%20Latina.pdf?sequence=1
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga, España. Ediciones Aljibe.
- Maturana, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Colombia. Dolmen Ediciones en coedición con TM Editores.
- Míguez Passada, M. (2012). *Discapacidad en lo social, un enfoque desde las corporalidades* en *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER. Facultad de Trabajo Social. Recuperado

de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/26338/Documento_completo_.%20Debat%20y%20perspectivas%20en%20torno%20a%20la%20discapacidad%20en%20America%20Latina.pdf?sequence=1

- Ministerio de justicia y del derecho. (2009). Servicios de comunicación audiovisual y reglamentación. Argentina. Recuperado de: <http://bamuac.unc.edu.ar/sites/bamuac.unc.edu.ar/files/servicios-de-comunicacion-audiovisual-ley-26522.pdf>
- Muños, M. (2001). “*Un reencuentro con la vida*” *Evaluación de una propuesta pedagógica para alumnos con discapacidad cognitiva*. Bogotá D.C. Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico (IDEP).
- Naciones unidas. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Nueva York y Ginebra. Recuperado de: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- National Rehabilitation Information Center (NARIC) *¿Cuáles son las discapacidades sensoriales?* Recuperado de: <http://www.naric.com/sites/default/files/Discapacidades%20Sensoriales%202015.pdf>
- Parrilla Latas, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. Universidad de Sevilla. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos327/re3270210520.pdf?documentId=0901e72b81259a76>
- Quintero, J & Muñoz, F. (2003). *Investigación-acción pedagógica en la formación de educadores* en La investigación-acción pedagógica. Experiencias y lecciones. Bogotá D.C., Colombia. Ediciones Antropos.
- Ramírez, P & Castañeda, M. (2003). *Educación bilingüe para todos*. Bogotá D.C. Ministerio de educación nacional, INSOR.
- Reyes, S., Ortega, B., & Salas, E. (2004). *El Placer de la Lectura en Niños con Discapacidad en el Centro de Atención Múltiple*. México D.F. Dirección Educación Especial.
- Riaño, D. (2013.) *Aprendizaje de la escritura como proceso en personas con discapacidad intelectual* (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá D.C.

- Secretaria de Educación de Veracruz (2012). Centro de Atención Múltiple (CAM). Recuperado de: <http://eespecial.sev.gob.mx/servicios/escolarizado.php>
- Siglo Cero. Revista española sobre Discapacidad intelectual (2007). El nuevo concepto de retraso mental: Comprendiendo el cambio al término discapacidad intelectual. Volumen 224, págs. 5-20.
- Skliar, C. (2013). Conferencia: Educar a todos significa educar a cualquiera y cada uno: sobre la singularidad y la pluralidad en educación. Facultad de ciencias de la educación en la Universidad de Málaga. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=KIZ8WkuEXnc>
- Sociedad Federada de personas Sordas de Málaga. *Discapacidad Auditiva y Discapacidad Visual*. Recuperado de: http://www.sfsm.es/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=78&Itemid=96
- Woods, P. (1987). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona. Paidós.