

**GARANTÍA AL DERECHO FUNDAMENTAL A LA EDUCACIÓN DE LA
POBLACIÓN CON CAPACIDADES COGNITIVAS DIVERSAS DE
BUCARAMANGA**

LAURA CRISTINA BAREÑO DUITAMA

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE DERECHO Y CIENCIA POLÍTICA
BUCARAMANGA**

2016

**GARANTÍA AL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LA POBLACIÓN CON
DIVERSIDAD DE CAPACIDAD COGNITIVA DE BUCARAMANGA**

LAURA CRISTINA BAREÑO DUITAMA

**Trabajo de grado para optar al título de
Abogado**

**DIRECTOR
MANUEL JOSÉ ACEBEDO AFANADOR
Sociólogo**

**CODIRECTOR
ARMANDO CASTRO PÉREZ
Abogado**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE DERECHO Y CIENCIA POLÍTICA
BUCARAMANGA**

2016

Dedicatoria

A Dios mi eterno agradecimiento por darme la fuerza y el entendimiento que necesito día a día.

A mis padres por apoyarme en cada paso que doy en la vida, sin importar lo mucho que cueste.

A mi hermano Yesid Bareño por darme esas lecciones de vida que me enseñaron el servicio a favor de los que no pueden hacerse oír.

Un especial agradecimiento a las personas que me brindaron la oportunidad de conocer su realidad para plasmarla en este trabajo y me impulsan a dar lo mejor de mí.

A todos los que siempre estuvieron a mi lado apoyándome en este proceso, en especial Oscar que constantemente me brindó su cariño en los momentos difíciles.

También a los docentes Manuel José Acebedo y Armando castro, por poner su fe y empeño en este trabajo, permitiéndome culminarlo con gran satisfacción, gracias por su guía y ayuda incondicional.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	13
1. PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	15
2. JUSTIFICACIÓN	17
3. OBJETIVOS	20
3.1 OBJETIVO GENERAL	20
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.	20
4. ANTECEDENTES DE LA VIDA EN SOCIEDAD Y RECONOCIMIENTO DE DERECHOS DE LAS PERSONAS CON CAPACIDADES DIVERSAS.	21
4.1 ANTECEDENTES EN LA POBLACIÓN CON CAPACIDADES COGNITIVAS DIVERSAS.	24
5. CONCEPTOS RELATIVOS A DISCAPACIDAD Y EDUCACIÓN	27
5.1 EL CONCEPTO DE DISCAPACIDAD	27
5.2 LA DISCAPACIDAD COGNITIVA O CAPACIDAD COGNITIVA DIVERSA	31
5.3 LA EDUCACIÓN Y SU CONSAGRACIÓN COMO DERECHO FUNDAMENTAL	34
5.4 EL CARÁCTER INCLUSIVO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN	37
5.5 LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LAS PERSONAS CON CAPACIDADES COGNITIVAS DIVERSAS	42
6. LOS MODELOS SOBRE DISCAPACIDAD Y EL MODELO SOCIAL COMO REFERENTE TEÓRICO ACTUAL EN LOS SISTEMAS JURÍDICOS INTERNACIONAL Y NACIONAL.	45
6.1 PRINCIPIO DE NORMALIZACIÓN	52
6.2 LA ACCIÓN AFIRMATIVA DENTRO DE LA EFICACIA DE LAS NORMAS	55

6.3 LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y EL PRINCIPIO DE INTEGRACIÓN ESCOLAR.	63
6.4 EL PRINCIPIO DE INCLUSIÓN EN EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LA POBLACIÓN CON CAPACIDADES COGNITIVAS DIVERSAS	69
7. PERSONAS CON CAPACIDADES COGNITIVAS DIVERSAS Y DERECHOS HUMANOS	84
8. MARCO JURIDICO	89
8.1 SISTEMAS NORMATIVOS INTERNACIONALES EN EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS CON CAPACIDADES COGNITIVAS DIVERSAS	89
8.2 LA CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD	91
8.3 EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DENTRO DEL MARCO NORMATIVO COLOMBIANO	94
8.4 POLÍTICA PÚBLICA DEL MUNICIPIO DE BUCARAMANGA.	100
8.5 DESARROLLO JURISPRUDENCIAL EN COLOMBIA	101
9. METODOLOGÍA	108
9.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN	108
9.2 INSTRUMENTOS UTILIZADOS: ENTREVISTA FORMAL SEMI-ESTRUCTURADA	108
9.3 RESUMEN DE RESPUESTAS A LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN	110
9.3.1 Preguntas formuladas	110
9.4 RESUMEN DE RESPUESTAS DE LOS DIRECTIVOS DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS	110
9.4.1 Preguntas formuladas	110
9.5 RESUMEN DE RESPUESTAS DE LOS DOCENTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS	112
9.5.1 Preguntas formuladas	112
9.6 RESUMEN DE RESPUESTAS DE LOS FAMILIARES DE LAS PERSONAS CON CAPACIDADES COGNITIVAS DIVERSAS	113
9.6.1 Preguntas formuladas	113
9.7 RESUMEN DE RESPUESTAS DE LAS PERSONAS CON CAPACIDADES COGNITIVAS DIVERSAS	115
9.7.1 Preguntas formuladas	115

10. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO	116
11. CONCLUSIONES	129
12. RECOMENDACIONES	135
BIBLIOGRAFÍA	138

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Respuestas secretaria de educación de Bucaramanga.	110
Tabla 2. Respuestas de directivos de instituciones educativas	111
Tabla 3. Respuestas de los docentes de instituciones educativas	112
Tabla 4. Respuestas de los familiares de las personas con capacidades cognitivas diversas de instituciones inclusivas	114
Tabla 5. Respuestas de los familiares de las personas con capacidades cognitivas diversas de instituciones especiales	114
Tabla 6. Respuestas de las personas con capacidades cognitivas diversas	115

LISTA DE ANEXOS

Estos anexos se encuentran adjuntos en la carpeta del CD-ROM*.

Pág.

Anexo A. Entrevistas realizadas

¡Error! Marcador no definido.

* CD-ROM. Trabajo de grado. Carpeta Anexos.

RESUMEN

TÍTULO: GARANTÍA AL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LA POBLACIÓN CON DIVERSIDAD DE CAPACIDAD COGNITIVA DE BUCARAMANGA*

AUTORA: LAURA CRISTINA BAREÑO DUITAMA.**

PALABRAS CLAVE: Derechos humanos, educación, población, capacidad cognitiva diversa.

DESCRIPCIÓN:

Dentro de los derechos reconocidos a las personas en condición de discapacidad cognitiva, hoy capacidades cognitivas diversas, se incluye la educación en todas las etapas de su vida siendo fundamental la primaria y básica, que actualmente demandan un carácter inclusivo al ser este el escenario que permite las bases para iniciar una vida en comunidad, de las que históricamente dicha población ha estado excluida.

Es así que el presente trabajo muestra un estudio interdisciplinario de la situación actual en materia del derecho fundamental a la educación, para las personas con capacidades cognitivas diversas en la ciudad de Bucaramanga, permitiendo por medio de una investigación cualitativa basada en una serie de entrevistas a los diferentes actores del sistema educativo de la ciudad, mostrar la realidad que viven estas personas en materia de educación, desde la niñez hasta su adolescencia.

Con esto se concluye en el análisis de las diferentes teorías conceptos y normas que se han generado en materia de educación, basadas en enfoques inclusivos y su aplicación en la realidad de la población Bumanguesa con esa condición específica, mostrando resultados que permiten destacar los principales problemas, retos y avances en favor de la garantía, además de plantear posibles cambios que favorezcan la aplicación eficaz de ese derecho a las personas en estudio.

*Trabajo de grado

** Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Derecho y Ciencias Políticas. Director: Manuel José Acebedo Afanador. Sociólogo. Codirector: Armando Castro Pérez. Abogado

ABSTRACT

TITLE: GUARANTEE OF THE RIGHT OF EDUCATION TO PEOPLE WITH DIVERSE COGNITIVE ABILITIES IN BUCARAMANGA.*

AUTHOR: LAURA CRISTINA BAREÑO DUITAMA.**

KEY WORDS: human rights, education, diverse cognitive abilities.

DESCRIPTION:

One of the recognized rights of people with diverse cognitive abilities is the right of education in every stage of their lives. Especially in the elementary and secondary level in which it is necessary to have an inclusive approach, as these are the spaces to commence a life in community which have historically been denied as a result of social exclusion.

In the light of these facts, this paper presents an interdisciplinary research study about the current situation of people with diverse cognitive abilities in relation with their fundamental right of education in Bucaramanga, allowing in this way through a qualitative research and data collection based on a series of interviews to the different actors of the educational system in the city, present the educational reality of these people since their childhood until their adolescence.

With this, the analysis of the different educational theories, definitions, laws and bills is concluded. These ones were based on inclusive approaches and their application in the reality of the population in Bucaramanga with this specific condition, presenting results which allow to highlight the main issues, challenges and advance in favor of guaranteeing education. Besides, this allow to present some recommendations about possible changes which can benefit the efficient application of these right to the people in this research study.

*Degree Paper

** Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Derecho y Ciencias Políticas. Director: Manuel José Acebedo Afanador. Sociólogo. Codirector: Armando Castro Pérez. Abogado

INTRODUCCIÓN

Solo hasta el año 2006, se logró el reconocimiento total de los derechos de las personas en condición de discapacidad, dentro de las cuales se encuentran las de carácter cognitivo, permitiendo un avance para la realización plena de sus vidas sin someterse a exclusiones por sus características particulares, ni tener que recurrir a la caridad de la sociedad y el Estado, para el caso específico el colombiano.

Por consiguiente, se entendió la necesidad de plantear una investigación que abordara lo pertinente en cuanto al derecho a la educación de la población con capacidades cognitivas diversas dentro del municipio de Bucaramanga, basado precisamente en el enfoque como derecho fundamental, teniendo que ser plenamente garantizado al encontrarse dentro de un estado social y democrático de derecho, regido por una Constitución que así lo exhorta.

Para lograr responder a la pregunta planteada, se inició primeramente con un estudio detallado de las diferentes teorías filosóficas y conceptos que abordan las capacidades cognitivas diversas, principios y paradigmas que se han generado a lo largo de la historia, los cuales han brindado un aporte significativo en el estudio de esta población dentro de las diferentes ramas del conocimiento, entre estas el derecho que desde siempre ha jugado un papel importante para la convivencia de todas las sociedades.

En segundo lugar se desarrolló un análisis normativo, donde se muestra la consagración del derecho a la educación para la población con capacidades cognitivas diversas, comprobando el avance y reconocimiento de las teorías existentes dentro de estas, además de ser el fundamento para el trabajo de campo que se realizó en Bucaramanga.

Seguidamente se da exposición de la forma en que realiza la investigación socio-jurídica y los métodos implementados, los cuales fueron de carácter cualitativo descriptivo con aplicación de entrevistas a diferentes actores del sistema educativo en diversas zonas de la ciudad, arrojando unos resultados que fueron posteriormente analizados y permitieron encontrar la respuesta que se planteó, reconociendo los diferentes aspectos positivos y negativos referentes a la aplicabilidad que se está dando de las normas establecidas y los relativos teóricos al tema de educación para las personas con capacidades cognitivas diversas.

Finalmente se dan las conclusiones pertinentes de todo este cometido, plasmando las partes coyunturales que se encontraron a la hora de garantizar el derecho fundamental a la educación de la población estudiada y brindando ciertos aportes de carácter personal que podrían ayudar a encontrar una solución viable a la realidad encontrada.

1. PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Con el cambio constitucional que ocurrió en 1.991, se instauró al menos formalmente, un Estado Social y democrático de Derecho; lo que trajo consigo muchos de los avances tanto jurídicos como políticos que vislumbran la realidad del país, sin embargo, sería errado afirmar que el cambio está hecho, pues como se verá a continuación y a lo largo del presente escrito los retos son muchos y algunos preocupantemente siguen teniendo el carácter de fundamental.

Uno de esos tantos retos que tiene el sistema jurídico colombiano es la educación y más específicamente la dirigida a personas con capacidades cognitivas diversas, toda vez que este derecho inició siendo de segunda generación y que no ha sido mucho tiempo desde que comenzó a formar parte del catálogo de derechos fundamentales. Razón por la cual es fácilmente perceptible la falencia tanto a nivel institucional como orgánico que tiene el sistema educativo en el país.

Ahora bien, si se hace énfasis en un grupo poblacional como las personas con capacidades cognitivas diversas, que han sufrido históricamente los rezagos de una sociedad que se ha empeñado en ocultar y negar su existencia y que hasta hace muy poco no lo reconoció como igual, entonces el panorama se convierte en desolador.

No obstante, existen una muy variada mixtura normativa al respecto y sólo por citar un ejemplo está la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de la ONU que encaminados a la eliminación de la discriminación de este grupo de personas se ha preocupado no sólo por su educación sino por su inclusión en el grupo social que lo rodea, más no se trata tan sólo de ello, es necesario ahora que Colombia y más específicamente Bucaramanga generen

desde sus gobierno mecanismos que garanticen efectivamente el derecho a la educación de estas personas.

Hablando específicamente de Bucaramanga se hace necesario identificar los diferentes esfuerzos que el municipio ha realizado al respecto, la cobertura que han tenido y la verdadera materialización de estos, por lo que es ahí donde surge la pregunta de si ¿se está garantizando el derecho fundamental a la educación, básica y media, de las personas con diversidad de capacidad cognitiva, por parte del Estado encabezado por el municipio de Bucaramanga, de acuerdo con la convención de la ONU ratificada por Colombia y las normas nacionales concordantes?

2. JUSTIFICACIÓN

Reconocer la educación como un derecho fundamental ha sido un reto arduo, fruto de múltiples luchas dadas por diferentes sectores sociales que sin lugar a duda han alcanzado avances exitosos, logrando un compromiso real por parte de gobiernos, teóricos, educadores y de la sociedad en general quienes desde sus ámbitos han intentado generar un modelo de educación efectiva y en muchas oportunidades incluyente.

A raíz de autores como FREIRE¹, en el caso de Latinoamérica, se buscó generar una educación incluyente que integrara a todas las personas de la sociedad y por su puesto a las que poseen capacidades diferentes. Estas mismas personas que en un pasado eran vistas como un castigo divino y por consecuencia permanecían retraídas del mundo durante toda su vida, forjaron durante el siglo XXI una lucha en común, el reconocimiento como seres humanos, de su dignidad, de la igualdad esencial con los demás, y por lo tanto el de sus derechos fundamentales. Este gran logro se dio, a través del reconocimiento mundial de sus derechos por parte de la Organización de las Naciones Unidas en diferentes convenciones en las que tratan la educación como un derecho fundamental, del que ninguna persona con capacidades diversas ya sea física, sensorial o cognitiva puede ser excluido o se le puede violar.

Así pues, Colombia, un país en desarrollo que busca cumplir con los lineamientos garantistas y constitucionales ha ratificado y puesto en marcha estos tratados y convenciones a través de un marco normativo, en el que crea mecanismos para la integración a la sociedad y al sistema de educación de las personas con capacidades cognitivas diversas, reconociendo los diferentes tipos existentes y

¹ KRICHESKY, Marcelo, et al. Adolescentes e inclusión educativa: Un derecho en cuestión. Buenos Aires, Fundación SES, 2008.

creando índices de inclusión. Como consecuencia de estas políticas, se ha generado una aceptación de esta población en la sociedad en general e incluso se ha logrado incluir a personas con capacidades físicas diversas al sistema tradicional de educación colombiano, pero esto lleva a preguntar si sucede lo mismo con las personas con capacidades cognitivas diversas, pues al ser sujetos de especial protección por ende deben garantizársele sus derechos así como los de los niños, niñas y adolescentes.

Las personas con capacidades cognitivas diversas al cumplir la mayoría de edad siguen en igual estado intelectual, sin embargo se alcanza una gran rehabilitación y progreso intelectual si se le garantiza el derecho a la educación desde la infancia, lo que no significa que lleguen a perder del todo esta condición, es por ello que en Colombia existe la necesidad de crear una Política de progresividad de Derechos Fundamentales en mejorar los índices de inclusión de esta población vulnerable en aras de salvaguardar y garantizar los derechos de esta población en cualquier momento de sus vidas, ya que como lo dice el artículo 13 de la Constitución Política, ellos y ellas gozan de una protección especial mientras que mantengan esa condición.

Para la ONU² en la Convención sobre derechos de las personas con Discapacidad de 2006, es importante que la educación de las personas con capacidades cognitivas diversas se dé en igualdad de condiciones con respecto a la educación de personas regulares, es decir gratuita y de calidad, con modelos educativos inclusivos y de fácil acceso a este tipo de población. En el caso Colombiano pareciera que estas condiciones no se estuviesen dando del todo, pues no son visibles los programas educativos que benefician a la población con diversidad de capacidad cognitiva, por lo que deben recurrir a instituciones educativas especiales de carácter privado, pagando mensualidades costosas a las que un

² NUEVA YORK. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Convención sobre derechos de las personas con Discapacidad. 2006.

colombiano con un salario mínimo jamás podría acceder, teniendo así que privar a su familiar del derecho a la educación y por lo tanto a una completa inclusión en la sociedad, situación de la que se pretende ocupar la presente investigación.

La Ley 115 de 1994 incluye en el sistema educativo a estas personas y faculta a las entidades nacionales como territoriales a implementar los mecanismos necesarios para que esto se cumpla, es decir a las gobernaciones y alcaldías de los municipios. El panorama nacional pareciera no ser alentador, pues las políticas impartidas desde el ministerio de educación, máximo jefe administrativo en materia de educación, no brindan una solución efectiva al acceso a la educación, viéndose reflejado en las directrices que están implementando las entidades territoriales para dar cumplimiento a la normatividad nacional e internacional y la jurisprudencia.

Teniendo en cuenta todo lo anterior nos lleva a la necesidad de investigar si realmente ¿se está garantizando el acceso a la educación, básica y media, de las personas con diversidad de capacidad cognitiva de Bucaramanga y si esto está permitiendo una formación educativa real en cualquier etapa de su vida?, además de identificar que políticas se están generando desde la alcaldía de Bucaramanga, por medio de la Secretaría de Educación, y otras entidades competentes, llegado el caso que existieren, para dar cumplimiento a esta garantía fundamental, con lo que se contribuirá a las reseñas existentes en el tema desde el panorama municipal y generar conclusiones importantes para una posible solución a nivel regional de esta problemática

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

Analizar si se está garantizando efectivamente el derecho fundamental a la educación de la población con capacidades cognitivas diversas en Bucaramanga, dando cumplimiento a la normatividad nacional e internacional expedida en la materia.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- Conceptualizar la capacidad cognitiva diversa en el contexto del cambio del paradigma social con respecto a la inclusión en la sociedad y consecuentemente en la educación de personas con capacidades cognitivas diversas, consagrada como derecho fundamental.
- Determinar el marco normativo del derecho fundamental a la educación de personas con diversidad de capacidad cognitiva, en el ámbito internacional y posteriormente la adecuación de este en el ordenamiento jurídico nacional y la jurisprudencia, además identificándolos mecanismos implementados por el gobierno municipal de Bucaramanga en pro de garantizar el derecho fundamental a la educación de personas con diversidad de capacidad cognitiva.
- Realizar un estudio de campo cualitativo en la población de Bucaramanga con esta condición, a fin de conocer la situación educativa en la que se encuentran y como ha sido afrontada por las instituciones municipales.
- Analizar con base en el estudio de campo si efectivamente se está garantizando el derecho fundamental a la educación de la población con diversidad de capacidad cognitiva en Bucaramanga.

4. ANTECEDENTES DE LA VIDA EN SOCIEDAD Y RECONOCIMIENTO DE DERECHOS DE LAS PERSONAS CON CAPACIDADES DIVERSAS.

Desde la antigüedad se ha tenido conocimiento sobre la existencia de personas con capacidades cognitivas diversas, así bien lo dice MILLÁN,

Las primeras evidencias escritas acerca de la discapacidad intelectual datan de la literatura de la Grecia antigua, pero mucho antes, aparecen en los iconos de las pirámides egipcias vestigios de haber padecido retraso mental. Fue el griego Alamaeón de Grotón (500 a.C.) quién señaló la importancia del cerebro como órgano generador de conocimiento y sensaciones, basándose Hipócrates en él para explicar la localización de los desórdenes mentales³.

Sólo fue hasta la era de la ilustración cuando algunos autores se interesaron por diferenciar la condición de capacidad cognitiva diversa con otro tipo de enfermedades mentales, tales como la demencia o esquizofrenia. Por ejemplo John LOCKE “(1689) ya había señalado diferencias entre la discapacidad intelectual y otras enfermedades mentales, sin embargo, hasta el siglo XIX el retraso mental se siguió considerando como un tipo de demencia sin diferenciarlo de los “locos”, criminales, sordos y epilépticos”⁴.

En ese sentido, es relevante mencionar como los primeros escritos de los más mencionados filósofos, referían la necesidad de suprimir de la sociedad aquellos sujetos que nacieren con algún tipo de discapacidad, por ejemplo, ARISTÓTELES en su obra La Política “sobre el abandono y la crianza de los hijos, una ley debe prohibir que se crie a ninguno que este lisiado”⁵. De igual manera PLATÓN.

³ MILLÁN CALENTI, José Carlos. Discapacidad intelectual y envejecimiento. España, Universidad de Coruña: Servizo de Publicacións, 2006. p. 11.

⁴ Ibíd. p. 11.

⁵ Ibíd. p. 11.

Aduce “es necesario quitar del medio a los débiles y a los que mostraban alguna limitación o discapacidad para un desempeño mejor de la humanidad”⁶.

Ya en la edad media y con la aparición del cristianismo, INZUA⁷ describe que a través de la influencia de la iglesia católica se brinda una ayuda a las personas con capacidades cognitivas diversas pues eran consideradas como personas vulnerables dignas de la caridad, que debían ser cuidadas por sus familias y los señores feudales, además de crear instituciones para ayudarles en su rehabilitación social. Sin embargo desde entonces y hasta hace muy poco tiempo eran excluidos socialmente en razón de su condición, considerándolos como seres marginales debiendo sobrevivir como mendigos, destinados a la imposibilidad de acceder a lo que entonces eran los nacientes servicios públicos*.

Según CALENTIC, con el paso de la edad moderna, “imperaban las teorías Darwinistas y Galtonianas de la eugenesia, que explicaban la evolución como la selección natural de las especies más adaptadas al medio en que vivían. Destaca el interés por explicar la naturaleza de la discapacidad intelectual, frecuentemente desde la craneometría”⁸. Con base a esto y a la diferenciación hecha por Locke sobre discapacidad intelectual y demencia, mencionada anteriormente, se empiezan a realizar en la edad moderna estudios enfocados científicamente para determinar el coeficiente intelectual de la población, sin embargo, a través de estos exámenes no se logra sacar de la marginalidad y el grado de inferioridad en

⁶ INZÚA CANALES, Víctor. *Una conciencia histórica y la discapacidad*. En Revista Trabajo Social Nueva Época. 2001, no 3, p.76-83, Citado por FERNANDEZ IGLESIAS, José Luis. *Historia, discapacidad y valía*. En Juan Antonio Ledesma (ed.) la imagen social de las personas con discapacidad: Estudios en homenaje José Julián Barriga Bravo. Madrid: CERMI, 2008. p. 182.

⁷ FERNANDEZ IGLESIAS, José Luis. *Historia, discapacidad y valía*. En Juan Antonio Ledesma (ed.) la imagen social de las personas con discapacidad: Estudios en homenaje José Julián Barriga Bravo. Madrid: CERMI.2008. p. 183.

* Cuando se hace referencia a servicios públicos, se tiene conocimiento que por el momento histórico la definición de los mismos no era la que hoy en el contexto de un Estado Constitucional se conoce, sin embargo, con esta expresión se quiere decir que para ese tiempo existían algunos beneficios a los que podían acceder la población en cabeza del Estado o soberano.

⁸ MILLÁN. Op. Cit., p 11.

el que se encontraba la población en situación de discapacidad a los ojos de la sociedad.

Sólo hasta el año 1876 en Estados Unidos se crea la primera organización que se preocupó por estudiar a las personas en condición de capacidad cognitiva diversa y su calidad de vida, llamada para el momento Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR por sus siglas en inglés),* la cual a través de libros escritos por expertos en la temática, ha evidenciado las falencias en las distintas áreas que padece esta parte de la población. Uno de sus frutos más importantes fue lograr la primera definición de retraso mental desde una arista científica, que ha permitido un desarrollo y conocimiento mayor dirigido a mejorar la calidad de vida de estas personas.

De esa misma manera, con la terminación de la segunda guerra mundial y la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se da un paso importante hacia la concientización social de la trascendencia de la dignidad humana y de la no discriminación en razón de su raza, sexo o cualquier otra condición, incluyendo la discapacidad. De cualquier modo, el camino hacia la garantía de los derechos fundamentales de la población con capacidades diversas aún sería largo.

Por otro lado, en cuanto al derecho a la educación, las cosas no serían diferentes, ya que su aparición en el mundo jurídico no se da sino hasta finales del siglo XVIII, lo que significó décadas de dominio eclesiástico en la materia, y consecuentemente limitado a las más altas clases sociales, así las cosas, se procederá a relacionar brevemente la educación con el aspecto histórico.

* Hoy llamada America Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD).

4.1 ANTECEDENTES EN LA POBLACIÓN CON CAPACIDADES COGNITIVAS DIVERSAS.

Se tiene que en la antigüedad, la educación era un bien privativo de las altas clases sociales que contaban con el presupuesto necesario para ello, principalmente por los aristócratas en la edad antigua y el clero y la nobleza en la edad media, de esta manera, eran contadas las personas que alcanzaban la lectura y la escritura, situación que perduró a través de los siglos, incluso durante la edad media y fue sólo el choque ideológico del sistema capitalista, el liberalismo, y por supuesto, la ruptura de la preponderancia de la iglesia en el Estado, las circunstancias que generaron la multiplicación del conocimiento, o dicho de otra manera, la dispersión del mismo, permitiendo el inicio de investigaciones enfocadas a las condiciones que presentaban las personas con deficiencias cognitivas, pero que aun así permanecieron en la periferia de la sociedad la ciencia y la educación.

Según IGLESIAS, para la edad moderna, se presentan dos nombres significativos que propugnaron por una enseñanza hacia las personas con discapacidad siendo Juan Luis Vives quien *“humaniza el tratamiento a los más desvalidos y defiende la educación y el trabajo como elemento de rehabilitación social de las personas con discapacidad,”*⁹ y el monje Benedicto Pedro Ponce de León que *“enseña a hablar, en el siglo XVI, a lo que hasta hoy mismo se denomina erróneamente un sordomudo, siendo considerado el precursor de la educación especial”*¹⁰. Presentándose con este tipo de acciones un cambio de referencia hacia las población con discapacidad que se reflejarían tardíamente en la época contemporánea, con invenciones y escuelas especiales.

⁹ FERNANDEZ. Op. Cit., p. 188.

¹⁰ *Ibíd.*, p 188.

Para la autora CASTRO, todo este cambio de paradigma en la educación se tradujo en la teoría moderna de la educación, “*que se produce, fundamentalmente, en la segunda mitad del siglo XVIII, de la cual es precursor Rousseau, a la vez que en ese mismo periodo de la historia se producen las revoluciones burguesas, que abren el espacio jurídico necesario para que se comience a pensar en una concepción cercana a lo que sería, posteriormente, el Derecho a la Educación*”¹¹.

De esta manera la ilustración dejó algo más que los derechos a la libertad y la igualdad, trajo consigo también un desarrollo intelectual destacable en todas las áreas del conocimiento, fue la apertura del hombre hacia el mundo, y la reinención de la ciencia, el arte y el conocimiento, no sin antes conocer los horrores que personajes como Adolfo Hitler cometía con las personas enfermas o con cualquier tipo de discapacidad, ya que para él estas personas no entraban dentro de su plan de raza pura y debían ser exterminados, sometiéndolos a tratos crueles e inhumanos hasta la muerte.

En coherencia con ello y con ayuda del paso del tiempo, fue que se llegó al punto en el que el Derecho a la Educación se consolidó como un derecho de carácter social intrínseco al Estado Liberal, reconocido a partir de la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948 y en las Cartas Políticas de la mayoría de Estados contemporáneos.

Así lo entiende MARTINEZ “se puede afirmar que el reconocimiento constitucional del Derecho a la Educación se inicia con el siglo XX Según reseña Martínez de Pisón, la constitucionalización del Derecho a la Educación toma fuerza a partir de la segunda mitad del siglo XX, por medio de las cartas fundamentales que se

¹¹ CASTRO LORÍA. Marcela. *Derecho a la educación: su evolución y consagración legal*. *En*: Revista Docencia. Septiembre de 2011. No 44. p. 15-23 p. 16.

promulgan desde entonces”¹². Teniendo entonces una apertura al mundo jurídico para evidenciar las problemáticas en materia de derechos que se fueron plasmando en la creación de diferentes normas, el avance científico y tecnológico y las diversas investigaciones que se han realizado en pro de las personas con capacidades diversas, dentro de las cuales se encuentran las cognitivas.

En la actualidad y durante lo que va de este nuevo siglo, se han visto reflejados todos estos progresos ya que tal como lo dice LEDESMA “A pesar del enorme camino que queda por recorrer, se puede asegurar sin temor a equivocarse que los pocos años que llevamos del siglo XXI han sido los mejores (tal vez con los últimos del siglo XX) de la historia de la discapacidad”¹³.

¹² MARTÍNEZ DE PISÓN, J., (2003) El derecho a la educación y la libertad de enseñanza. Instituto de Derechos Humanos “Bartolomé de las Casas”. Universidad Carlos III de Madrid, Dykinson. Citado por CASTRO LORÍA, Marcela. *Derecho a la educación: su evolución y consagración legal*. En: Revista Docencia. Septiembre de 2011. No 44. p. 15-23 p. 16.

¹³ FERNANDEZ. Op. Cit., p. 194.

5. CONCEPTOS RELATIVOS A DISCAPACIDAD Y EDUCACIÓN

5.1 EL CONCEPTO DE DISCAPACIDAD

Para entender el concepto de discapacidad se hace necesario aclarar que este no es homogéneo ni fácil de determinar, pues es una noción muy maleable y puede explicarse de diferentes maneras dependiendo desde donde se mire y desde el enfoque de estudio en el que se encuentre ya sea científico o social.

En primera medida encontramos el concepto que tiene la Organización Mundial de la Salud, (o por sus siglas: OMS)¹⁴, afirma que discapacidad se define como la restricción o falta debido a una deficiencia de la capacidad para realizar una actividad de la forma o dentro del margen que se consideran normales para un ser humano. Engloba las limitaciones funcionales o las restricciones para realizar una actividad que resultan de una deficiencia.

Este concepto atañe al ámbito de la salud y se enmarca las limitaciones que tiene una persona a la hora de realizar una actividad que para los demás resulta cotidiana, debido a su misma condición, que se entiende como deficiencia. No obstante, se encuentra que esta está enmarcada en un ámbito meramente anatómico, muy contrario a lo que se entiende por discapacidad en el interior de las ciencias sociales.

Para PADILLA,

La discapacidad es una situación heterogénea que envuelve la interacción de una persona en sus dimensiones física o psíquica y los componentes de la sociedad en la que se desarrolla y vive. Incluye un sin número de dificultades, desde problemas en

¹⁴ ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. Madrid, IMSERSO. 2001.

la función o estructura del cuerpo, por ejemplo parálisis sordera, ceguera o sordo ceguera, pasando por limitaciones en la actividad o en la realización de acciones o tareas por ejemplo dificultades suscitadas con problemas en la audición o la visión, hasta la restricción de un individuo con alguna limitación en la participación en las situaciones de su vida cotidiana¹⁵.

Esta autora permite ver un panorama más amplio en cuanto al concepto ya que no sólo habla de limitaciones sino que las puntualiza según el ámbito en el que está esa limitación, sin embargo sigue resultando ajeno al concepto de dignidad humana que se les ha recocado a todas las personas en condición de capacidades diversas.

Entendiendo la necesidad de ver el concepto de discapacidad desde una noción más amplia y desde diferentes aspectos filosóficos, DÍAZ O.C, plantea tres paradigmas: esencialista, materialista y posmoderno, de los cuales refiere:

Para el paradigma esencialista la discapacidad se explica desde la normalidad, se minimiza el papel de la cultura, es una “tragedia personal”, es enfermedad, se asocia a programas políticos conservadores; para el materialista está mediatizada por unas condiciones sociales y económicas dadas, no es una condición inherente al individuo, no es sólo un constructo social, sino una etiqueta cuyo efecto es el afianzamiento de la marginación social. En el paradigma posmoderno se trabaja por el cambio de las normas y los valores, por el derecho a ser reconocido y a participar de los escenarios de la vida personal, profesional, económica y política, por la comprensión del uso del lenguaje, y se cuestiona el carácter universal en torno a la discapacidad. Por supuesto, se debe entender que hablar de la discapacidad será una postura política de los estudiosos de la misma¹⁶.

Sin duda el paradigma posmoderno es el punto de vista más usado y aceptado en las esferas socio jurídicas de los Estados actualmente, pues pone a un lado la percepción de características meramente limitantes en las personas y las entiende

¹⁵ PADILLA MUÑOZ, Andrea. Discapacidad: contexto, concepto y modelos. En: Internacional law, revista colombiana de derecho internacional, Pontificia Universidad Javeriana. Enero- junio, 2010. N° 16. p. 381-414.

¹⁶ Díaz O.C. Equidad, Inclusión y Discapacidad. Segundo Foro Distrital de Discapacidad [CD - ROM]. 2005. Citado por GARCÍA RUIZ, Alix, FERNÁNDEZ MORENO, Aleida. La inclusión para las personas con discapacidad: entre la igualdad y la diferencia. En: Revista Cienc. Salud. Julio-diciembre, 2005. N° 3(2). p. 335-346.

como sujetos plenos de derechos, capaces de incorporarse a una vida común y plena, fundamentando igualmente el modelo social de discapacidad. Pero este paradigma deja un sin sabor al cuestionar el carácter universal en torno a la discapacidad, al afirmar que todo depende de la postura política de los estudiosos en el tema, si bien es cierto que los Estados cuentan con una autonomía para proteger y garantizar internamente los derechos reconocidos a estas personas, esto se debe a que según su alcance o su visión política se implementaran mejores medidas o no, lo que no los excusa para no reconocer el concepto de discapacidad que tienen la mayoría de países gracias a los tratamientos que ha dado la ONU respecto del tema y hacer propias esas nociones internacionales en pro de aplicar coherentemente los mecanismos de inclusión necesarios.

De ahí se fundamenta la postura del modelo social, la cual fue acogida en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, CIF, en la que aduce que:

La discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complicado conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto y entorno social. Por lo tanto el manejo del problema requiere actuación social y es responsabilidad colectiva de la sociedad hacer las modificaciones ambientales necesarias para la participación plena de las personas con discapacidades en todas las áreas de la vida social. Por lo tanto el problema es más ideológico o de actitud y requiere la introducción de cambios sociales. Lo que en el ámbito de la política (y el derecho) se constituye en un tema de derechos humanos¹⁷.

Ahora bien, aunque lo anterior no puede ser catalogado como un concepto es importante mencionarlo en la medida que le da trascendencia a la noción de discapacidad en el contexto social, planteando así mismo la necesidad de cambios jurídicos y sociales para que la condición de discapacidad deje de ser considerada como un obstáculo para la integración de estos en la comunidad.

¹⁷ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. Op. cit.

De esta manera lo entienden Palacios y Bariffi¹⁸, quienes consideraban el tema de discapacidad como un apéndice de los Derechos Humanos y como tal, el tratamiento que ha de recibir debe dejar de ser asistencial para convertirse en un eje de problemáticas a solucionar desde la perspectiva política y económica pero con un efecto vinculante y obligatorio.

En resumen, se tiene que en el concepto postmoderno de discapacidad la misma se entiende como un asunto de derechos humanos y cambio social y no como una cuestión individual, o una enfermedad, muy al estilo del enfoque médico-rehabilitador, y en ese sentido, se ha de poner en marcha todo el ordenamiento jurídico para cambiar el paradigma desde algo más que la doctrina.

De manera análoga, lo entiende la Unión de Discapacitados Físicos contra la Segregación del Reino Unido — Union of the Physically Impaired Against Segregation¹⁹ (UPIAS, según sus siglas en inglés), la cual hace una sabia diferenciación entre deficiencia y discapacidad, colocando a la primera en el marco de la pérdida de todo o parte de un miembro, órgano o mecanismo del cuerpo, mientras que la discapacidad tiene una connotación absolutamente social, en el sentido que se constituye por todas las restricciones innecesarias que se les imponen a las personas, excluyéndolas de las actividades cotidianas.

Igualmente, lo establece Jaime ANDRÉU ABELA y otros al argüir:

La insuficiencia y la discapacidad reflejan los ámbitos de las personas con problemas físicos, psíquicos o psicológicos. El primero que se relaciona con la insuficiencia atiende a razones puramente médicas, momento a partir del cual se reconoce que una persona está discapacitada, el concepto definitorio de «insuficiencia» se hace visible en la esfera privada de las personas, donde los problemas existentes parten del no reconocimiento de las limitaciones personales. El segundo, la discapacidad,

¹⁸ PALACIOS, Agustina y BARIFFI, Francisco. *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Madrid, España. Ediciones Cinca. 2007. p. 49.

¹⁹ *Ibíd.* p. 58.

atiende a razones de índole social, referido al reconocimiento por parte de la sociedad de las personas que muestran algún tipo de deficiencia²⁰.

Todo lo anterior, a fin de dejar planteada la importancia que ha tomado la percepción del modelo social en el concepto de discapacidad, al punto de entenderla como un elemento puramente social, distanciado del que históricamente se ha entendido como tal y colocándolo ahora en la esfera del médico y dándole especial relevancia al cambio social necesario para una real y efectiva inclusión.

5.2 LA DISCAPACIDAD COGNITIVA O CAPACIDAD COGNITIVA DIVERSA

Este concepto es más complicado de abordar ya que no ha sido muy estudiado y solo se encuentran ciertas definiciones generadas a partir del siglo XX, siendo pionera la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR) en abordar el campo de la capacidad cognitiva diversa y el retraso mental en especial, lo que lleva a los demás autores encontrados a explicar sus nociones de discapacidad cognitiva desde las definiciones aportadas por esta asociación y la definición de discapacidad de la Organización Mundial de la Salud (OMS).

También se hace necesario resaltar que algunas nociones que se refieren a retraso mental han sido modificadas, puesto que el concepto de discapacidad cognitiva ha tenido variaciones a lo largo del tiempo, ya que se ha considerado ciertas palabras como peyorativas y que no se relacionan como tal con el concepto y la realidad de la población que presenta estas particularidades.

²⁰ ABELA, Jaime Andreu, ORTEGA RUIZ, Jose F, PEREZ CORBACHO, Ana Maria. *Sociología de la discapacidad exclusión e inclusión social de los discapacitados*. *En: Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*. España. p. 77-107.

Después de intentar organizar durante años varias definiciones, las cuales planteaban un enfoque reducido y plenamente confiado en los resultados que producían los tests de coeficiente intelectual para determinar el concepto de retraso mental, la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR) en 1992 planteó una propuesta de modelo teórico multifuncional que miraba los resultados de los tests y el desarrollo de estas personas como individuo y en la sociedad, el cual era incompleto, por lo que en 2002 y basados en ese modelo la AAMR realizó una nueva definición señalando que “La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como el comportamiento adaptativo, que se expresan en las habilidades conceptuales, sociales y de adaptación práctica. La discapacidad se origina antes de los 18 años”²¹.

Concepto con el que parece estar de acuerdo Giné al indicar que “la discapacidad intelectual abarca los diferentes tipos de inteligencia que poseemos los seres humanos, estos son: Conceptual, Práctica y social”²². Esta definición se percibe como ampliamente aceptada y trata de abarcar a todas las disciplinas que buscan dar un concepto respecto del tema mirando incluso el contexto general en que se pueda encontrar esta población, y que para el propósito del presente trabajo es una noción válida.

Por otro lado, para Novell y otros el concepto de retraso mental se enmarca como:

Una agrupación de manifestaciones similar al concepto de demencia. Como ésta, incluye una amplia serie de enfermedades y trastornos de origen genético y ambiental, cuya característica común es un déficit de funciones cerebrales superiores de una intensidad tal como para producir una interferencia significativa en el funcionamiento normal del individuo. A diferencia de la demencia, los problemas intelectuales del retraso mental son previos al desarrollo madurativo y a la

²¹ ASOCIACIÓN AMERICANA SOBRE RETRASO MENTAL. Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo. Madrid, España. Alianza editorial. 2002. p. 15.

²² GINÉ, 2006; VERDUGO, ARIAS, IBÁÑEZ, 2006. Citado por BASSEDAS, Eulalia. Alumnado con discapacidad intelectual y retraso del desarrollo. Barcelona. Graó. 2010. p. 26.

adquisición de habilidades mediante el aprendizaje; por lo que hablamos de "déficit" en lugar de "deterioro"; Utilizando un símil, podríamos decir que "la persona que padece una demencia sería aquella que siendo rica se convierte en pobre, mientras que la persona con retraso mental sería el pobre que siempre ha sido pobre"²³.

La distinción que presenta el anterior autor entre demencia y discapacidad intelectual es de suma importancia, pues ayuda a caracterizar y focalizar la población a la cual está dirigida la presente investigación en la medida en que esta confusión es tan común en la sociedad que nadie está exento de ella, ya que por ejemplo no es lo mismo hablar de una persona que padece esquizofrenia a otra cuya condición sea el autismo, tanto medica como socialmente.

Con base en los conceptos anteriores para la AAMR²⁴ es válido afirmar que el punto importante es que el viejo estereotipo de que las personas con retraso mental nunca mejoran es incorrecto. Con los apoyos necesarios debe esperarse una mejora en el funcionamiento excepto en rara ocasiones. Al respecto Giné y Forn señalan que "ya no importa atender los déficits individuales, sino más bien como establecer un mejor ajuste entre las capacidades de la persona y las exigencias y oportunidades del entorno en que vive, aprende y se socializa"²⁵.

En soporte de lo anterior, está lo expuesto por Schalock,²⁶ quien relaciona a priori la discapacidad con un trastorno en la salud, que genera limitaciones y deficiencias en las funciones corporales y la participación en el contexto social e individual, estableciendo que cuando se habla específicamente de discapacidad intelectual, se han de entender aquellas restricciones importantes que tiene una persona tanto en el funcionamiento intelectual como en el comportamiento

²³ NOVELL ALSINA, Ramón (Coord.), RUEDA QUILLET, Pere, SALVADOR CARULLA, Luis. Salud mental y alteraciones de la conducta en las personas con discapacidad intelectual; Guía práctica para técnicos y cuidadores, tercera edición. Madrid. FEAPS. 2004. p. 28.

²⁴ ASOCIACIÓN AMERICANA SOBRE RETRASO MENTAL. Op. cit., p. 5.

²⁵ GINÉ, 2006. Citado por BASSEDAS. Op.cit.,

²⁶ SCHALOCK, Robert. La nueva definición de discapacidad intelectual. Apoyos individualidades y resultados personales. En: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual. 2009. Vol. 40. (1) No 229 p. 22-39.

adaptativo, manifestadas antes de los 18 años y en aspectos conceptuales, sociales y de adaptación práctica.

Este mejoramiento al que se refieren los autores, sólo se dará en el contexto de unas políticas públicas que procuren por una real y efectiva inclusión en la sociedad, empezando por el sistema educativo, adicionalmente, ponen nuevamente de presente la importancia del modelo social de discapacidad, pues como se logra ver en todas las referencias presentadas, los autores coinciden, y para la presente investigación se está de acuerdo, en que el factor social es ampliamente influyente en el tema de desarrollo de las personas con capacidades cognitivas diferentes, pues es precisamente la incapacidad que se da por hecho, la que afecta fuertemente al progreso tanto medico como personal de este grupo poblacional.

5.3 LA EDUCACIÓN Y SU CONSAGRACIÓN COMO DERECHO FUNDAMENTAL

Cuando se habla de derechos fundamentales en Colombia, es menester acudir en primera medida a la Carta Magna expedida en 1.991, la cual, con su modelo garantista y pluralista, promulgó una amplia gama de derechos, así como también las posibilidades de protección existentes en el ordenamiento jurídico para su protección, así, que hablándose particularmente de la educación, el constituyente de 1991 considera la necesidad de implementarla como un derecho de segunda categoría, o de índole social, económico y cultural, en el artículo 67 superior, el cual reza:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del

trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley²⁷. (Subrayado fuera de texto).

Este artículo es de especial trascendencia en la historia del derecho fundamental a la educación pues es sólo hasta el año 1.991 que cambia el paradigma en cuanto a la educación, concibiéndola como un derecho para todos y no sólo como un privilegio para la clase económicamente favorecida. Lo anterior en coherencia con el cambio de paradigma que se da con la fundación de un Estado Social de Derecho que implícitamente trae consigo la educación no sólo como derecho, sino también como un servicio público.

Así lo establecen Sarto y Venegas al manifestar que el núcleo esencial de los Derechos Humanos no es precisamente ser causal de una sanción para el violador de los mismos, sino más específicamente para que sean los principios que orienten el ordenamiento jurídico “en sentido estricto, los derechos humanos carecen de valor jurídico, pero sirven de eficaz referente para el diseño de nuestras políticas sociales, económicas y culturales (...) Sólo cuando aseguremos el cumplimiento de los derechos humanos podremos afirmar que las políticas sociales son legalmente legítimas”²⁸, y hablándose de la educación, ha de ser entendida como un derecho “para todos, como su nombre lo sugiere, se propone asegurar el acceso a una educación básica para todas las personas, ésta no debe verse como el privilegio de unos pocos sino como un derecho”, abriéndose paso

²⁷ COLOMBIA. Constitución Política De Colombia. 1991.

²⁸ SARTO MARTÍN, María Pilar y VENEGAS RENAULT, María Eugenia. *Aspectos clave de la educación inclusiva*. Salamanca, publicaciones de INICO. 2009. p.11.

hacia lo que se denomina como educación inclusiva, entendida como la reestructuración institucional e ideológica del Estado en este sentido, pero ello será posteriormente estudiado.

En la constitución de 1991 de Colombia asimismo es consagrado el artículo 366 de la carta magna, el cual impone una vez más la obligación que es para el Estado educar a toda la población, en condiciones iguales, el artículo declara:

El bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población son finalidades sociales del Estado. Será objetivo fundamental de su actividad la solución de las necesidades insatisfechas de salud, de educación, de saneamiento ambiental y de agua potable. Para tales efectos, en los planes y presupuestos de la Nación y de las entidades territoriales, el gasto público social tendrá prioridad sobre cualquier otra asignación²⁹. (Subrayado fuera del texto).

Así pues, según la Corte Constitucional en su sentencia T-423-96 expone las razones por las que el derecho a la educación ha de tener el tratamiento de fundamental, entre ellas está que aún en el preámbulo de la Carta Política se establece la educación como un fin del Estado, Exponiendo también que

“Es la misma Constitución concebida como norma de normas (artículo 4º) la que se encarga de fijar las directrices generales de la educación y señalar sus derechos y deberes dentro de un marco jurídico axiológico. Dichos postulados además de consagrar el servicio público de educación como derecho fundamental le asigna a este el efecto de aplicación inmediata, según se desprende del artículo 85 constitucional”³⁰

Por último y en interpretación del mismo artículo 366 Constitucional se establece el carácter de fundamental de este derecho.

²⁹ COLOMBIA. Constitución Política De Colombia. Óp. Cit. Artículo 366.

³⁰ COLOMBIA. CORTE CONSTITUCIONAL. Sentencia nro. T 423. 1996. Expediente T-98.403. (11, septiembre). M. P.: Dr. HERNANDO HERRERA VERGARA. En: Gaceta de la corte constitucional. Bogotá: Corte Constitucional. p. 9.

5.4 EL CARÁCTER INCLUSIVO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

La realidad demuestra cada día la importancia de acceder a la educación en el desarrollo tanto personal como laboral que pueda llegar a tener una persona en sociedad, sin embargo, también en la misma medida no deja de ser evidente las desigualdades, que traducidas en oportunidades, el resultado es igual a cero, así pues y ante este panorama muchos países e incluso muchas organizaciones de índole internacional se han venido preocupando por envolver en el derecho a la educación un elemento inclusivo de personas con condiciones especiales y/o excepcionales, garantizando con esto otros derechos que solo se pueden dar con un desarrollo integral de la persona por medio de un aprendizaje continuo y organizado.

De esta manera y en la última década se ha generado un estudio y caracterización de la educación inclusiva, sin embargo, han sido pocos autores los que consiguen generar un concepto claro, conciso y determinado de dicha noción, así que a partir de los diferentes intentos de algunos autores por encontrar una significación válida del término educación inclusiva, se generará un concepto que al menos será el pertinente para la presente.

En Colombia desde el año 2007 se ha registrado el interés para transformar el sistema educativo en cabeza del propio Ministerio De Educación, buscando pasar “*de la integración a la inclusión*” como se puede comprobar en su revista al tablero:

En la educación colombiana se está transitando de un modelo de integración a otro de inclusión de los estudiantes con discapacidad. Y ese concepto pretende que la escuela se transforme y que la gestión escolar se modifique para responder a sus condiciones particulares.

La inclusión significa, entonces, atender con calidad, pertinencia y equidad a las necesidades comunes y específicas que estas poblaciones presentan. Para lograrlo ha sido necesario que gradualmente el sistema educativo defina y aplique concepciones éticas que permitan considerar la inclusión como un asunto de

derechos y de valores, lo que está significando implementar estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras que abren el camino a una educación que reconoce estilos de aprendizaje y capacidades diferentes entre los estudiantes y que, en consonancia, ofrece diferentes alternativas de acceso al conocimiento y evalúa diferentes niveles de competencia³¹.

Dichos planteamientos han prevalecido en las estrategias institucionales del Ministerio de Educación, ya que en el 2014 se crearon lineamientos y políticas para lograr este propósito incluso para alcanzar la esfera de la educación superior reiterando que “para lograrlo se requiere desarrollar estrategias organizativas que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad” ³²; lo que se puede traducir en un compromiso por parte del estado para garantizar no solo el acceso sino la permanencia de todas las personas del país, reconociendo las diferencias y necesidades que cada uno tenga y se deba ajustar en las instituciones de educación.

La UNESCO³³ por su parte, define la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Es en este punto en el que se demuestra lo expresado en líneas anteriores pues si bien es cierto que la educación inclusiva hace referencia a “incrementar la participación” no se satisface con ello un estudio riguroso de lo que puede o no entenderse como tal, así pues deja sin posibilidad de aplicación material específica el concepto al interior de las políticas públicas de un país.

No obstante todo lo anterior, y en el mismo documento se hace una distinción fundamental, la cual ha sido objeto de confusión entre conceptos de más de un

³¹ PORTER, L Gordon. Reformar los colegios, haciéndolos incluyentes. Periódico Al tablero. [en línea]. Septiembre-Diciembre. 2007. N° 43 [Consultado: 19 febrero 2016]. Disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-150541.html>.

³² MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. [sitio web]. Centro virtual de noticias sobre educación. Bogotá. [Consulta 17, septiembre, 2016]. Disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article-168443.html>

³³ UNESCO, Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All [Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para Todos]. Paris. UNESCO, 2005.

autor y varias autoridades Estatales, y es la existente entre los conceptos de integración e inclusión.

Así pues, integración es definida como el ingreso formal de estudiantes con condiciones especiales a un instituto educativo teniendo que ser ellos los que modifiquen sus circunstancias para acoplarse a la realidad del colegio en el que acaba de ingresar, en contraposición, la inclusión tiene que ver con la transformación orgánica, física y funcional de la institución para que los nuevos ingresados encuentren el contexto adecuado para el aprendizaje.

De igual manera lo acota Barrio³⁴ al exponer que la educación inclusiva es un concepto posterior y más completo que la integración y que nace en primera medida para cambiar el paradigma y establecer un sistema educativo respetuoso de las diferencias, es decir, aquel en el que las personas que tienen características especiales, bien sea física, psíquicas, morales, intelectuales, o las que fuesen, encuentren un entorno que se adapte a ellas y no, por el contrario, sean ellas las que tiene que condicionarse al mismo.

Entendiendo la diversidad como una cuestión ética en el ámbito de la educación, en el que el respeto ha de primar sobre todas las cosas, dándose mediante la atención a las áreas de diferenciación que se configuren y con ellas trabajar en el desarrollo progresivo de cada alumno, educado en los principios de igualdad y tolerancia. Sin embargo, es de aclarar en este punto que el avance que se tenga en la materia ha de depender en proporciones directamente relacionadas con el interés social y estatal por implementar este tipo de sistema educativo, puesto que la evolución del sistema educativo inclusivo y en general de cualquier sistema de inclusión, es una cuestión social en primera medida.

³⁴ BARRIO DE LA PUENTE, José Luis. Hacia una educación inclusiva para todos. En: Revista Complutense de Educación. Universidad Complutense de Madrid. 2008. Vol. 20 No 1. p. 13-31.

Visto todo lo anterior, resulta aún más acorde con la teoría del modelo social de discapacidad, lo aportado en situación diferente por la UNIÓN EUROPEA en 2010, al concebir en la Conferencia Internacional sobre Educación inclusiva: una manera de promover la cohesión social, a la educación inclusiva como “*un derecho universal que debe asegurar que la calidad, la igualdad y la excelencia sean salvaguardadas según los principios de igualdad de oportunidades, no discriminación y acceso universal*”³⁵, dejando espacio para que tanto las personas en condiciones de normalidad como aquellos que ostenten condiciones diferentes tengan las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo personal.

En coherencia con ello está por ejemplo el concepto dado por la revista Espacio Logopédico:

Es un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje y en consecuencia favorecedor del desarrollo humano. El concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración y parte de un supuesto distinto, porque está relacionado con la naturaleza misma de la educación regular y de la escuela común. La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de una escuela que no pone mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales³⁶. (Subrayado fuera del texto).

Asimismo, está el caso de GORDON L. PORTER, quién no contempla la posibilidad de diferenciación entre inclusión e integración, por cuanto define la educación inclusiva como “que los niños con discapacidad y otras necesidades especiales son educados en aulas de clase con sus pares de edad, en las

³⁵ Conferencia Internacional sobre Educación inclusiva: una manera de promover la cohesión social. 2010. Citado por BELTRAN LLERA, Jesús A. La educación inclusiva. En: Revista padres y maestros. Universidad Complutense de Madrid. España. Abril, 2011.

³⁶ ESPACIO LOGOPEDICO. [sitio web]. España. [Consultado: 19 febrero 2016]. Disponible en: <http://www.espaciologopedico.com/revista/articulo/958/educacion-especial-e-inclusion-parte-ii.html>

instituciones de su comunidad o vecindario. En otras palabras, ellos van al mismo colegio al que irían sus hermanos. Se les provee acceso a las mismas oportunidades de aprendizaje como a cualquier otro niño, y reciben un apoyo para que puedan cumplir metas individuales relevantes”³⁷. (Subrayado fuera del texto).

Teniendo así la cuestión de si existe un problema con que no se haga la diferenciación entre estas dos palabras. Pues bien, como se verá en el presente trabajo, es justamente esta confusión la que ha generado aún más segregación de personas con necesidades educativas especiales en las instituciones educativas del país pues sin la infraestructura, la capacitación docente y la concientización estudiantil no es posible tener en un mismo colegio a personas con condiciones normales con otras con capacidades excepcionales.

El común denominador de los autores direcciona el concepto de educación inclusiva hacia una escuela sin discriminaciones en donde las capacidades diferentes dejan de ser una limitación para convertirse en una nueva oportunidad de aprendizaje y este valor agregado a las personas solo se podrá dar en la medida en que se implementen en las políticas públicas del país.

Así lo afirma también Giné al exponer que:

Aunque no parece existir una definición totalmente compartida entre los profesionales sobre lo que debe entenderse por educación inclusiva o escuela inclusiva, puede afirmarse que el concepto tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que todos los alumnos sean aceptados, reconocidos en su singularidad, valorados y con posibilidades de participar en la escuela con arreglo a sus capacidades. Una escuela inclusiva es aquella, pues, que ofrece a todos sus alumnos las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias para su progreso académico y personal³⁸.

³⁷ PORTER. Op. Cit.

³⁸ Congreso “La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo”. N° III, (6 al 9, febrero, 2001, Salamanca) Inclusión y sistema educativo. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). 2001.

Por último, es trascendental subrayar lo afianzado por el profesor Ainscow³⁹ quien establece que pese a que últimamente se entienda la educación inclusiva como un tema relacionado con personas con discapacidad, es trascendental aclarar que el espectro de aplicación de este concepto tiene connotaciones mucho más amplias y está como se ha explicado, dirigida a la supresión en la estructura social de la exclusión producida en razón de la diversidad racial, social, étnica, religiosa, de género y de habilidades.

5.5 LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LAS PERSONAS CON CAPACIDADES COGNITIVAS DIVERSAS

Cuando se habla de los derechos de las personas con discapacidad el primer documento obligatorio es sin duda la Convención Internacional De Naciones Unidas Sobre Los Derechos De Las Personas Con Discapacidad el cual además de reconocer las falencias que en esta materia existen a nivel mundial, establece lineamientos que con la fuerza de Naciones Unidas buscan eliminar cualquier forma de discriminación para las personas en condición de discapacidad; en su artículo 24 establece: “ todas las personas con discapacidad tienen derecho a la educación, en igualdad de oportunidades que los demás”⁴⁰.

Sin embargo en lo que se refiere a personas con condiciones de capacidad cognitiva diversa, al ser en efecto la mayor minoría del mundo, no ha logrado tener el impacto necesario para modificar las políticas públicas a su favor y es en razón de ello que la doctrina poco ofrece con respecto a los mecanismos, alternativas o

³⁹ Congreso Iberoamericano De Síndrome De Down. N° 2, (2008, España) AINSCOW, Mel, ECHEITA, Gerardo. *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas para el desarrollo de una revolución pendiente*. 2008.

⁴⁰ NUEVA YORK. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Convención Sobre Los Derechos De Las Personas Con Discapacidad, 2006. Artículo 24. 30, marzo, 2007.

posibilidades que tiene este grupo de personas y sus familias para acceder al sistema educativo, lo que conlleva a que esta noción sólo se logrará desarrollar a partir del análisis que aquí se adelanta.

Pero lo que sí hay que decir en este punto es la vital importancia con la que es considerado este tipo de educación, en el sentido que la educación inclusiva está comprendida en la temática de Derechos Humanos, así lo ha sostenido Sarto, y Venegas⁴¹, quienes apuntan que un sistema como el actual, que está dejando fuera de la educación obligatoria a casi un tercio de la población escolar, no reclama precisamente cambios de leyes y de estructuras para disimular la exclusión, sino culturas, políticas y compromisos efectivos, firmemente comprometidos con garantizar a todos la educación a la que tienen derecho. Los desvíos y las distracciones de ese norte pueden concitar hasta algunos aplausos, pero no por ello nuestro sistema escolar dará muestras de ser más inclusivo, democrático y justo.

En el mismo sentido, Palacios y Bariffi⁴², afianzan como el ejemplo fehaciente de este cambio en las percepciones de discapacidad, las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Pues entienden que a partir de esta regulación es que inicia el reconocimiento de las personas con discapacidad, de sus necesidades y de la protección que se hacía cada vez más imperante, haciendo además, especial énfasis en que los mecanismos de protección que se emanen con este fin han de garantizar efectivamente los derechos de estas personas.

La importancia de todo lo anterior se justifica cuando se tiene en cuenta que fue sólo hasta muy poco cuando se empezó a dejar de lado vocablos como enfermedad y recuperación para referirse a personas en condición de

⁴¹ SARTO, VENEGAS. Óp. Cit., p. 134.

⁴² PALACIOS, BARIFFI. Óp. Cit.

discapacidad, y así comenzar a pensar en ellas una cuestión de Derechos Humanos.

Por otro lado, es relevante acotar la rentabilidad que tiene un sistema inclusivo de educación de personas con necesidades especiales, en la acepción de Fernández quien establece *“La integración de niños diferentes o niños con necesidades educativas especiales, no sólo es beneficioso para ellos sino que mejora la calidad educativa, Ya que éstos integrados en el ámbito de la escuela común, ocuparán un espacio social, establecerán vínculos basados en la satisfacción de sus necesidades, crearán espacios de aprendizajes mutuos y podrán prepararse más eficazmente para interactuar luego en el ámbito laboral”*⁴³.

Así las cosas, la educación inclusiva como un derecho humano ha de ser concebida como una obligación estatal, una prerrogativa educativa y una necesidad social, para que de esa manera, se alcance materialmente, en integralidad el concepto de inclusión.

⁴³ FERNANDEZ, Agustín. Educación inclusiva "enseñar y aprender entre la diversidad". En: Revista Digital UMBRAL 2000. Septiembre 2003. No 13. p. 2 p. 1-10.

6. LOS MODELOS SOBRE DISCAPACIDAD Y EL MODELO SOCIAL COMO REFERENTE TEÓRICO ACTUAL EN LOS SISTEMAS JURÍDICOS INTERNACIONAL Y NACIONAL.

En lo que se tiene en cuanto a modelos de discapacidad, existen 3 tipos según autores como Romañach, de los cuales hay dos por resaltar, ya que el primer concepto que se basaba plenamente en concepciones míticas y caritativas fue casi abolido con el paso de los siglos y para el derecho no tiene suma relevancia, entonces se hablará del aquí en cuestión y su antecesor temporal, el modelo médico-rehabilitador, del que se hizo referencia al inicio y que se describirán a continuación.

El modelo médico-rehabilitador apareció principalmente en Estados Unidos como consecuencia de los miles de heridos en las guerras mundiales, en especial los soldados y se identifica principalmente por concebir a:

La persona con discapacidad como aquella que se caracteriza por la posesión de una deficiencia que le ocasiona una minusvalía social. Esta deficiencia es, en muchos casos, considerada como una enfermedad. Y así, el tratamiento de la discapacidad debe ir dirigido a rehabilitar (curar) a estas personas y a paliar las consecuencias de su minusvalía; la asistencia médica y social se convierte en el principal referente de la vida de las personas con discapacidad⁴⁴.

Es entonces, como de este concepto se deriva la implementación de asistencias médicas y centros educativos especiales, separados de las demás personas en condiciones estándar, hasta que sus condiciones diferentes desaparecieran.

Aguado por su parte describe el modelo medico como aquel que:

⁴⁴ ROMAÑACH, J. Bioética al otro lado del espejo, cit., pp. 30 y 31 Citado por DE ASIS, Rafael. *Sobre discapacidad y derechos*. Introducción, teoría y realidad. Madrid. DYKINSON, S. L. 2013. p. 28.

Desde su filosofía se considera que las causas que dan origen a la discapacidad son científicas. Desde este modelo las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles o innecesarias, pero siempre en la medida en que sean rehabilitadas... Es por ello que el fin primordial que se persigue desde este paradigma es normalizar a las personas con discapacidad, aunque ello implique forjar a la desaparición o el ocultamiento de la diferencia que la misma discapacidad representa". Afirmando también; "En este momento la discapacidad comenzó a ser relacionada con los heridos de guerra y comenzó a ser vista como una insuficiencia, una deficiencia a ser erradicada⁴⁵.

Este modelo, no incluye dentro de su filosofía la implementación del discurso respetuoso de derechos humanos, en coherencia con la postura de la comunidad internacional y de todos los instrumentos de este mismo carácter que se han expedido en pro de evitar cualquier forma de discriminación y por ende garantizar el derecho a la igualdad; el modelo sigue viendo al individuo como alguien que necesita de la asistencia para su recuperación encabezada por el Estado y no un real tratamiento como ser humano y ciudadano. Postura que pareciera ser la más generalizada entre las instituciones del país, las cuales aún no comprenden que la condición de discapacidad es muy diferente al concepto de enfermedad mental y que por lo tanto, no se trata de dar la cura, como si se presentase un cáncer, se trata, al menos en cuestiones legales de generar las condiciones específicas y generales para que el individuo con capacidades cognitivas diversas pueda adaptarse sin más obstáculos que los que su propia condición le imponga.

Es a raíz de pensamientos como este que nace el modelo social como resultado de un recorrido histórico de reconocimiento de Derechos Humanos a favor de grupos minoritarios y generalmente discriminados; como las mujeres y los

⁴⁵ Vid. AGUADO DÍAZ, A., Historia de las deficiencias, Colección Tesis y Praxis, Escuela Libre Editorial, Madrid, 1995; LONGMORE, P. y UMANSKY, L. (eds.), The New Disability History. American Perspectives, New York University Press, New York, 200. Citado por PALACIOS, Agustina y BARIFFI, Francisco. La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. Madrid, España. Ediciones Cinca. 2007.

afrodescendientes; en lo referente a las personas en condición de discapacidad argumenta Barranco “Este camino fue transitado desde dos perspectivas complementarias; la primera centrada en la elaboración de una determinada concepción ideológica respecto de la consideración de la discapacidad, y la segunda desde el activismo político basado en dicha concepción. Ambos matices parecen necesarios a la hora de caracterizar el modelo social de discapacidad”⁴⁶.

Sostiene Barranco⁴⁷ que ese modelo social tiene su origen en Estados Unidos y Reino Unido, entre 1960 y 1970 con resultados directos de implementación en otros Estados, los cuales han adoptado legislaciones compatibles con esta forma de concebir la discapacidad, y comprometidos con el vencimiento de las problemáticas existentes desde siempre. Situación que se intensificó con la aprobación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

La característica principal del modelo que lo diferencia del modelo médico-rehabilitador, según este mismo autor, es que concibe la discapacidad ...“no como la consecuencia directa de limitaciones individuales, sino más bien de las limitaciones de la sociedad para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social”⁴⁸. De esta manera el objetivo no es la normalización de la deficiencia de la persona, sino la superación de las limitantes sociales hacia esta población.

Para Asís este modelo presenta unas premisas que engloban su alcance, dentro de las que se encuentran:

⁴⁶ BARRANCO AVILÉS, M^a del Carmen. Situaciones de dependencia, discapacidad y derechos; Una mirada a la Ley 39/2006 de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia desde la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid, España. Dykinson. 2011. p. 19.

⁴⁷ *Ibíd.*

⁴⁸ *Ibíd.*

A) El enfoque correcto para abordar la discapacidad desde un punto de vista normativo es el de los Derechos Humanos. b) La discapacidad es, principalmente, una situación en la que se encuentran o pueden encontrarse las personas y no un rasgo individual que las caracterice. c) La discapacidad tiene, en la mayoría de los casos, un origen social por lo que las medidas destinadas a satisfacer los derechos de las personas con discapacidad deben tener como principal destinataria a la sociedad en general; y d) La política normativa en el ámbito de los derechos de las personas con discapacidad debe moverse en el plano de la igualdad y la no discriminación y, dentro de este, en el ámbito de la generalización de los derechos⁴⁹.

De igual manera, el autor⁵⁰ concluye que la importancia de la materialización de los Derechos Humanos en las personas con discapacidad atiende no a su condición especial, sino a su calidad intrínseca de humano, conclusión que se tomará en cuenta para un posterior desarrollo, pues se concuerda con la necesidad de reconocer desde todas las dimensiones sociales a las personas con capacidades diversas como seres humanos iguales a los que por ningún motivo se les debe violar sus derechos.

Todo lo anteriormente expuesto no se exime de críticas por parte de otros teóricos que con fundamentos igualmente válidos refutan algunos presupuestos del modelo social. En primera medida arguyen que este, aunque cuenta con una estructura filosófica acertada, se separa considerablemente de lo que sucede en la práctica, pues no contempla la arista sociológica de cada nación ni la percepción de cada persona en condición de discapacidad sobre sí mismo, pues en la creación del modelo no se tuvo en cuenta los aportes de las personas en condición de discapacidad, lo que es refutable al entender el nacimiento de este modelo, pues por un lado fue precisamente la situación histórica que se vivía con el modelo médico lo que llevó a las propias personas con capacidades diversas a tomar voz propia sobre las dificultades y la discriminación en la que se encontraban, concluyendo en dicho modelo social que inevitablemente debía contar con la participación de teóricos expertos para una filosofía aceptablemente

⁴⁹ ASÍS ROIG, Rafael de. Sobre discapacidad y derechos. Madrid, España. Dykinson. 2013. p. 16.

⁵⁰ *Ibíd.* p. 16.

fundamentada, quienes no necesariamente debían presentar la misma condición de discapacidad para entender las necesidades e interpretarlas en una teoría. Además, en cuanto a las realidades sociales que se viven en cada nación, se puede concluir que, incluso en las sociedades más desarrolladas se estaba presenciando el mismo panorama para las personas en condición de discapacidad que en las subdesarrolladas, ejemplo claro es que ella se hubiese creado en Estados Unidos y Reino Unido, naciones consideradas como potencias mundiales, por lo que no es ajena la misma situación en países de Suramérica o África.

Otra crítica según Asís⁵¹, llamada el argumento de la proyección parcial hace referencia a los derechos de las personas con capacidades cognitivas diversas, lo cuales, según esta, no deben recibir un trato igualitario en cuanto a derechos, pues al tener una limitación en su capacidad para razonar, deben ser siempre sujetos de tratamiento y rehabilitación para así posteriormente poder ingresar a la sociedad como sujetos plenos de derechos, pues son más relevantes en ellas las limitaciones personales que las que le impone la sociedad, siento esta la menos importante para sus vidas.

Esta crítica es altamente discriminatoria, puesto que, si bien es cierta la importancia de un acompañamiento para estas personas, la situación de discapacidad intelectual no es igual para todas, cada una posee una característica diferente y grados de deficiencias, que se hacen más gravosas con las discapacidades que se encuentren en la sociedad. Las deficiencias intelectuales no reducen a la persona a un estado vegetal o de inutilidad, estas al no poseer en muchos casos limitaciones físicas o sensoriales, por el contrario, a lo que argumenta la crítica, pueden desarrollar muchas capacidades iguales a las que poseen personas en condiciones aceptadas por la sociedad, sin tener una limitación insuperable como barreras arquitectónicas o de lenguaje, sino unas barreras meramente sociales que les impiden desarrollarse a través de la

⁵¹ Ibíd. p. 22.

educación o el empleo en una comunidad para comprender y asimilar las dinámicas propias de esta, entendiéndose así que si poseen el raciocinio necesario para entender que son seres humanos y que por tanto se les debe reconocer sus derechos en la misma medida que sus iguales y no tratarlos como sujetos de mera protección como los animales o la naturaleza.

Según Palacios y Bariffi a pesar de estos cuestionamientos, es de suma relevancia el que este modelo propugne por “la búsqueda de la inclusión a través de la igualdad de oportunidades”⁵², haciendo que las personas con capacidades diversas realmente sean parte de la sociedad ejerciendo con esa misma igualdad sus derechos como seres humanos, dentro de los cuales se encuentra la educación como derecho fundamental para que puedan desarrollar su intelecto, descubrir las capacidades que poseen y posteriormente ponerlas al servicio de la sociedad. Es así que el desarrollo de las personas con capacidades diversas está estrechamente relacionado con la educación inclusiva, la cual es capaz de brindar una enseñanza con los ajustes necesarios a todos los alumnos, no solo a los que poseen una capacidad diversa, generando así las mismas oportunidades para cada uno.

Campoy y Palacios afirman que con todo esto se evidencia como el modelo social “se encuentra, entonces, muy relacionado con la consideración de la discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Se centra en la dignidad intrínseca del ser humano, y de manera accesoria —y sólo en el caso que sea necesario— en las características médicas de la persona. Sitúa al individuo en el centro de todas las decisiones que le afecten, y sitúa el centro del problema fuera de la persona —

⁵² PALACIOS, Agustina. BARIFFI, Francisco. La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. Madrid. Ediciones Cinca. 2007. p. 22.

en la sociedad—”⁵³. Además, promulga el derecho a la igualdad, la no discriminación y la libertad, como también otros principios que son básicos para la consecución de sus mínimos vitales, los cuales se encuentran plasmados en las diferentes normas internacionales que reconocen los derechos humanos.

Efectivamente, el modelo social debe tener una conjugación con el derecho, cambiando el paradigma de la discapacidad, en especial la cognitiva y generando un reconocimiento jurídico de esta población que también debe permear en lo social, ya que como afirma ASIS *“El enfoque médico-asistencial es el predominante en la sociedad”*⁵⁴, pues todavía se concibe que *“el tratamiento de la discapacidad debe ir dirigido a rehabilitar (curar) a estas personas y a paliar las consecuencias de su minusvalía; la asistencia médica y social se convierte en el principal referente de la vida de las personas con discapacidad”*,⁵⁵ situación que se agudiza con la permanencia de dicho enfoque en las instituciones del Estado e incluso en el poder judicial realizando todavía interpretaciones de carácter asistencial o generando una simple integración de las personas sin reconocer la necesidad de mejoras o cambios en los apoyos necesarios para llevar una vida plena, sin dejar de lado cierto desinterés del poder legislativo para la aprobación de normas hacia la población con capacidades diversas, en especial las que poseen unas cognitivas, y que sean de carácter inclusivo.

Para fortuna de la población en condición de discapacidad, dicho reconocimiento como sujetos de derechos ha ido calando paulatinamente en la esfera jurídica, tanto de los ordenamientos internos como en el ámbito internacional a través de políticas y normas que ya no solo contemplan la asistencia rehabilitadora para la persona (que se debe dar en ciertos casos) sino además con la identificación de

⁵³ CAMPOY CERVERA, Ignacio y PALACIOS, Agustina. Igualdad, no discriminación y discapacidad una visión integradora de las realidades española y argentina. Madrid, España. Dykinson. 2007. p. 28.

⁵⁴ ASÍS. Op. Cit., p. 256.

⁵⁵ *Ibíd.* p. 256.

los diferentes derechos humanos y la incorporación a la sociedad en sus diferentes instituciones, admitiendo que detrás de esto existe el trabajo de varias personas ligadas al ámbito político y jurídico, quienes han permitido que la lucha dada por las personas en consideración, sea escuchada en estas esferas.

Precisamente esa transición de modelos que se ha venido plasmando en los distintos ordenamientos jurídicos volteó la mirada de los teóricos hacia un discurso sobre la discapacidad como cuestión de derechos humanos que hoy se refleja en la creación de distintos principios, concluyendo con el de inclusión.

6.1 PRINCIPIO DE NORMALIZACIÓN

Antes de que se hablara de la educación de las personas con capacidades cognitivas diversas en forma inclusiva, existían unos principios que regían la normatividad para la atención de las personas con discapacidad cognitiva en Colombia, los cuales se basaron durante muchos años en conceptos de caridad, médicos y como tal en la institucionalización, que primeramente intentaron subsanar la falta de atención a esta población, lo que en forma análoga sucedía en España, tal como lo explica Torres:

A partir de la década de los sesenta y los setenta se pone en tela de juicio la efectividad de la institucionalización y se manifiesta que el ambiente institucional no era el más adecuado para las personas con discapacidad. Son numerosos los hechos y acontecimientos que provocan un giro importante en la evolución ideológica con respecto a la institucionalización y, sobre todo, la incidencia que en ésta época se hace de los derechos humanos y del papel de la sociedad para con sus ciudadanos⁵⁶.

⁵⁶ TORRES GONZALES, José Antonio. Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. España. Universidad de Jaén. 2010. p. 69,70.

De esta manera se acerca la teoría a la realidad, pues se busca por primera vez sacar a las personas con capacidades diversas del desconocimiento en que permanecieron a lo largo de la historia de la humanidad, si bien es cierto que se dio de forma tardía, no se deja de entender como un avance hacia la garantía de los derechos humanos de este grupo poblacional; permitiendo de esta manera, abrir paso en las instituciones sociales para que las personas en condición de discapacidad logaran su desarrollo personal en la comunidad a la que pertenecen, sin lugar a segregaciones o estigmas de cualquier índole.

Es entonces como en esta época según LÓPEZ, nace el principio de normalización desarrollada por “los nórdicos N. B. MIKKELSEN, W. WOLFENBERGER [quienes] plantearan para las personas con retraso mental el principio de la “normalización” como el derecho a que desarrollaran un tipo de vida tan normal como fuera posible y por los medios más normales a su alcance”⁵⁷.

Principio que fue posteriormente profundizado por los autores NIRJE y PERRIN⁵⁸ *“enfaticando que dicho principio supone hacer accesible a las personas con discapacidad las pautas y condiciones de la vida cotidiana tan semejantes como sea posible a las normas y pautas del resto de las personas de la sociedad, lo cual pasa por disponer de los métodos, servicios y apoyos sociales generales y específicos que las personas con minusvalía precisan”*.

Lo anterior podría llegar a dar a entender erradamente que con el principio de normalización se busca convertir en normal a alguien que abiertamente no lo es, lo que ha de inferirse al respecto de este, es que sin violar el principio constitucional de la igualdad busca adecuar espacios para que las personas con capacidades

⁵⁷ LÓPEZ TORRIJO, Manuel. La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la unión europea. En: Revista electrónica de investigación y evaluación educativa. 2009. V 15, N° 1. p. 2. p. 1-20.

⁵⁸ Congreso estatal de diplomados en trabajo social y asistentes sociales. N° 9. 2000, Santiago de Compostela. BARRANCO EXPÓSITO, Carmen. “Las personas con minusvalía: de la exclusión a la normalización social”. Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social de Galicia.

cognitivas diversas consigan eliminar el estereotipo de incapacidad en razón de la necesidad especial que se tenga.

Así lo expusieron Alonso y Sánchez al argumentar que “el concepto de normalización no significa convertir en "normal" a una persona con determinadas necesidades especiales, sino aceptarlo tal y como es, incluyendo sus necesidades, reconociéndole los mismos derechos que a los demás y ofreciéndole los servicios pertinentes, para que pueda desarrollar al máximo sus posibilidades y vivir una vida lo más normal posible”⁵⁹.

De igual forma, y en lo relacionado con el tema educativo, el doctor M.C. Ortiz propone: “el concepto de normalización aplicado a la educación, no significa dar al niño deficiente los mismos tipos de educación y los mismos medios de enseñanza que a los demás niños, sino ofrecer las mismas condiciones subjetivas de desarrollo”⁶⁰. De lo que se puede inferir que la normalización no implica que la escuela vea a los educandos como una masa homogénea, por el contrario, debe atender las condiciones que presente cada uno de ellos, sin que dependa de la condición de discapacidad del alumno.

Dicho lo anterior y teniendo en cuenta que la normalización abarca todas las esferas sociales en las que una persona se puede desenvolver, necesariamente incluye lo referente al ámbito educativo, influyendo de manera decisiva en las legislaciones implementadas por cada estado, como respuesta a las obligaciones que simultáneamente el derecho internacional les imponía, desembocando en la integración educativa, tal como lo plantea el profesor López, “la extensión al plano

⁵⁹ ALONSO PARREÑO, María José, SÁNCHEZ-DOPIC, Inés de Araoz. EL impacto de la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española. España. Comité español de representantes de personas con discapacidad. 2011. p. 10.

⁶⁰ ORTIZ GONZALES, M.C. 1986. Citado por MUNTANER, Joan J. La sociedad ante el deficiente mental: Normalización, integración educativa inserción social y laboral. Madrid, España. Narcea S.A. de ediciones. 1998. p. 23.

educativo del principio de normalización concluyó en la propuesta de “integración educativa”, que consagró de forma definitiva el Informe Warnock en 1978”⁶¹. Y que empezó a desarrollarse por medio de lo que se conoce como acciones afirmativas.

6.2 LA ACCIÓN AFIRMATIVA DENTRO DE LA EFICACIA DE LAS NORMAS

En cuanto a esta, hay que decir que su concepto y aparición ha tenido, además de una relevancia para la garantía plena de los derechos humanos de grupos marginados, una denominación diferente según el énfasis de los autores que la han estudiado, por lo que se abordará lo más relevante para este escrito.

Para Varas y Díaz,

El concepto de acción afirmativa surge durante la década de los sesenta en Estados Unidos, en el contexto de la discusión sobre derechos sociales motivada por la desigualdad de oportunidades que tenía la población afroamericana en ese país. En el debate internacional, el uso extendido de este concepto se enmarca en la discusión desarrollada desde la segunda mitad del siglo XX sobre la necesidad de garantizar derechos que trasciendan la igualdad formal propia de las constituciones liberales, como el derecho a voto, la libertad de expresión o el acceso a la educación⁶².

En este contexto también se genera la acción positiva que posee características similares con la afirmativa, con las diferencias derivadas en su origen y nombre, pues esta nace en el derecho británico con la “Positive action”, según Galán y Luna.⁶³

En cuanto a la definición de la acción afirmativa no se ha llegado a un consenso que la unifique, por lo que existen diferentes definiciones y delimitaciones para desarrollarlo. Sin embargo como lo enuncian Mosquera y León, estos conceptos

⁶¹ LÓPEZ TORRIJO. Op. Cit., p. 2.

⁶² VARAS Augusto, DÍAZ ROMERO Pamela. Acción afirmativa; Política para una democracia efectiva. Primera edición. Chile. RIL editores. 2013. p. 33.

⁶³ GALÁN Fabio, LUNA Juan De Dios. La acción afirmativa como desarrollo del principio de igualdad. Opta título Abogado. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana. 2000. p. 162.

“coinciden en que se trata de medidas públicas estatales temporales que propenden por el logro de la igualdad mediante de la equidad de grupos o pueblos subordinados, así como de las personas que a ellos pertenecen, con el fin de acceder o expandir la ciudadanía sustantiva y otras ciudadanías dentro de un Estado democrático liberal”⁶⁴.

Por su parte Galán y Luna definen las acciones afirmativas como:

Un derecho a prestación para “exigir algo” y un derecho a protección para que se “cumpla algo” ya dispuesto. Entendemos por acción afirmativa toda medida de promoción, impulso, reconocimiento, fomento, compensación y corrección; que tiene por objeto una prestación a cargo del Estado, en sentido negativo como omisión a conductas discriminatorias y en sentido positivo como agente prestatario de la igualdad material, mediante la eliminación de las desigualdades de hecho, la implementación de políticas de gobierno y el impulso a la iniciativa legislativa en materia de igualdad promocional⁶⁵.

Para el autor en estas acciones se encuentran dos sujetos relacionados por el reconocimiento de ciertos derechos como fundamentales, por un lado, el activo quienes son las personas que se ven afectadas o sumidas en una discriminación, por otro lado, el pasivo en cabeza del Estado, quien tiene la obligación de garantizar los derechos con la implementación de políticas que permitan equiparar en oportunidades.

Es así como se entiende la aparición de las acciones afirmativas para lograr una igualdad material en el ejercicio de los derechos, que habían sido negados a poblaciones específicas por distintas condiciones que presentaban, que les impedía encontrarse en los mismos términos de otras personas para así tener las mismas probabilidades de acceder a la garantía de derechos y servicios, pues solo se les aseguraba una igualdad formal con los derechos de primera

⁶⁴ MOSQUERA ROSERO-LABBÉ, Claudia, LEÓN DÍAZ, Ruby Esther. Acciones Afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. 2009. p.72.

⁶⁵ GALÁN, LUNA. Op. Cit., p. 181.

generación, dejando de lado los de segunda generación que permitían una incorporación en distintos ámbitos de la sociedad. Por esas desventajas entre los grupos sociales la acción afirmativa surge para buscar por medio de medidas puntuales dirigidas a una población específica para lograr esos derechos que le permitirán una protección integral de su dignidad humana.

Al hacer referencia sobre condiciones desiguales, Mosquera y León⁶⁶ enfatizan que estas se dan por diferentes circunstancias sean históricas, culturales o político-económicas, de las cuales se derivan diferentes conceptos de acción afirmativa y que se hace necesario esbozar para encontrar las más acordes a la aplicación de a condición de capacidad cognitiva diversa. La primera de estas se da para Segato como “como mecanismos de reversión de la discriminación negativa e histórica; Se trata de mecanismos para compensar y revertir formas de discriminación negativa que recayeron históricamente sobre las categorías sociales vulnerables como, por ejemplo, las mujeres y la población negra e indígena, en los diversos ámbitos de la vida social-político, jurídico, económico y de las prácticas cotidianas”⁶⁷. Entre estos también podemos situar a la población en condición de discapacidad, pues se conoce que han sido discriminados por su condición en todos los ámbitos de la sociedad, a lo largo de la historia.

Otra noción es la de Acciones Afirmativas como búsqueda del principio de igualdad real en oposición a la igualdad formal que también identifican a unos sectores poblacionales vulnerables por distintas condiciones características a las que se le ha garantizado una igualdad formal, pero no material, por lo que se convierte para el Estado en un fin constitucional, que se alcanza con la promoción de los derechos a esta población en particular. Según Barbosa

⁶⁶ MOSQUERA ROSERO-LABBÉ, LEÓN DÍAZ. Op. Cit., p.73.

⁶⁷ SEGATO, R. (2007). *La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Buenos Aires: Prometeo Libros. Citado POR MOSQUERA ROSERO-LABBÉ, Claudia, LEÓN DÍAZ Ruby Esther. *Acciones Afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. 2009. P.73.

Desde esta definición, la meta fundamental de las Acciones Afirmativas también deberá orientarse a combatir las manifestaciones de la discriminación por género, edad, origen nacional o deficiencias físicas, enraizadas en la sociedad, para impulsar la generación de transformaciones culturales y sociales relevantes, para inculcar en los actores sociales la utilidad y la necesidad de la observancia del principio del pluralismo y de la diversidad en las más diversas esferas de la convivencia humana⁶⁸.

En el anterior punto se encuentra importante la relevancia que se da a la transformación del paradigma social, siendo esta un factor importante para la garantía de los derechos de las personas, pues en la mayoría de casos se encuentra que las acciones afirmativas van de la mano con las concientizaciones de las personas que se encuentran en condiciones iguales con otros, para que se logre la aceptación de las que no lo están y así se evite la implementación de este tipo de medidas, ya que al final es en dicha sociedad donde se desenvuelve la consecución de los derechos consagrados en los ordenamientos jurídicos.

Estas definiciones presentan unas características comunes, que permiten reconocer el concepto de acción afirmativa, pues comparten que es un mecanismo, por el cual se reconoce situaciones de discriminación y desventajas que han sufrido ciertos grupos y que persisten en la sociedad, teniendo el Estado y los particulares el deber de corregirlos por medio de sus instituciones y herramientas jurídicas, para así lograr dar reconocimiento a las demandas de dichos grupos, disminuir las desigualdades o generar una preferencia con beneficios específicos.

Debido a las distintas connotaciones que han surgido de estas medidas, se puede dar la confusión con la denominada discriminación positiva o afirmativa, ya que

⁶⁸ BARBOSA GOMES, J. (2003). O debate constitucional sobre as Ações Afirmativas. En *Acoes Afirmativas. Politicas publicas contra as desigualdades raciais* (pp. 15-57). R. Dos Santos & F. Lobato (Eds.). Río de Janeiro: DP&A. Citado por MOSQUERA ROSERO-LABBÉ, Claudia, LEÓN DÍAZ Ruby Esther. *Acciones Afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. 2009. p.73.

esta se considera que hace parte de la acción afirmativa, pero teniendo como diferencias que, las primeras buscan eliminar una discriminación histórica con medidas de carácter temporal implementadas en situaciones específicas y que deben ser eliminadas cuando se logre el objetivo de la igualdad de hecho, pues de mantenerse se caería nuevamente en una discriminación negativa, en cambio la acción afirmativa se implementa para salvaguardar el deber constitucional de garantía de los derechos los fundamentales y lograr una igualdad manifiesta de todos los grupos discriminados en particular sin distinción específica de persona o lugar.

Continuando con la acción afirmativa, existe también una clasificación de ella, que nuevamente difiere según la persona que la estudia, así entonces encontramos una primera clasificación o tipos de acción afirmativa por Varas y Díaz según dos aspectos:

El grupo destinatario: Los destinatarios sólo podrían ser tales en tanto pertenecientes a aquellos colectivos históricamente en desventaja respecto del con junto de la sociedad en que se insertan, siempre que esta desventaja sea atribuible a discriminación basada en condiciones propias de los sujetos, como el género o la adscripción a una determinada etnia, o en situaciones irreversibles como el ciclo de vida o la discapacidad.

El tipo de derecho: el tipo de derechos en materia de acción afirmativa está referido a los derechos sociales o derechos de segunda generación y a los derechos colectivos o de tercera generación (asociados al reconocimiento del estatuto particular de determinados grupos sociales)⁶⁹.

Por su parte Alexy,⁷⁰ afirma que la división de la acción afirmativa se da en dos sentidos; la fáctica y la normativa, pues existe un fundamento en las normas consagradas en la Constitución Política y el bloque de Constitucionalidad que permiten a las personas exigir un cierto comportamiento por parte del Estado,

⁶⁹ VARAS, DÍAZ-ROMERO. Op. cit., p. 37.

⁷⁰ ALEXY, Robert. Teoría de los derechos fundamentales. Versión castellana de Ernesto Garzón Valdés, título original Theorie der Grundrechte. Centro de estudios Constitucionales. Página 420. Madrid, 1997. Citado por GALÁN Fabio, LUNA Juan De Dios. La acción afirmativa como desarrollo del principio de igualdad. Opta título Abogado. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana. 2000. p. 186.

completamente independiente y sin necesidad de estar en una ley, pues los valores y principios que se derivan del orden constitucional tienen una aplicación de carácter inmediato. Es por esto que se encuentra una necesidad de dar una ponderación de los derechos fundamentales donde se entiende que cierto derecho tiene un mayor valor que otro también consagrado esencial, caso que se da en el derecho a la educación al encontrarse como necesario para el ejercicio de las demás normas constitucionales.

Con lo anterior se entiende por acción afirmativa fáctica como *“un mandato para prevenir, adoptar, suscitar, proteger o promover algo; éste es el rango de prestación u objeto que comporta la acción. El carácter del derecho fundamental como un derecho a una acción fáctica no se desmaterializa, por la no existencia de norma que lo desarrolle, el contenido iusfundamental del derecho, hace que se pueda realizar, moto propio por el ejecutivo o la autoridad competente o por vía de solicitud directa por un recurso como el amparo o la tutela”*.⁷¹

Así Galán y Luna dicen, que la acción afirmativa normativa se deriva de la

Relación entre ciudadanos y Estado, se generan vínculos de derecho subjetivo, en este sentido se presenta un deber del Estado a manifestarse positivamente en determinadas materias de orden a las libertades del ser humano, en tanto en cuanto, garanticen su esfera de dignidad y respeto; con una relación de medio a fin, mediato o inmediato, que bajo la forma del contenido jurídico-dogmático de la Constitución Política exijan ser desarrolladas por medio de normas, es el caso de la acción positiva normativa, la cual tiene por objeto un acto de imposición de norma por parte del Estado⁷².

En las dos formas de clasificación se encuentra una similitud en tanto el grupo de normas en las que se da la acción afirmativa, ya que ambos se refieren a las de carácter fundamental que se consagran en la Constitución y el derecho internacional, aunque para uno se aplica en los derechos de primera y segunda

⁷¹ *Ibíd.* p. 193.

⁷² GALÁN, LUNA. *Op. cit.* p 194.

generación y para el otro todos los que sean de carácter fundamental. Además de esto, resalta la diferencia de ambas clasificaciones en tanto la segunda contempla meramente un carácter jurídico y la primera en cambio refiere a la población en la que se puede dar la acción afirmativa, como lo es la históricamente segregada. A pesar de esto parece acertada cada clasificación, pero para los fines del presente escrito se tomará en cuenta la realizada por Augusto Varas y Pamela Díaz, pues toma en cuenta el ámbito social de la acción positiva.

Lo que se encuentra en estos conceptos es una relación obligatoria entre Estado y acciones afirmativas para prohibir y adoptar medidas para evitar la discriminación tanto de sus propias entidades como de actores privados, pues también es necesario acotar la responsabilidad que se tiene por parte de los particulares en estas acciones, siendo estos desde la esfera social los actores que también generan discriminación, muchas veces apoyados con los derechos a la autonomía y propiedad privada, los que no prevalecen sobre la imposición constitucional de interés general de no discriminación, por tanto no los excluye del cumplimiento de esta.

En conclusión podría afirmarse lo dicho por Galán y Luna; *“El concepto que tengamos de las acciones afirmativas corresponde a la concepción que del principio de igualdad se maneje en el Estado social de Derecho, sobre el punto se deben manejar criterios axiológicos, filosóficos, jurídicos, políticos y deontológicos, en cuanto a la institución de la acción afirmativa”*⁷³.

En Colombia dicho mandato constitucional se consagró mediante la Constitución de 1991, que reconociendo al país con un Estado social y democrático de derecho, impuso en su texto las obligaciones contempladas en las declaraciones internacionales que consagran los derechos humanos, entre los cuales se

⁷³ Ibíd. p. 183.

encuentra el derecho a la igualdad y el principio de no discriminación por ningún motivo, encontrando el artículo 13 que manifiesta:

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica.

El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados.

El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan ⁷⁴.

Dentro del presente artículo constitucional no solo se evidencia la igualdad formal, sino también la posibilidad de ejercer y exigir por parte de grupos discriminado y el deber por parte del Estado de implementar las acciones positivas necesarias para lograr la materialización de este derecho fundamental y la protección de las personas en debilidad manifiesta que se vean vulneradas por parte de las propias entidades estatales o de particulares. A pesar de esto, pareciera que cuando se habla de las personas en condición de discapacidad y en especial intelectual, la sociedad y el propio Estado no entendieran la finalidad de la acción afirmativa, dándole vuelta y poniéndolas en práctica de una forma paternalista con pensamientos en el concepto médico, negando la inclusión a la sociedad y el goce pleno de los derechos para esta población, siguiendo con la invisibilidad histórica que han padecido.

El significado que se dé al momento de implementar alguna acción afirmativa, será de vital importancia para generar la plena garantía de los derechos de las personas con capacidades cognitivas diversas en la sociedad, mediante un proceso al que se le ha denominado por todo lo mencionado anteriormente como inclusión, el cual es en ocasiones confundido o reemplazado por el de integración.

⁷⁴ COLOMBIA. CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA. 1991. Artículo 13.

6.3 LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y EL PRINCIPIO DE INTEGRACIÓN ESCOLAR.

A principios del siglo XIX se empieza a generar una serie de instituciones las cuales buscaban en primera medida satisfacer la rehabilitación y tratamiento de las personas con alguna condición de discapacidad con enfoques estrictamente médicos y psicológicos como así lo refiere Godoy quien analiza que:

Desde estas perspectivas se inició el estudio y descripción de los déficits, estableciendo amplias y detalladas categorías clasificatorias, en función de la etiología, con el propósito en un principio, de “curar o corregir” la situación deficitaria o patológica (modelo bio-médico) y más tarde, basado en el enfoque psicológico, de adaptar las intervenciones a las particularidades del déficit diagnosticado y definido⁷⁵.

Según Yarza⁷⁶ estas instituciones comienzan a realizar procesos de tipo pedagógicos al no existir la enseñanza dirigida hacia la población con discapacidades o “anormalidades” considerados así para la época, y además por empezarla a considerar con relevante en los procesos médicos-rehabilitadores, de esta forma es como se empieza a hablar de la educación especial, teniendo esta un carácter segregador por estar específicamente dirigida a las personas que tenían esas condiciones por las que debían ser “curadas” para su posterior incorporación a la vida social.

Este tipo de educación fue aceptada en principio por los familiares y personas con capacidades diversas y en especial con capacidades cognitivas diversas al encontrar medianamente una solución a los procesos de enseñanza que desde siempre les habían sido negados en los sistemas convencionales, sin embargo sus falencias fueron notorias prontamente ya que este modelo se enfocaba única y

⁷⁵ GODOY L. María Paulina. Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile. Chile. Ministerio de Educación, Programa de Educación Especial. 2004. p. 3.

⁷⁶ YARZA Alexander, RODRÍGUEZ Lorena. Educación y pedagogía de la infancia anormal. 1870 –1940. Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio. 2007.

exclusivamente en la enfermedad o dificultad que la personas poseían, dejando de lado otros factores y aptitudes que estos presentaban y que podían potencializarse para generar un aprendizaje óptimo, teniendo así un cambio en el concepto y entendiéndose en palabras de Garanto.

Como la atención educativa (en el más amplio sentido de la palabra específica) que se presta a todos aquellos sujetos que debido a circunstancias genéticas, familiares, orgánicas, psicológicas y sociales, son considerados sujetos excepcionales bien en una esfera concreta de su persona (intelectual, físico sensorial, psicológico o social) o en varias de ellas conjuntamente⁷⁷.

La nueva conceptualización y visión de la educación especial, no se da meramente con las presiones realizadas por la población objeto de esta, sino que para la década de los 60' aparece el principio de normalización ya mencionado que influye en un documento expuesto en 1978 llamado informe warnock el cual hacía referencia a las necesidades educativas especiales que debían satisfacerse en los sistemas educativos que para Aguilar "supuso un importante hito en la programación dirigida a alumnos con necesidades especiales, ampliando los conceptos de Educación Especial y Necesidades Educativas Especiales"⁷⁸.

A partir de dicho informe se empieza a generar un cambio en el objeto de este modelo educativo el cual reconoce que, además de los avances en superar la condición de discapacidad también deben generarse una serie de herramientas y apoyos para favorecer un desarrollo integral de la persona, las cuales se deben aplicar tanto en las escuelas especiales como en el sistema educativo convencional, favoreciendo dos grandes cambios, por un lado la visión más amplia y progresiva del concepto de educación especial la cual según GODOY,

⁷⁷ JIMÉNEZ, P, VILÁ Monserrat. De educación Especial a Educación en la Diversidad, Ediciones Aljibe. 1999. p 46. Citado por GODOY L. María Paulina. Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile. Chile, Ministerio de Educación, Programa de Educación Especial. 2004. p. 3.

⁷⁸ AGUILAR MONTERO, Luis A. El informe Warnock. España. [Ca]

se caracteriza por ir abandonando los enfoques centrados en el déficit para situarse en un marco propiamente educativo. Así pues, ubicada la Educación Especial en el ámbito de las ciencias de la educación y más específicamente con la Didáctica, desarrolla su campo de acción vinculándose con dimensiones conceptuales tales como el currículo, la organización escolar, la formación del profesorado, los modelos de enseñanza, los medios y recursos educativos, la escuela, etc⁷⁹.

Entendiendo que este tipo de educación busca satisfacer la necesidades educativas especiales de todas las personas que así lo requirieran ya sean personas con déficit de atención o con capacidades excepcionales, que no conciben resultados con los métodos de enseñanza habituales, teniendo la necesidad de permitírseles espacios con métodos no convencionales.

Por otro lado también dicho contexto teórico e histórico donde se generaron diferentes luchas por parte de grupos vulnerables o minoritarios de la cual no fue ajena la población con capacidades cognitivas diversas como lo afirma Torres⁸⁰, también propicio el inicio de nuevas metodologías como el principio de integración con el que se buscaba dar una implementación más profunda del principio de normalización y el modelo social existente que procuraba el desarrollo de las personas con capacidades diversas, incluyendo las cognitivas, en espacios más garantistas de los derechos humanos que habían sido proclamados y permitiendo una incorporación a la sociedad como sujetos de derechos.

Para este mismo autor, “el Principio de Normalización promueve otros principios de gran relevancia para la Educación Especial y el conjunto de la sociedad, que representan la traducción en la práctica de los planteamientos ideológicos expuestos. Así, del principio de normalización se deriva el principio de integración escolar”⁸¹.

⁷⁹ GODOY L, Op Cit., p. 4.

⁸⁰ TORRES GONZALES, José Antonio. Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. España. Universidad de Jaén. 2010. Pg. 70-71.

⁸¹ TORRES GONZALES. Op. cit., p. 71.

En materia de educación, este principio surge con planteamientos más abiertos y favorecedores del derecho a la igualdad para la población con capacidades manteniendo ciertas herramientas de la educación especial como profesionales capacitados para la educación de estas personas y adecuación de espacios físicos, pero con aplicación dentro de un ambiente normalizado, es decir las instituciones convencionales.

Al respecto Romero y Lauretti exponen:

La Educación Integradora nace de la idea de que la educación es un derecho humano y básico y proporciona los cimientos para lograr una sociedad más justa. “Todos los alumnos tienen derecho a la educación”, cualesquiera que sean sus características o dificultades particulares. Este derecho se justifica educativamente por la necesidad de que se eduquen todos los niños juntos obligando a las escuelas a idear modalidades de enseñanza para las diferencias individuales; socialmente porque al educar a todos los niños juntos se sientan las bases para una sociedad más justa, animando a la gente a vivir junta en paz y económicamente ya que se ha determinado que el educar a todos los alumnos juntos resulta menos costoso que establecer distintos tipos de escuelas⁸².

Sin embargo, según Verdugo,⁸³ este principio empezó a entenderse e implementarse de forma conveniente, ya que las instituciones que la acogieron empezaron a recibir estudiantes que no se acomodaban al método de aprendizaje de otras, terminando en un sesgo que no permitía el fin principal del principio, terminando en nuevas situaciones de exclusión.

El autor además continúa afirmando:

La finalidad y principal aval de la puesta en marcha de la integración educativa se basa en asumir que: a) Proporciona oportunidades para aprender a todos los

⁸² Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Cultura y la Educación - UNESCO, 1994. Citada por ROMERO, Rosalinda y LAURETTI Paola. *Integración educativa de las persona con discapacidad en Latinoamérica*. Maracaibo. Universidad del Zulia. 2006. p. 348.

⁸³ VERDUGO ALONSO, Miguel Ángel. De la segregación a la inclusión escolar. España. Universidad de Salamanca. 2003. p. 6.

alumnos en base a la interacción cotidiana entre ellos; b) Prepara a los estudiantes con discapacidades para la vida y profesión futuras en un contexto que es más representativo de la sociedad; c) Promueve el desarrollo académico y social de los estudiantes con discapacidades; d) Fomenta la comprensión de y aprecio por las diferencias individuales; e) Promueve la prestación de servicios para estudiantes sin discapacidad, y para estudiantes "en riesgo", sin estigmatizarlos; y f) Difunde las habilidades de los educadores especiales dentro de la escuela y del currículo.⁸⁴

A pesar de que lo anterior ha sido reconocido como un avance frente a la educación especial de forma segregada, permitiendo que las personas se educaran en igualdad de oportunidades y dentro de una comunidad donde siempre había sido marginada, este no resultó en una estructura integral que satisficiera todas las necesidades educativas y presentaba varias según Lobato,

Los modelos integrados siguen apostando a un supuesto modelo de normalidad, a la cual la persona con discapacidad se debe adaptar. En últimas, el modelo integrado no busca modificar el sistema educativo para atender las necesidades especiales de todos los individuos con o sin discapacidad, reconociendo así la diversidad del estudiantado como un valor importante, sino que pretende que sea el estudiante que se adapte a la oferta escolar existente⁸⁵.

Precisamente, Avramidis y Norwich⁸⁶ realizaron un estudio en cuanto a este tema compilando diferentes investigaciones elaboradas sobre los procesos de integración escolar de las personas con capacidades diversas en otros países, donde se pudo determinar varias problemáticas vistas desde los principales actores del sistema y dentro del ambiente escolar como tal.

Uno de los factores más determinantes se encuentran en el grado de discapacidad que presenten las personas integradas, ya que la aceptación de estos es mayor en cuanto se tenga el menor rango de discapacidad posible. Lo cual Para Santiago

⁸⁴ *Ibíd.* p. 6.

⁸⁵ LOBATO QUESADA, Xilda. *Diversidad y educación: la escuela inclusiva y el fortalecimiento como estrategia de cambio México*: Paidós, 2001. Citado por COLOMBIA. UNIVERSIDAD DE LOS ANDES, facultad de derecho. *Educación Inclusiva: Garantía del Derecho a la educación inclusiva en Bogotá D.C. Colombia*. [s.n.] 2010 [ca.]. p 11.

⁸⁶ AVRAMIDIS, Elías y NORWICH, Brahm. *Las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión: Revisión de la bibliografía sobre la materia*. *En: Entre dos mundos: Revista de traducción sobre discapacidad visual*. Agosto, 2004. No 25. p. 25-44

“resulta apenas lógico y por supuesto el primer reto a superar, pues si bien es cierto que los alumnos que padecen más altos grados de cierta condición van a ser más difíciles de integrar en un curso de personas que no la padecen, es el primer paso para conseguir lo que después llamaremos inclusión”*.

Otro de los factores que dificultan la integración en el estudio mencionado⁸⁷ es la perspectiva que los docentes tienen respecto al tema, encontrando que los docentes más jóvenes tienden a apoyar en mayor medida las políticas integrativas en relación con los profesores antiguos; para lo cual también se encuentra una explicación que salta a la vista y es la educación que reciben unos y otros, por cuanto en la actualidad el paradigma pedagógico se ha abierto a campos que anteriormente eran innombrables, tal como es la educación de personas con capacidades diversas.

En lo que respecta al entorno educativo, es de resaltar que el apoyo de las directivas juega un papel crucial en el correcto desarrollo de las teorías de integración de alumnado en condición de discapacidad, por cuanto direccionan los esfuerzos institucionales y de la comunidad educativa en general.

Adicionalmente está la necesidad de existencia de personal interdisciplinariamente capacitado para que acompañe los procesos de integración, es decir, que el alumno que tiene capacidades cognitivas diferentes no sólo tenga el apoyo del alumnado y el profesorado en el aula, y de su familia por fuera de ella, sino que también es importante que exista un acompañamiento profesional que refuerce los conocimientos, y además que de aportes desde lo psicológico y emocional.

* Aporte realizado por SANTIAGO GUERRERO, Adriana. Colombia, 2016.

⁸⁷ AVRAMIDIS, Elías y NORWICH, Brahm. Op. Cit., p. 54.

Para Ortiz⁸⁸ la forma de interpretar el principio de integración por parte de todas las instituciones de la sociedad y el Estado, es determinante para la forma en que se implemente y en el grado de impacto y aceptación de esta, entendiendo que la carácter que se tiene en Colombia al ser meramente práctico, limita las acciones y políticas públicas a realizar incorporaciones físicas de la población marginada sin ejecutar otro tipo de acciones afirmativas que promuevan una verdadera igualdad de oportunidades a las personas con capacidades cognitivas diversas que se encuentran dentro de estos grupos excluidos.

Al concebir todas las ideas anteriores, se logró repensar una teoría que hoy se entiende como el principio de inclusión, donde no se limitan los Derechos Humanos y permite a la población estudiada, tener una igualdad de oportunidades para alcanzar el mismo desarrollo de las demás personas que se verá reflejado en el proyecto de vida que estos tenga, para el cual es indispensable el descubrimiento y afianzamiento de capacidades por medio de la educación en diversidad.

6.4 EL PRINCIPIO DE INCLUSIÓN EN EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LA POBLACIÓN CON CAPACIDADES COGNITIVAS DIVERSAS

MASCAREÑO Y CARVAJAL⁸⁹ han sintetizado las teorías más significativas sobre inclusión en ámbitos generales, incorporando sus propias conclusiones de cada autor, empezando desde los autores de la tradición sociológica, ciencia social indispensable que no se puede negar al momento de implementar políticas

⁸⁸ ORTIZ FRANCO, Juan Vicente, Políticas Educativas sobre Educación Especial. La integración escolar del excepcional: complejidades y posibilidades. Universidad Pedagógica Nacional. Digitalizado por Red Académica. [Ca.] p. 7.

⁸⁹ MASCAREÑO, Aldo y CARVAJAL, Fabiola. Los distintos rostros de la inclusión y la exclusión. En: Revista CEPAL. Agosto 2015. No 116. p. 131-146. p. 133.

públicas y legislar sobre temas que afectan directamente a una porción de la sociedad.

Para Durkheim “La sociedad moderna implica un orden de inclusiones y exclusiones a la vez: inclusión como solidaridad orgánica, exclusión como ámbitos distintos de división del trabajo”⁹⁰. Es así como el autor expone la inclusión desde su concepción de la solidaridad y la anomía, donde por una parte el individuo se siente incluido y como tal parte de la sociedad, pero no conforme con esta, decide apartarse de forma egoísta creando espacios de exclusión entiendo así la anomía y por otro lado el individuo decide rechazar a la sociedad en pro de la misma sociedad creando una especie de sacrificios que logran excluirlos para generar nuevos espacios de inclusión en la sociedad esto es de forma solidaria.

Concepto con el cual realmente no se puede encajar a las personas en condición de discapacidad intelectual, pues ellas en un principio nunca se han encontrado incluidas en ninguna de las sociedades existentes, como lo han demostrado estudios históricos, por lo que no se encuentran en una situación de exclusión propiciadas por ellas mismas, ni de forma egoísta ni solidaria, por el contrario, los logros tanto filosóficos como político-jurídicos, se han encaminado al reconocimiento de estos como iguales y por lo tanto a su inclusión.

Por su parte, Parsons da un concepto más explícitamente sociológico de inclusión exponiéndolo como “El proceso mediante el cual los grupos previamente excluidos logran adquirir ciudadanía o membresía plena en la comunidad social” pues para este “la inclusión no es una cuestión de esto/lo-otro, sino una con múltiples componentes parciales de membresía y aceptación”⁹¹. Con esta definición

⁹⁰ DURKHEIM, 2001. Citado por MASCAREÑO, Aldo y CARVAJAL, Fabiola. Los distintos rostros de la inclusión y la exclusión. En: Revista CEPAL. Agosto 2015. No 116. p. 131-146 p. 133.

⁹¹ PARSONS, 1965, pág. 1.015. Citado por MASCAREÑO, Aldo y CARVAJAL, Fabiola. Los distintos rostros de la inclusión y la exclusión. En: Revista CEPAL. Agosto 2015. No 116. p. 131-146 p. 133.

Parsons encuentra a la inclusión como lo esperado por la sociedad de forma positiva y a la exclusión de forma negativa, entendiendo la inclusión como la aceptación que se da para que una persona pueda tener la capacidad para participar plenamente en la sociedad sin que se vea sometido a exclusiones informales, ósea, por parte de los demás miembros de la sociedad.

El concepto que brinda este segundo autor, genera un punto de vista más acorde con las dinámicas sociales existentes, puesto que por un lado encuentra la inclusión como la forma en que esas personas que se han encontrado en la periferia de los grupos dominantes, logren ser reconocidas como ciudadanos con igualdad de derechos, además de ser aceptadas por dichos grupos para participar en la vida comunitaria.

En sentido igualmente sociológico pero innovador Luhmann argumenta que la “Inclusión (y análogamente exclusión) puede referirse solo al modo y la manera de indicar en el contexto comunicativo a los seres humanos, o sea, de tenerlos por relevantes” aclarando en otro texto que “Lo que más bien quiere indicarse es que el sistema sociedad predispone a las personas asignándoles lugares en cuyo marco pueden actuar de acuerdo a expectativas complementarias”⁹². Con lo que quiere indicar que en general los individuos estamos excluidos de la sociedad y a medida en que se genera una comunicación entre la sociedad los demás se toman en cuenta puesto que depende de qué tipo de comunicación se dé, el individuo se convertirá en persona y se verá incluido en unas situaciones y excluido en otras.

Además, para el autor “la inclusión en un ámbito no determina la inclusión en otros; el segundo, tiene una integración alta, en tanto que la exclusión de uno puede implicar exclusiones en cadena”⁹³, lo cual podría indicarse que se da en la

⁹² LUHMANN, 2005, pág. 229. Citado por MASCAREÑO, Aldo y CARVAJAL, Fabiola. Los distintos rostros de la inclusión y la exclusión. En: Revista CEPAL. Agosto 2015. No 116. p. 131-146. p. 134.

⁹³ *Ibíd.* p. 135.

realidad social actual en especial la colombiana poniendo como ejemplo, la educación que si bien podría lograrse una inclusión en esta, no necesariamente implicaría la inclusión automática al sector laboral, pero respecto al modo de ver la inclusión se encuentra que no necesariamente se da con base en la comunicación, pues tendría que verse qué tipo de comunicación se genera en la sociedad, pues no toda aquella genera posteriormente el reconocimiento como personas de los individuos y si por el contrario podría encontrarse en un ámbito de exclusión del cual dicha comunicación no quiere que salga.

Stichweh “identifica diversas formas de inclusión realizadas por sistemas funcionales” pues “las personas no están incluidas ni excluidas, tampoco en una posición intermedia, sino que, en la situación concreta en la que operan, se encuentran en ambas situaciones a la vez”⁹⁴. Es así como enuncia la existencia de varios tipos de inclusión según las características del momento que se vive o las condiciones en que se encuentran los individuos.

El autor tiene razón al afirmar que la inclusión se presenta en las diferentes esferas sociales, pues si bien se puede estar incluido en el sistema cultural, no sucede lo mismo en la esfera de la educación, o incluso se puede estar incluido y al mismo tiempo excluido permitiéndole ingresar a los espacios, pero sin una real participación en estos.

Finalmente los postulados de la escuela francesa han encontrado un espacio significativo en la doctrina con Fitoussi y Rosanvallon, quienes expusieron que la

“dinámica social [...] no puede reducirse a quienes están ‘adentro’ y quienes están ‘afuera’”, y cuando agregan a ello que la “exclusión es el resultado de un proceso, no un estado social dado” desarrollando así una estrategia teórica donde se observa “la inclusión/exclusión bajo el esquema igualdad/desigualdad, con lo que en la

⁹⁴ STICHWEH, Rudolf. 2005, págs. 20-41. Citado por MASCAREÑO, Aldo y CARVAJAL, Fabiola. Los distintos rostros de la inclusión y la exclusión. En: Revista CEPAL. Agosto 2015. No 116. p. 131-146. p. 135.

observación de situaciones concretas pueden aparecer igualdades y desigualdades tanto en la inclusión como en la exclusión”. Esta forma de estrategia teórica “favorece a la igualdad como principio universal por sobre la desigualdad. Esto exige legitimación cuando la desigualdad es inherente a la situación”.⁹⁵

Este postulado deja en evidencia que las situaciones que se presentan en la sociedad tienen una variación constante, dejando así la necesidad de terminar con la visión extrema de es o no es, pues las problemáticas sociales no pueden ser entendidas como un cálculo matemático invariable fruto de unas características particulares propias de esta, si no como dinámicas cambiantes propias del ser humano y su entorno, que concluyen en procesos y logran desarrollar esos espacios de igualdad o desigualdad.

Por otro lado, y con base en los progresos en el concepto de inclusión, se han generado estudios como el desarrollado por García Teske respecto del futuro de la integración donde evidencia la cadena temporal e ideológica que existe entre la integración y la inclusión, utilizando esta última y citando a Gine, como “un movimiento que va más allá del ámbito educativo y se manifiesta con fuerza en otros sectores,... es decir, apunta a todas las esferas que de algún modo tienen que ver con la calidad de vida de las personas”⁹⁶.

A raíz de todo lo anterior se pretende plantear el concepto de inclusión como una teoría que propende por la eliminación de cualquier tipo de barrera existente entre la persona en condición de discapacidad y su desarrollo educativo, laboral, administrativo, en fin, en cualquier ámbito de su vida, para que de esta manera exista al menos la posibilidad de que llegue a ser lo más normal posible.

⁹⁵ FITOUSSI Y ROSANVALLON 2010. p. 27. Citado por MASCAREÑO, Aldo y CARVAJAL, Fabiola. Los distintos rostros de la inclusión y la exclusión. En: Revista CEPAL. Agosto 2015. No 116. p. 131-146. p. 136.

⁹⁶ GINE I GINE, CI. (2001). Inclusión y sistema educativo, en Atención a la diversidad en el sistema educativo. III Congreso. Universidad de Salamanca: INICO. Citado por BARRIO De LA PUENTE, José Luis. Hacia una Educación Inclusiva para todos. En: Revista Complutense de Educación. 2009. Vol. 20 Núm. 1 13-31. p. 17.

Por su lado, García y Fernández⁹⁷, manifiestan en primera medida la ineficacia que había tenido la integración, así que plantean la necesidad de un nuevo término cuyo contenido le permitiese a las personas con capacidades cognitivas diversas la renovación del sentido de justicia abriendo nuevas oportunidades.

De esta manera el núcleo esencial de la inclusión en materia de educación es el cambio sistemático de la escuela, o del ambiente en el que esta población se desarrolle para que el acoplamiento de la misma sea progresivo pero exitoso, pues lo que se venía planteando hasta el momento como lo que aquí es llamado integración era la inserción de estas personas en grupos pequeños dentro del sistema actual, sin llegar a la necesidad de generar cambios en este para posibilitar la inclusión de otros niños.⁹⁸

Igualmente, Blanco⁹⁹, en el artículo mencionado se expone desde su perspectiva cuál es la diferencia existente entre integración e inclusión, así establece que la inclusión considera que es el contexto social, y en este caso el escolar, el problema, es decir, es aspecto a cambiar, mientras que la integración sitúa la cuestión en el sujeto individualmente considerado y de manera análoga el deber de integrarse es de él.

Esta misma diferenciación es utilizada de manera generalizada en la doctrina, y es a esta teoría de distinción a la que el presente escrito se suscribe, por encontrar como objetivo principal del actual trabajo analizar si la integración es un término

⁹⁷ GARCIA RUIZ, Alix Solángel y FERNANDEZ MORENO Aleyda. La inclusión para personas con discapacidad entre la igualdad y la diferencia. En: Revista Cienc. Salud. Julio- Diciembre. 2005. No. (2): 235-246. Bogotá. p. 235-246.

⁹⁸ *Ibíd.* p. 238.

⁹⁹ BLANCO, R. Hacia una escuela para todos y con todos. En: Boletín 48. Proyecto Principal de Educación. Bogotá. 1991. pp. 57 – 72. Citada por: GARCIA RUIZ, Alix Solángel y FERNANDEZ MORENO Aleyda. La inclusión para personas con discapacidad entre la igualdad y la diferencia. En: Revista Cienc. Salud. Julio- Diciembre. 2005. No. (2): 235-246. Bogotá. p. 235-246.

insuficiente y que las voluntades públicas deben estar encaminadas hacia la consecución de algo más, de la inclusión.

Bajo este entendido, es como la inclusión se convierte en temática de alcance internacional, por ejemplo, en el documento “La inclusión de la niñez con discapacidad” del Instituto Interamericano del Niño¹⁰⁰, se explicitan las iniciativas internacionales de entidades como Naciones Unidas, Banco Mundial y Organizaciones no gubernamentales y su preocupación por desarrollar un acuerdo al respecto del derecho de los niños a ser educados juntos, sin segregaciones ni discriminaciones de ninguna naturaleza.

En este punto es importante mencionar trabajos de investigación como el desarrollado por Rodríguez, Alvarado y Moreno¹⁰¹; en que se plantea la inclusión no sólo como una problemática de gobierno, sino más bien de índole social, por cuanto parte del presupuesto de que para que exista inclusión inicia en círculos sociales pequeños, es decir, que el proceso debe ser no sólo progresivo en garantías de derechos por parte de instituciones estatales, sino que también es necesario que exista en primera mediada una aceptación propia de la condición, posteriormente de su familia y así sucesivamente.

Esta forma de ver la inclusión, pese es contraria a la línea ideológica planteada a lo largo de todo el texto, debe entenderse más bien como un proceso que ha de existir paralelamente, o sea, al mismo tiempo que el Estado está generando políticas de implementación de mecanismos inclusivos en los ambientes sociales, se deben generar movimientos de sensibilización social. Pues de esta manera es posible que la inclusión adquiriera dimensiones más fuertes y efectivas.

¹⁰⁰ INSTITUTO INTERAMERICANO DEL NIÑO. [sitio web] Montevideo, La inclusión de la niñez con discapacidad. 2001 [consulta: 12, junio 2016]. Disponible en: <http://www.iin.org.uy>

¹⁰¹ RODRIGUEZ DIAZ, María Clara, *et al.* Construcción participativa de un modelo socioecológico de inclusión social para personas en situación de discapacidad. En: Acta colombiana de psicología, Bogotá julio-diciembre, 2007 vol. 10, núm. 2. p. 181-189.

En sus propias palabras los autores dicen que:

Este nuevo enfoque propició el desarrollo de programas de rehabilitación en comunidad como una metodología de trabajo que permitía integrar de manera coordinada los diferentes actores sociales (personas con discapacidad, familia, escuela, empleadores, estado y sociedad civil), en la búsqueda de alternativas orientadas a la integración social de las personas con discapacidad, a través de la participación activa de la misma y tomando en cuenta los recursos existentes¹⁰².

Los autores Hurtado y Aguilar ocupados del tema de los obstáculos que tienen las personas con capacidades diversas para llegar a una real inclusión, parten de la ideología del modelo social, el cual como ya se ha mencionado en líneas anteriores tiene como característica principal concebir la sociedad excluyente como la principal problemática en la materia, así los autores arguyen “De acuerdo con lo establecido en la CIF, la participación social de las personas con discapacidad depende de la accesibilidad del entorno. Es así como la accesibilidad toma importancia, como una condición que posibilita a las personas desplazarse, llegar, entrar, salir y hacer uso de los espacios y servicios disponibles para la comunidad en general”¹⁰³.

De esta manera, es entonces deducible que el primer factor importante en un proceso de inclusión es la concientización social, para posteriormente lograr ocuparse de otras temáticas importantes, pues, atribuyen especial importancia también a factores de índole personal y del entorno inmediato que afectan indudablemente los procesos de inclusión.

En el proceso de investigación realizado por los autores, por medio de encuestas se lograron verificar varios factores comunes, el primero de ellos es la violencia

¹⁰² *Ibíd.* p. 182.

¹⁰³ HURTADO FLOYD, María, *et al.* Identificación de las barreras del entorno que afectan la inclusión social de las personas con discapacidad motriz de miembros inferiores. En: revista Salud Uninorte. mayo-agosto, 2012. vol. 28, núm. 2. p. 227-237.

como la principal causa de discapacidad motriz en la muestra, y el segundo de ellos, fue la posición socioeconómica generalizada, pues

Se encontró que el 72% pertenecía a los estratos socioeconómicos 1 y 2, el 75% de los individuos activos laboralmente se declararon trabajadores independientes, y el 50% percibía ingresos mensuales hasta de un salario mínimo legal vigente. Como agravante de esta situación, la población tenía personas bajo su amparo económico (60%), y dificultades para acceder al trabajo remunerado (73%), a la formación técnica profesional (83%) y a la educación superior (74%)¹⁰⁴.

Probándose la importancia de la acción estatal en este grupo poblacional, no queda más que advertir que sin importar la cantidad de leyes y decretos que se expidan en la materia, ellos no tendrán ninguna influencia real si no se consigue primero superar las barreras que se presentan tan cotidianamente, tales como las ya mencionadas y las que se encuentran meramente en el inconsciente de las personas y que discriminan al deshabilitar a una persona por el simple hecho de tener una condición de discapacidad.

Todo ello a fin de establecer un sistema que incluya y no que integre, teniendo nuevamente la pregunta de ¿cuál es el problema con que no se haga la diferenciación entre la integración y la inclusión? Pues bien, como se verá es justamente esta confusión la que ha generado aún más segregación de personas en condiciones especiales en las instituciones educativas del país pues sin la infraestructura, la capacitación docente y la concientización estudiantil no es posible meter en un mismo colegio a personas con condiciones acostumbradas con otras que no las tienen.

El común denominador de los autores direcciona el principio de inclusión aplicado a la educación, hacia una escuela sin discriminaciones en donde las capacidades diferentes dejan de ser una limitación para convertirse en una nueva oportunidad de aprendizaje y este valor agregado a las personas solo se podrá dar en la

¹⁰⁴ *Ibíd.* p. 8.

medida en que se implementen en las políticas públicas del país y se de una participación activa de las comunidades, como lo argumenta SENNA:

La educación no es una responsabilidad de la escuela, sino de la sociedad que creó la escuela en el interior de un proyecto de desarrollo humano. Cuando el proyecto social sufre rupturas en sus principios más fundamentales, el concepto local de inclusión cambia y, consecuentemente, de nada sirve esperar que la escuela haga volver el tiempo y rescate el concepto anterior. En un momento como éste toda la sociedad es responsable. La escuela es apenas una de sus fracciones, nada más¹⁰⁵.

Sin embargo, la realidad no soporta todo lo que el papel sí, en el libro de Bariffi¹⁰⁶, arguyendo a ejemplos en países latinoamericanos expone el caso de una menor con capacidad cognitiva diversa que primeramente no es aceptada en una institución educativa de la República de Argentina, razón por la cual interpone un litigio constitucional en el que se concede su pretensión de admisión en dicha institución, no obstante, el servicio educativo prestado era insuficiente y excluyente, en el sentido que no existían las pedagogías necesarias para que el desarrollo de la niña fuese compatible con el diseño educativo incluyente; por lo cual inician nuevamente la acción judicial, en búsqueda de sanear dicha problemática, situación que no es entendida por el juez según lo establecido por las normas internacionales pues sólo se limitó a reconocer que la niña estaba inmersa en el colegio, mas no estaba recibiendo los apoyos educativos necesarios para su desarrollo académico integral y libre de discriminación.

Así es posible evidenciar, que los togados son también indoctos de esta nueva forma de entender el sistema educativo, pues al día de hoy el paradigma dicta que la educación debe extenderse hacia todas las personas sin importar las

¹⁰⁵ SENNA, L. A. G. Processos educacionais. TV ESCOLA- Salto para o Futuro, MEC-Secretaria de Educação a Distância, junio/2003. Citado por DENSE PLETSCHE, Márcia. REJANE DE SOUZA, Fontes. La inclusión escolar de alumnos con necesidades especiales: directrices, prácticas y resultados de la experiencia brasileña. En: Revista Educar. Abril-Junio. 2006. N° 37. p. 87-97.

¹⁰⁶ BULIT GOÑI, Luis G. Argentina; Discriminación, derechos humanos y discapacidad. cuando los jueces toman el toro por la cola En: BARIFFI, Francisco J. *Práctica clínica y litigación estratégica en discapacidad y derechos humanos; Algunas experiencias de Iberoamérica*. Madrid, España. Dykinson. 2013. p. 439-453.

condiciones específicas o no que tengan, es por esto que es considerado por instrumentos jurídicos internacionales y nacionales como un Derecho Humano, situación que también evidencia De Asís al concluir que “Es necesario además, formar a los intérpretes del Derecho (a todos los operadores jurídicos) haciéndolos comprender y asimilar los nuevos paradigmas. Y esta consideración vale también para todos aquellos que opinan que el modelo social está ya presente en las normas y que no es necesario modificarlas”¹⁰⁷.

El profesor Ortiz¹⁰⁸, expone que en Colombia existen un sinnúmero de situaciones desventajosas en cuestión del acceso a los servicios educativos para estas personas, lo que demuestra la incapacidad estatal de la prestación de este servicio público, razón por la cual entes privados han sido quienes cubren esta necesidad encareciendo los costos y disminuyendo la posibilidad de acceso a la misma y empeorando las condiciones educativas.

Hernández y Hernández¹⁰⁹, realizaron un estudio respecto de los costos que tiene la discapacidad. Para ello discrimina los gastos directos como aquellos que se desprenden propiamente de la incapacidad tales como los servicios médicos, las terapias, entre otros y los indirectos como aquellos factores que satisfacen necesidades más allá de la discapacidad, tales como el acceso a la educación o al sector laboral.

Fundados los autores¹¹⁰ en una indagación estadística realizada por el Ministerio de Salud en el año 2000 dirigido a conocer la redistribución de beneficios a través del Sistema de Seguridad Social Integral, de allí se desprendieron datos importantes para la presente investigación tales como que el 82,7 % pertenece a

¹⁰⁷ ASÍS ROIG, Op. cit., p. 31.

¹⁰⁸ ORTIZ FRANCO. Op. cit., p. 8.

¹⁰⁹ HERNANDEZ JARAMILLO, Janeth, HERNANDEZ UMAÑA, Iván. Una aproximación a los costos indirectos de la discapacidad en Colombia. En: Revista Salud Pública. Julio, 2005. No 7 (2) p. 130-144.

¹¹⁰ *Ibíd.* p. 130-144.

los estratos uno y dos, y tan solo el 5,3 % aprobaron el 11º de educación básica, de tal forma que del Registro, el 90 % no tiene educación básica secundaria, limitando consecuentemente el ingreso a la vida laboral.

De lo anterior se puede concluir, por un lado, la fuerte tendencia a los estratos bajos de Población en condición de discapacidad, lo que se traduce necesariamente en pobreza que conlleva a la generalizada falta de oportunidades. Y por el otro, está la bajísima proporción de personas que según el estudio acceden a la educación y dan conclusión de la misma, cifra que pone en evidencia la falta de interés político y económico de incluir a esta población.

También podría verse desde la perspectiva estatal, con esta falta de apoyo institucional a este grupo de personas se está perdiendo una amplia fuerza laboral que se traduce en aumento del PIB, lo que se quiere decir, es que si bien es cierto que se están vulnerando abiertamente derechos de esta población, es además real la falta de estrategia que ha mostrado el Estado al no aprovechar las fuerzas laborales y convertirlas en formas de financiación de otros tipos de necesidades de estas personas.

Volviendo sobre los costos, los autores concluyen que, aunque no existe un estudio exacto al respecto, después de todas las investigaciones revisadas se tiene que los costos de la discapacidad no son uniformes para toda la población y que dependen directamente de la gravedad o severidad de la discapacidad y la limitación funcional que representen. Más aun hablándose de costos indirectos los cuales tienen una difícil estimación, en razón de que no son homogéneos y obedecen a factores sociales, políticos y económicos que varían en la persona y en la familia.

En cuanto a los costos relacionados con el derecho a la educación, el profesor Peters¹¹¹, sostiene que la educación inclusiva es considerablemente más económica, costando entre “(7) y nueve (9) VECES” menos que mantener dos sistemas paralelos, por cuanto;

Un sistema único reduce los costos de dirección y administración. También el transporte es menos costoso, puesto que los ambientes segregados suelen tener alumnos de una zona geográfica más extensa. La experiencia ha demostrado que del 80% al 90% de los niños con necesidades específicas de educación, incluidos los que tienen discapacidad intelectual, pueden ser fácilmente integrados en las escuelas y aulas ordinarias, siempre que haya un apoyo básico a su inclusión¹¹².

Este nuevo sistema de educación que se da en beneficio de todos, debe ir necesariamente acompañado de unas modificaciones y herramientas iniciando por las consideraciones que se deben tener y se concuerda con Verdugo cuando afirma que;

La participación activa de muchas personas. Los educadores, junto a otros profesionales, que trabajan con los alumnos con necesidades educativas especiales deben asumir un rol de innovación y transformación de las prácticas tradicionales de los programas y servicios.” Puesto que “la evaluación educativa llevada a cabo por los profesores y otros profesionales de la educación (psicólogo, terapeutas, etc.) Es un aspecto determinante del éxito en el proceso de inclusión escolar¹¹³.

Otra de las necesidades que se incluyen dentro del principio de inclusión dentro de la educación es la modificación de la forma en que se enseña y evalúa a los alumnos que requieren esos apoyos, ya que de allí también se desprenden las claves para un progreso y aprendizaje óptimo, estableciéndolo así Verdugo en cuanto a “los apoyos o ayudas individuales que necesita cada alumno deben

¹¹¹ PETERS, Susan J. “Educación integrada: lograr una educación para todos, incluidos aquellos con discapacidades y necesidades educativas especiales”, Grupo de Discapacidad del Banco Mundial (2003),. Y “Education for all?: a historical analysis of international inclusive education”, *Journal of Disability Policy Studies*, 18: 98-108(2008) Citado por BULIT GOÑI, Luis G. Argentina; Discriminación, derechos humanos y discapacidad. cuando los jueces toman el toro por la cola En: BARRIFFI, Francisco J. *Práctica clínica y litigación estratégica en discapacidad y derechos humanos; Algunas experiencias de Iberoamérica*. Madrid, España. Dykinson. 2013. p. 439-453.

¹¹² *Ibid.* p. 451.

¹¹³ VERDUGO ALONSO, Op. cit., p. 9.

ser evaluados con la máxima precisión y revisados con frecuencia por los equipos interdisciplinarios. Junto a la importancia tradicionalmente asignada a los conocimientos académicos debe también prestarse gran atención a otras dimensiones del comportamiento del individuo: conducta adaptativa; participación, interacciones y roles sociales; salud física y mental; y el contexto”¹¹⁴.

Dichas planificaciones y herramientas pedagógicas para el autor, y lo que de igual forma se comparte, no pueden realizarse desde la pedagogía tradicional, sino que deben tener como base todos los avances conceptuales y científicos, por lo que necesariamente se da la necesidad de realizar una enseñanza a los que enseñan, es decir a los docentes, los cuales se ven abocados a este nuevo reto sin poseer los conocimientos necesarios precisamente por haber recibido una educación hacia aulas homogéneas que es el modelo que durante muchos años ha permanecido en el sistema educativo y de no ser capacitados para una enseñanza plural “los profesionales son “neutralizados” por la inercia del sistema tradicional de funcionamiento. Sin estrategias claras para la transformación, sin una formación específica de los profesionales, e incluso sin alianzas profesionales compartidas, las posibilidades de fracaso son muy amplias.”¹¹⁵

Sin embargo como todas las teorías existentes, en esta también se presentan discrepancias, como las dificultades que se presentan con la inclusión total para personas con capacidades diversas con un alto grado de complejidad las cuales son una constante perturbación sobre todo para los docentes, que si bien no se tendrán en cuenta para la presente, si se hace necesario enunciar una posición conciliadora encontrada por parte de Dense Y Rejane de Souza, que de igual forma promulga continuar garantizando el derecho a la educación,

Creemos en una inclusión escolar que coexista con todas las discrepancias, las cuales se basan en la imposibilidad del funcionamiento del sistema debido a factores como

¹¹⁴ *Ibíd.* P 10.

¹¹⁵ *Ibíd.* P 11.

el económico o el social, inclusive por las capacidades diversas de las personas, pero sin embargo en este escenario no se tendrán en cuenta, meramente se enunciará una opinión conciliadora que resulta relevante modalidades de atención educacional (desde la clase de recursos y la enseñanza itinerante hasta la clase hospitalaria y la escuela o clase especial, una vez que muchos alumnos necesitan de apoyo educacional especializado temporario o permanente) ¹¹⁶.

Esta posición es entendible, puesto que se reconoce las dificultades a la hora de manejar condiciones difícil y que necesariamente deben ir acompañados de la medicina, pero esto no exime de generar espacios alternos donde se den inclusión educativa de las personas y paralelamente se trabaje de la mano con centros especializados que refuerzan las habilidades y que progresivamente capacitan a las personas para ingresar de forma eficaz a la sociedad, empezando desde el reconocimiento de sus potenciales que posteriormente puede brindar a los demás, ya que al final la garantía de derechos debe darse de forma universal y no solamente para los que tienen menos a más dificultades.

¹¹⁶ DENSE PLETSCH, REJANE DE SOUZA. Op. cit., p. 87-97.

7. PERSONAS CON CAPACIDADES COGNITIVAS DIVERSAS Y DERECHOS HUMANOS

Con la creación de un modelo más acorde a la característica intrínseca de ser humano de las personas con cualquier capacidad diversa, se da entonces, la necesidad de entender la discapacidad como un asunto serio que afecta postulados como igualdad y justicia, que tanto se han promulgado en la ciencia jurídica. Rawls “sostiene que la plena realización del ser humano deriva de la más completa integración de los individuos en su comunidad y es un sustento base para poder asegurar que es esa misma comunidad, quien se convierte en factor positivo o negativo en la restricción (léase, exclusión) o participación de las actividades de las personas”¹¹⁷.

En primera medida, según Campoy¹¹⁸, los derechos humanos no solo se fundamentan como valores desde la ética, sino que se garantizan desde el derecho dentro de un sistema jurídico específico. Con dicha relación el autor evidencia las diferentes concepciones metodológicas sobre los derechos humanos, siendo los más relevantes las concepciones monistas y dualistas.

Por un lado, las teorías monistas presentan un corte de tipo moral o jurídico, desarrollándose las primeras en el ámbito del Derecho iusnaturalistas y las segundas en el ámbito de teorías del Derecho positivistas. Las morales “se

¹¹⁷ RAWLS J. La justicia como equidad. Una reformulación. Paidós. Barcelo. (2000). Citado por MOLINA BÉJAR, Rocío. La discapacidad y su inclusión social: Un asunto de justicia. En: Revista de la Facultad de Medicina, opiniones, debates y controversias. Bogotá. 2005. Vol. 53 No. 4. p. 259-262. [En línea]. Recuperado en 216-02-15. Disponible en: <http://revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/view/43624/44927>.

¹¹⁸ ASIS, Rafael de. Derechos Humanos y discapacidad. algunas reflexiones derivadas del análisis de la discapacidad desde la teoría de los derechos. En: CAMPOY CERVERA, Ignacio; PALACIOS, Agustina (eds.). *Igualdad, no discriminación y discapacidad; Una visión integradora de las realidades española y argentina*. Madrid, España Dykinson. 2007. 17-50. [Base de datos en línea]. Recuperado de <http://ezproxy.uis.edu.co:2443/a/8661/igualdad--no-discriminaci-n-y-discapacidad> el 21 de marzo de 2016.

diferencian entre sí por la determinación de lo moralmente relevante, esto es, por la manera en la que se justifica aquello que se considera como valioso desde un punto de vista moral, en definitiva, por los principios morales que se defienden y por su origen” ¹¹⁹, por lo que para estas los derechos se consagran con base a dichos principios, que incluso sin necesidad de incorporarse a una norma expresa tendrán validez. De otro lado las teorías jurídicas argumentan “que para hablar de derechos humanos estos tendrían que estar incorporados al Ordenamiento jurídico, y esta sería la única exigencia. Así, en general, esta aproximación no se pronunciaría en el ámbito ético” ¹²⁰, es decir que basta con la positivización de cierta norma para que esta sea válida, sin tener en cuenta si quiera la legitimación en la sociedad.

Estas formas de concebir los derechos humanos y el derecho en general, siempre han causado controversias entre los estudiosos de la materia, pues terminan yendo a puntos extremos desconociendo en ambos la implementación del derecho de forma integral. Las concepciones moralistas no reconocen la necesidad de la ciencia jurídica en la regulación de la convivencia entre las sociedades, lo que podría llevar a la aceptación de tratos o conductas que afecten la propia integridad de las personas, solo por el simple hecho de ser esto aceptado por la mayoría de la comunidad, sin sí quieras tener una regulación de la forma de aplicación de la norma social afectando entonces el fin de los derechos humanos. Por su parte las consideraciones jurídicas, aunque acertadas, por una parte, el hecho de tener como válido todo lo que está reglamentado sin existir una legitimación por parte de la sociedad y una consideración a la ética, ha demostrado a lo largo de la historia que pone en peligro la existencia de la humanidad, pues no todo lo legal está acorde al derecho o es justo.

¹¹⁹ *Ibíd.* p. 27.

¹²⁰ *Ibíd.* p. 27.

Con todo lo anterior, se hace necesario la implementación de conceptos mixtos o dualistas como los enuncian los autores Campoy Y Palacios, con los cuales se concuerda, puesto que comprenden la combinación de ética y derecho para una verdadera aplicación de normas válidas y eficaces, al no ser posible concebir la positivización de una norma sin tener el sentido ético de esta que justifique y legitime su implementación al reconocer una problemática que se debe solucionar por el sistema jurídico. “En este sentido, las teorías dualistas difieren entre sí por la toma de postura que adoptan en las cuestiones que afectan a los planos éticos y jurídicos de los derechos, si bien coinciden en señalar su importancia a la hora de manejar un concepto de los mismos” ¹²¹.

Al manejar dicha dualidad, primero, se puede entender la existencia de características generales que permiten unir a las sociedades entre sus diferencias, consideradas en cada individuo que permiten ilustrar de forma universal una dignidad que debe ser protegida y reconocida sin más condiciones que la de ser humano. Precisamente esa dignidad es la base para los valores que fundamentan los derechos humanos, que acepta esos rasgos unificadores sin necesidad de rechazar las diferencias existentes entre los humanos, para plasmarlos en instrumentos de derecho que permitan una protección efectiva y que no afecte contextos socio-culturales, ni diferencias propias de un colectivo.

Es así como en aras de la protección de la dignidad de forma universal, se entiende que esta debe extenderse a las personas con cualquier capacidad diversa, apelando también al principio de igualdad promulgado desde los franceses, pues “El reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad no se apoya en el reconocimiento de la especificidad de unos sujetos desde la que se justifica la atribución especial de derechos, sino en la necesidad de generalizar la satisfacción de los derechos a aquellos que no los

¹²¹ *Ibíd.* p. 28.

tienen satisfechos”,¹²² entendiendo así el marco que fundamenta el trato de las discapacidad desde los derechos humanos.

Al reconocer la dignidad y la igualdad como valores fundantes, se atribuye igual importancia al de justicia, para el cual, retomando a Rawls se “*debe remover o compensar las desventajas no merecidas*”¹²³, ya que este tiene sus cimientos en los dos primeros valores, concibiendo al de igualdad desde una perspectiva contemporánea al asimilar la tolerancia de cualquier diferencia que se genere entre las personas, rechazándose todo tipo de exclusión o negación de cualquier diferencia o ejercicio de los derechos. Al respecto Molina argumenta que:

Desde la teoría de la justicia se precisa primero reconocer la discapacidad desde una categoría moral y política y segundo repensar las acciones institucionales articuladas con el hecho social de la discapacidad transformándose ellas mismas y reconociendo y haciendo más visible a las personas de manera que se evidencie que “persona” es alguien que participa en la vida social o cumple algún papel en ella, por tanto puede ejercer y respetar sus diversos derechos y deberes¹²⁴.

Con la incursión de nuevos modelos de Estado sociales y democráticos y la implementación de textos constitucionales más acordes a estos, se empieza a desarrollar una nueva teoría sobre la igualdad, que en principio presentaba un corte liberal propio del contexto histórico en que se desarrolló y posteriormente se ha venido modificando, teniendo una alcance post- moderno que no solo se limita a una igualdad formal, a través de la prohibición de exclusión, sino que va más allá al vincularlo con las formas en que tanto el Estado como los ciudadanos deben ayudar para el alcance del derecho por parte de todos los ciudadanos, empezando con los grupos históricamente desiguales, que fueron reconocidos en este nuevo modelo constitucional, consecución que se concibe por medio de estrategias y

¹²² *Ibíd.* p. 28.

¹²³ MOLINA BÉJAR. *Op. cit.*, p. 260.

¹²⁴ *Ibíd.* p. 262.

herramientas enfáticas en pro de estas poblaciones, dentro de las cuales se encuentran las personas con capacidades cognitivas diversas.

No cabe duda que unas de las herramientas para lograr la igualdad efectiva se dan por medio del derecho, puesto que ya ha brindado algunas de carácter formal que han permitido grandes avances en Colombia y el mundo en general, pero que no han logrado equiparar realidades entre personas para obtener sociedades más justas, llegando entonces a una etapa en la que se entiende que la discriminación se puede superar desde varios puntos, como la implementación de un nuevo concepto, el de inclusión, dándose mediante la acción afirmativa, que define herramientas para llegar a la materialización de la igualdad y que se está realizando en algunos países democráticos dentro de sus sistemas jurídicos.

8. MARCO JURIDICO

Con el avance de las diferentes concepciones filosóficas y teóricas que desarrollan el reconocimiento de una vida plena para las personas con capacidades diversas, incluyendo la cognitiva, también se ha generado su manejo desde el ámbito legal en el que hay que reconocer un lento, pero progresivo avance en los diferentes sistemas normativos tanto internacionales como nacionales, abriendo la oportunidad de materializar el goce pleno de derechos como seres humanos que desde el siglo XX se viene buscando, los cuales serán expuestos a continuación.

8.1 SISTEMAS NORMATIVOS INTERNACIONALES EN EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS CON CAPACIDADES COGNITIVAS DIVERSAS

- **Declaración universal de derechos humanos y otras normas concordantes**

En el ámbito internacional la fundamentación inicia en la Declaración Universal de Derechos Humanos declaración, la cual dispone en su Artículo 7 que: “Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación” ¹²⁵. Entendiendo entonces, que dentro de esta discriminación también se encuentra la generada en razón de algún tipo de discapacidad. Asimismo, con respecto a la educación ha señalado el carácter de fundamental que tiene este derecho, así pues, el artículo 26 de la declaración dice:

¹²⁵ ESTADOS UNIDOS DE NORTEAMERICA. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Declaración Universal de Derechos Humanos. 1948.

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos¹²⁶.

A partir de esto la normatividad ha venido cambiando y perfeccionándose, ya que la ONU inicia una labor de determinación de necesidades en materia de Derechos Humanos y al mismo tiempo a proporcionar medidas o mecanismos que permitiesen la protección, garantía y promoción de estos derechos, es por esto que surge de forma específica para las personas con capacidades cognitivas diversas la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental, donde se reconoce por primera vez a la persona en condición de discapacidad intelectual la posibilidad de ser sujeto de derecho y de derechos, es decir, abandonando ese carácter de caridad que había adquirido en la edad media; así por ejemplo su artículo 2 establece: “El retrasado mental tiene derecho a la atención médica y el tratamiento físico que requiera su caso, así como a la educación, la capacitación, la rehabilitación y la orientación que le permitan desarrollar al máximo su capacidad y sus aptitudes” ¹²⁷. De igual forma mediante la Declaración de los Derechos de los Discapacitados. Resolución 30/3447 se establece en el artículo 6° *que* “el impedido tiene derecho a recibir atención médica, psicológica y funcional, incluidos los aparatos de prótesis y ortopedia; a la readaptación médica y social; a la educación; la formación y a la readaptación profesionales; las ayudas, consejos, servicios de colocación y otros servicios que aseguren el aprovechamiento

¹²⁶ *Ibíd.*

¹²⁷ ESTADOS UNIDOS DE NORTEAMERICA. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Declaración de los Derechos del Retrasado Mental. 1971.

máximo de sus facultades y aptitudes y aceleren el proceso de su integración o reintegración social”¹²⁸.

Por otro lado, se buscaban herramientas para la efectividad de las normas ya expuestas como las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, las cuales son dictadas en el marco de una orden del Consejo Económico y Social de la ONU¹²⁹ mediante resolución 1990/26 de 1990, en la que exhorta a la Comisión de Desarrollo Social a que examinara y elaborara normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidad, en estrecha colaboración con los organismos especializados, otros órganos intergubernamentales y organizaciones no gubernamentales, en especial las organizaciones de personas con discapacidad; dicha regulación normativa establece medidas con respecto a la igualdad de participación, y establece asimismo medidas de ejecución para el cumplimiento de las mismas.

8.2 LA CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

A pesar de la normatividad anterior que intentaba promover ciertos derechos de las personas en condición de discapacidad y después de muchos siglos de desconocimiento de esta población como sujetos integrantes de una sociedad, solo hasta el 13 de Diciembre de 2006 se da la Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad, de la cual dijo el embajador neozelandés Don MacKay, Presidente del Comité Especial que negoció el texto, *“Lo que trata de*

¹²⁸ESTADOS UNIDOS DE NORTEAMERICA. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Declaración de los Derechos de los Discapacitados. Diciembre 9. 1975.

¹²⁹ESTADOS UNIDOS DE NORTEAMERICA. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, CONCEJO ECONÓMICO Y SOCIAL. Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. 1990.

hacer la convención es elaborar detalladamente los derechos de las personas con discapacidad y establecer un código de aplicación” ¹³⁰, lo que efectivamente se encuentra plasmado en ella, pues se logra percibir en su contenido esas pautas que exigían los colectivos de personas en condición de discapacidad, que permitieran de forma material y con las palabras y conceptos idóneos ejercer todos los derechos y deberes como lo haría una persona común, exhortando también a los Estados partes el cumplimiento de ello. Dentro de esta convención se da relevancia a la regulación en materia educativa, encontrándose el artículo 24 el cual reza:

“1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y -19- sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a: a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana; b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas; c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que: a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad; b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan; c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales; d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva; e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

3. Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas: a) Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos,

¹³⁰MACKAY, Don [sitio web]. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. [Consulta: Visto: 27 Febrero 2016] Disponible en: <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/convention.html>.

medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y -20- habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares; b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas; c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordo ciegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

4 A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad. (Subrayado fuera del texto original)

5. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad¹³¹.

- **Reconocimiento de derechos en el sistema interamericano**

En cuanto al sistema interamericano, es preciso reconocer que este fue pionero en la formulación de una normativa internacional para la protección y reconocimiento de los derechos a la población en condición de discapacidad, con la creación de la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad y que fue ratificado por Colombia, que si bien no contiene apartes específicos de diferentes ámbitos, sí complementa una gama de instrumentos que norman el derecho a la educación de personas con capacidades diversas y en procura de garantizar los principios de igualdad y dignidad para esta población. Así pues en el artículo 2 de la convención se decreta *“Los objetivos de la presente Convención son la prevención y*

¹³¹ ESTADOS UNIDOS DE NORTEAMERICA. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. 2006.

eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración en la sociedad”¹³²

Además en su artículo 3¹³³ dice que para lograr estos objetivos, los Estados partes se comprometen a adoptar medidas de toda índole, incluidas las educativas; para garantizar la eliminación de la discriminación y promover la integración por parte de las autoridades gubernamentales o privadas; asimismo, trabajar prioritariamente en el área de tratamiento, rehabilitación, educación y suministro de servicios globales.

8.3 EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DENTRO DEL MARCO NORMATIVO COLOMBIANO

Hablándose de la normatividad interna o nacional se identifican de carácter constitucional, como legal y reglamentaria que demuestran la preocupación estatal por cumplir las obligaciones que los instrumentos internacionales antes mencionados le han impuesto y adicionalmente acudir a la tutela de los derechos de las personas en condición de discapacidad. A continuación, se procederá a realizar una referencia de las normas que acuden a regular los derechos, en especial de materia educativa, para esta población.

En primera medida, en la Carta Magna Colombiana¹³⁴ se encuentra referencia expresa a la condición de discapacidad, además, en múltiples pronunciamientos de la Corte Constitucional es posible inferir que debe aplicarse a este sector de la sociedad los principios que fundan no sólo la Constitución sino el

¹³² *Ibíd.*

¹³³ ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS. Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad. 1999.

¹³⁴ COLOMBIA. CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA. Op. cit.

Constitucionalismo moderno, así pues es posible entender el contenido del artículo 13 al tratarse del derecho a la igualdad y la protección especial. En este orden de ideas, es igualmente entendible el contenido del artículo 67 donde se trata específicamente el derecho a la educación, formulándolo como un servicio público que deberá ser gratuito y que corresponde al Estado regular y ejercer la inspección y vigilancia, además de facultar a las entidades territoriales de participar en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales.

Por otro lado el artículo 68 de la Constitución¹³⁵ plantea como un objetivo la erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, las cuales son obligaciones especiales del Estado.

En el marco legal, es imprescindible mencionar la Ley 115 de 1994¹³⁶ en la medida que es clave en la estructuración del sistema educativo colombiano y la cual irradia las demás leyes, decretos y resoluciones que se generan con posterioridad. Al respecto de dicha ley se encuentra que esta incluye dentro de sus alcances la integración al sistema educativo de las personas que se encuentren en situación de discapacidad a través de programas y experiencias orientadas a la adecuada atención educativa y asimismo la formación de docentes idóneos.

Ofreciendo un capítulo dedicado a su regulación, en sus artículos 46 y 47 dispone la posibilidad de generar acuerdos con entidades privadas o aulas especializadas, para facilitar la integración de las personas con capacidades diversas dentro del sistema educativo, además subsidios para las familias de las personas con algún

¹³⁵ *Ibíd.*

¹³⁶ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 115 (Febrero, 8, 1994). Por la cual se expide la ley general de educación. En: Diario Oficial febrero, 194 No. 41.214.

tipo de limitación para que se haga efectiva la integración al sistema educativo público de estas personas.

Asimismo, la Resolución 2565 de 2003¹³⁷ del Ministerio de Educación establece similares disposiciones, dado que fija la imposición de crear alternativas tales como convenios, para las personas que no estén en condiciones de adecuarse al sistema educativo regular de los cuales se encargara el Ministerio de Protección Social, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar o las entidades territoriales; Paralelamente, la ley señala que la composición de los grupos en las aulas de clase, debe tener como porcentaje máximo el 10% de personas en situación de discapacidad.

Ahora bien, complementando lo establecido en la Ley 115 de 1994 surge el Decreto 2082 de 1996, que ahonda lo ya acentuado con respecto de la educación integrada, teoría de la que se hablaba en ese momento histórico; entre otras cosas la norma erige los principios en los que debe basarse la prestación de este servicio; entre los cuales se encuentran “I. integración social y educativa II. Desarrollo humano III. Oportunidad y equilibrio y IV. Soporte específico”¹³⁸. Otro punto que llama la atención de esta normatividad es que propone la incorporación de proyectos especializados en procura de desarrollar íntegramente la educación de estas personas; insiste además en la obligación de las entidades territoriales de la adecuación institucional y orgánica de los colegios y escuelas para la prestación del servicio dentro de lo cual también debe darse el ajuste de los programas y proyectos educativos institucionales.

¹³⁷ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Resolución 2565. (24, octubre, 2003). Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. Bogotá D.C.: El Ministerio, 193. 5 p.

¹³⁸ COLOMBIA. PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Decreto 2082. (8, noviembre ,1996) Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. Bogotá D.C.: El presidente. 196.

De igual manera el legislador reconoce la importancia de la capacitación docente, así pues por medio de la Ley 361 de 1997¹³⁹ en su artículo 13 y posteriores impone la obligación tanto del Gobierno Nacional, el ministerio de Educación y las Entidades Territoriales de realizar convenios o presentar alternativas que permitan y favorezcan la formación en este tema de los docentes del país, evocando también el acompañamiento interdisciplinar que requiere esta población para un óptimo aprendizaje.

En ese mismo sentido, la Ley 361 de 1997¹⁴⁰ prohíbe a los centros educativos dar respuesta negativa al ingreso de las personas en condición de discapacidad al sistema de educación, so pena de sanciones por parte del Ministerio de Educación Nacional, siendo esta objeto de revisión constitucional en sentencia C-458 de 2015¹⁴¹, al observarse una regulación netamente dirigida a las personas con capacidades físicas diversas, lo que permitía una discriminación hacia la población con otro tipo de capacidades diversas, como las cognitivas.

Con la incorporación al sistema internacional de la convención de los derechos de las personas con discapacidad, se da la creación del Decreto 366 de 2009¹⁴², en el cual se entiende la necesidad de implementar herramientas más allá de la integración, estableciendo los deberes de las entidades territoriales para lograr una inclusión de la población con cualquier capacidad diversa, y que a través de la Secretaría de Educación, estas habrán de:

¹³⁹ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 361. (7, febrero, 1997). Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas en situación de discapacidad y se dictan otras disposiciones. En: Diario Oficial febrero, 197 No. 42.978.

¹⁴⁰ *Ibíd.*

¹⁴¹ COLOMBIA. CORTE CONSTITUCIONAL. Sentencia nro. C-458. Expediente D-10585. (22, julio 2015). M.P.: GLORIA STELLA ORTIZ DELGADO En: Relatoría de la Corte Constitucional. Bogotá: Corte Constitucional. p. 1-109.

¹⁴² COLOMBIA. PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Decreto 366. (9, febrero ,2009) Por el cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. Bogotá D.C.: El ministerio de hacienda, El Ministerio de educación. 2009. 7 p.

- Determinar, con la instancia o institución que la entidad territorial defina, la condición de discapacidad del estudiante que lo requiera, mediante una evaluación psicopedagógica y una caracterización interdisciplinaria.
- Incorporar la política de educación inclusiva en las diferentes instancias y áreas de la secretaría de educación; desarrollar programas de formación de docentes; prestar asistencia técnica y pedagógica a los establecimientos educativos que reportan matrícula de población con discapacidad.
- Definir, gestionar y mejorar la accesibilidad en los establecimientos educativos en lo relacionado con infraestructura arquitectónica, servicios públicos, medios de transporte escolar, información y comunicación; coordinar y concertar con otros sectores con el fin de garantizar a los estudiantes con discapacidad los apoyos y recursos técnicos, tecnológicos, pedagógicos, terapéuticos, administrativos y financieros.
- Comunicar al Ministerio de Educación Nacional el número de establecimientos educativos con matrícula de población con discapacidad, con el fin de ubicar en dichos establecimientos los recursos humanos, técnicos, tecnológicos y de infraestructura requeridos, y desarrollar en dichos establecimientos programas de sensibilización de la comunidad escolar y de formación de docentes.

En materia de recursos, este decreto establece en el artículo 15 que “se asignará cada año un porcentaje de la tipología por población atendida para cofinanciar el costo del servicio de apoyo pedagógico a los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales”¹⁴³. Y respecto a los recursos no económicos plantea:

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

...

Parágrafo 1: Exclusivamente en el caso de población con discapacidad cognitiva (síndrome Down y otras condiciones que generen discapacidad intelectual, síndrome de Asperger y autismo), el porcentaje máximo de estudiantes incluidos en los grupos no deberá ser superior al diez por ciento (10%) del total de estudiantes de cada grupo¹⁴⁴.

¹⁴³ *Ibíd.* p. 6.

¹⁴⁴ *Ibíd.* p. 4.

En ese último párrafo se puede evidenciar una regulación en cuanto a las personas con capacidades cognitivas diversas dentro de las aulas de clases, entendiendo el legislador las necesidades tanto del alumno regular, como del docente y las falencias que estos presentan en la convivencia y enseñanza de las personas con capacidades cognitivas diversas, regulando así solo un 10%, que por su puesto deberá modificarse con el tiempo, para que su experiencia comience paulatinamente y pueda ser enriquecedora para todos, y no que se sienta una imposibilidad de un sistema inclusivo por incorporar masivamente estudiantes en una sola aula de clases y un solo profesional de apoyo a disposición lo que dificultaría la inclusión no solo en el presente sino a futuro.

Pero es a raíz de la firma de la convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad por parte de Colombia, y regulada por la Ley 1346 de julio 2009¹⁴⁵ con la cual se da la aprobación de la misma, cuando se empieza a dar definitivamente la implementación en las normas de la inclusión, lo que se ve reflejado en la Ley estatutaria 1618 de 2013¹⁴⁶, la más reciente en la materia, en donde se establecen las disposiciones para garantizar los derechos de las personas en condición de discapacidad, adoptando medidas inclusivas y acciones afirmativas que contribuyan a dicho cometido, reglamentando así en el artículo 11 el derecho a la educación reconociendo y exhortando la implementación de un sistema inclusivo que debe ser regulado y encabezado desde el trabajo del Ministerio de educación, con todas las partes de la sociedad para lograr una garantía del derecho a la educación.

¹⁴⁵ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 1346. (31, julio, 2009). Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad", adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. En: Diario Oficial julio, 2009. N° 47427.

¹⁴⁶ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley estatutaria 1618. (27, febrero, 2013). Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. En: Diario Oficial febrero, 2013. N° 48717.

Cabe resaltar que en el tercer punto del artículo 11¹⁴⁷ de dicha ley, se impone deberes a los establecimientos educativos privados de primaria y secundaria que corresponden cumplir al igual que los estatales, además para el ministerio de educación en materia de educación superior, en el punto 4 del mismo artículo, para así dar cumplimiento, junto a los deberes que también le impone a la sociedad en el artículo 6, a los derechos consagrados desde la convención sobre las personas con discapacidad hasta los enunciados en las normas nacionales, de manera eficaz y efectiva.

8.4 POLÍTICA PÚBLICA DEL MUNICIPIO DE BUCARAMANGA.

En materia municipal, Bucaramanga se ha acogido a toda la normatividad existente y ha creado su propia política pública para atender los derechos de las personas en condición de discapacidad de manera general, tendiendo así el acuerdo 053 del 10 de diciembre de 2010 hablando específicamente en el artículo 2 párrafo 3 sobre la inclusión educativa "el Municipio de Bucaramanga contara con un sistema educativo único de calidad que permita la formación de ciudadanos capaces de ejercer y de asumir sus obligaciones en un entorno donde se respete la diferencia, se equiparen las oportunidades y se garantice el acceso, la permanencia, la promoción del sistema y la formación en liderazgo"¹⁴⁸.

En esta misma política se habla de los lineamientos para garantizar los derechos de las personas en condición de discapacidad teniendo así como relevante en su artículo tercero inciso 4 la promoción y divulgación de estos así expresado:

¹⁴⁷ *Ibíd.*

¹⁴⁸ BUCARAMANGA. CONCEJO DE BUCARAMANGA. Acuerdo 053. (10, diciembre, 2010). Por Medio De La Cual Se Establece La Política Pública De Discapacidad En El Municipio De Bucaramanga. En: Gaceta del concejo de Bucaramanga. p. 1- 4.

“Diseñar, promocionar y difundir, los diferentes Acuerdos Municipales, Ordenanzas Departamentales, leyes, decretos, resoluciones y normas del orden nacional e internacional que le garantice el ejercicio de sus derechos, integración e inclusión a las personas en condición de discapacidad y que a su vez permita a las entidades de control y vigilancia sancionar a las personas o instituciones que las incumplan”¹⁴⁹. Reiterando en el artículo segundo inciso 7 espacios de comunicación para la sensibilización y reconocimiento de la población en condición de discapacidad.

8.5 DESARROLLO JURISPRUDENCIAL EN COLOMBIA

No obstante lo anterior, el desarrollo jurisprudencial que haya tenido la materia en sede de la Corte Constitucional, es una parte primordial, más aún, teniendo en cuenta la trascendencia que posee la educación en el marco del derecho constitucional, lo que además podría dar a entender la realidad educativa a la que se enfrentan los colombianos con capacidades cognitivas diversas y la efectiva tutela de este derecho por parte del Estado.

Así las cosas, cabe resaltar la existencia de varios precedentes en lo que concierne al derecho de educación de las personas con capacidades diversas, sin embargo en lo que respecta meramente a las capacidades cognitivas diversas, la selección se reduce significativamente a unas cuantas, lo que no significa que sean irrelevantes, sino por el contrario ayudan a crear a futuro un precedente.

En el pronunciamiento por parte de la corte en la sentencia T-170 de 2007, al igual que en otras, hace énfasis en la obligación que hay por parte del Estado para garantizar el derecho a la educación de las personas con capacidades diversas, incluyendo las cognitivas al enunciar que:

¹⁴⁹ *Ibíd.* p. 1.

En correspondencia con las obligaciones que emanan del corpus iuris del derecho internacional de los derechos humanos, -muchas de las cuales, como se analizó en la parte considerativa de esta providencia, son vinculantes por la figura del bloque de constitucionalidad- el Estado colombiano debe proceder de la manera más expedita y eficaz para asegurar a toda la población con discapacidades, la plena garantía del derecho a la educación, lo cual implica no sólo, eliminar de manera inmediata la discriminación a la que están sujetas las personas con discapacidad, sino también a adoptar las medidas necesarias para su integración a la vida social. Como consecuencia de lo anterior, se desprende que la acción de tutela debe ser concedida en aquellos casos en los que las personas con discapacidad son privadas o no se les brinda oportuna y adecuadamente el acceso a su derecho fundamental de educación¹⁵⁰.

Aduce también la Corte¹⁵¹, al imperativo que esta le ha puesto al Estado para que adopte las medidas necesarias con el fin de lograr una integración de las población en condición de discapacidad en la sociedad, en donde puedan ejercitar sus derechos y cumplir sus deberes en condiciones dignas y que de ser esto omitido se estaría generando a todas luces una discriminación, medidas estas, que deben proporcionar todos los integrantes de la sociedad, y para la educación en concreto, de todos los actores que en esta intervengan ya que,

La situación de indefensión propia de su edad y condición agrega la derivada de su defecto psíquico y, por consiguiente, plantea a la sociedad la máxima exigencia de protección. La Constitución impone, consciente de esta circunstancia, deberes concretos a los padres, docentes, miembros de la comunidad y autoridades públicas, que se enderezan a la ayuda y protección especial al menor disminuido físico o mental, de modo que se asegure su bienestar, rehabilitación y se estimule su incorporación a la vida social¹⁵².

¹⁵⁰ COLOMBIA. CORTE CONSTITUCIONAL. Sentencia nro. T-170. expediente T-1465184 (9, marzo, 2007) M.P.: JAIME CÓRDOBA TRIVIÑO. En: Relatoría de la Corte Constitucional. Bogotá: Corte Constitucional. 2007.

¹⁵¹ *Ibíd.*

¹⁵² COLOMBIA. CORTE CONSTITUCIONAL. Sentencia nro. T-289. 1994 M.P.: EDUARDO CIFUENTES MUÑOZ. Citado por COLOMBIA. CORTE CONSTITUCIONAL. Sentencia nro. T-170. expediente T-1465184 (9, marzo, 2007) M.P.: JAIME CÓRDOBA TRIVIÑO. En: Relatoría de la Corte Constitucional. Bogotá: Corte Constitucional. 2007.

Haciendo hincapié en la responsabilidad que tienen las entidades territoriales para cumplir con el mandato constitucional y legal, del cual no pueden volver un juego eximiéndose entre entidades gubernamentales la obligación.

La Sentencia T- 487 de 2007¹⁵³, en la que se enuncia una corta línea jurisprudencial de la especial protección que debe tener el derecho a la educación de las personas con capacidades cognitivas diversas, aun cuando el hijo de la accionaria (el sujeto de protección) hubiese cumplido la mayoría de edad. Esta corporación señaló que;

Ha reconocido la especial protección de las personas con discapacidad, dando aplicación a las cláusulas constitucionales que garantizan a esta población la realización de sus derechos fundamentales en igualdad de condiciones al resto de la sociedad y su plena integración a la misma. De igual manera, ha reconocido la situación de marginación social en que ha permanecido la población con discapacidad a lo largo de la historia y ha señalado que tal reconocimiento impone la toma de decisiones con el fin de remover los obstáculos que impiden su adecuada integración social en igualdad de condiciones reales y efectivas”, entendiéndose que es necesario la aplicación “de acciones afirmativas y diferenciaciones positivas para contrarrestar cualquier forma de discriminación basada en dicha condición¹⁵⁴.

Además, la protección especial de esta población no admite restricción alguna por su edad, pues a pesar de que la persona que presenta esta condición cumpla la mayoría de edad legal y su cuerpo aparente tenerla, al respecto argumenta la Corte que “la grave discapacidad que los aqueja los hace asimilables a los menores de edad. En realidad, aun cuando la edad biológica de estas dos personas los hace mayores, de acuerdo con los médicos tratantes, su edad mental corresponde a la de un niño menor, en razón de la parálisis cerebral y el retardo mental que padecen” ¹⁵⁵.

¹⁵³ COLOMBIA. CORTE CONSTITUCIONAL. Sentencia nro. T-487. expediente T-1429706 (25, junio, 2007) M.P.: HUMBERTO ANTONIO SIERRA PORTO. En: Relatoría de la Corte Constitucional. Bogotá: Corte Constitucional. 2007.

¹⁵⁴ *Ibíd.*

¹⁵⁵ *Ibíd.*

Al respecto de la educación a los mayores de edad se encuentra la sentencia T-826 de 2004, donde se aduce que la Constitución Nacional protege los derechos de la población en condición de discapacidad por lo *que*:

Las personas con limitaciones psíquicas conocidas como Síndrome Autista y Síndrome de Down son titulares del derecho fundamental a la educación, sin tener en cuenta ningún límite temporal relacionado con la edad. Como se explicó, así se desprende de los términos normativos en que está consagrada su protección constitucional, de su condición de sujetos de especial protección, de la relación funcional que existe entre el derecho a la educación y los contenidos mínimos garantizados por el principio de la dignidad humana, y por último, porque la edad mental de estas personas es asimilable a la de los menores de edad, lo que sumado a su especial estado de vulnerabilidad, los hace sujetos titulares de dicho derecho fundamental¹⁵⁶.

Por último la sentencia¹⁵⁷ termina exponiendo que quien tiene la obligación de asumir esa garantía a la educación de esta población es el gobierno nacional, dando cumplimiento a las normas existentes en la materia como la ley 115 de 1994, a través de las entidades territoriales, ya sea los departamentos o municipios, las cuales recurrirán a los mecanismos óptimos y adecuados para dar cumplimiento al mandato constitucional, sin tener en cuenta más que la condición de discapacidad y la vulnerabilidad de las personas.

Como sentencia más reciente se tiene la T-974 de 2010, en la que se presenta una relevante mención que dará un hito para las posteriores sentencias que emanen de la corte, y es la implementación del concepto de inclusión, lo que se evidencia en el aparte de sus consideraciones:

“Este derecho comprende la garantía de acceso y permanencia en el sistema educativo a fin de que puedan ejercer de forma plena y efectiva los demás contenidos del derecho a la educación. La educación dirigida a las personas en

¹⁵⁶ COLOMBIA. CORTE CONSTITUCIONAL. Sentencia nro. T-826. expediente T-785380 (1, septiembre, 2004) M.P.: RODRIGO UPRIMNY YEPES. En: Relatoría de la Corte Constitucional. Bogotá: Corte Constitucional. 2004.

¹⁵⁷ *Ibíd.*

situación de discapacidad debe ser preferentemente inclusiva y, la enseñanza especial debe ser la última opción en caso de que no sea posible su inclusión en aulas regulares de estudio”¹⁵⁸. La corte también manifiesta en la sentencia respecto de la educación inclusiva que “la regla general es la garantía de la posibilidad de acceder al sistema educativo en aulas regulares de estudio, esto es, a una educación incluyente. La educación especial debe entenderse como la última opción, es decir, debe operar de forma excepcional”¹⁵⁹.

Y precisamente sobre la educación especial, argumenta que sin estigmatizarla ni considerarla perjudicial o negativa, “ésta debe considerarse como la última opción y más bien debe propenderse por una educación inclusiva en aulas regulares de estudio. Así pues, debe preferirse una educación inclusiva a una educación especial, pues ésta última tiene elementos segregacionistas frente a las personas con discapacidad, mientras que la inclusión fortalece principios constitucionales como la igualdad, el pluralismo, la diversidad, y la tolerancia”¹⁶⁰.

La corte nuevamente reconoce el deber que le asiste a las entidades territoriales y al ministerio de salud de garantizar no solamente el acceso al sistema educativo, sino también las condiciones adecuadas para la permanencia y el óptimo aprendizaje de las personas con capacidades diversas, entre estas las cognitivas, implementando las herramientas establecidas en las normativas nacionales existentes como la formación de los docentes para la enseñanza a esta población y la adecuación de los planes de estudio en las instituciones para hacer efectiva la educación inclusiva.

¹⁵⁸ COLOMBIA. CORTE CONSTITUCIONAL. Sentencia nro. T-974. expediente T- 2.500.563 (30, noviembre, 2010) M.P.: JORGE IGNACIO PRETEL CHALJUB. En: Relatoría de la Corte Constitucional. Bogotá: Corte Constitucional. 2010.

¹⁵⁹ *Ibíd.*

¹⁶⁰ *Ibíd.*

Ahora bien, la pregunta que surge es la realidad de la aplicación normativa anteriormente expuesta, pues como se ha tratado de expresar a lo largo de todo el acápite, el derecho a la educación de las personas en condición de discapacidad sí que está ampliamente regulado por distintos compendios normativos, visto y verificado desde todas las perspectivas posibles, sin embargo, la verdadera cuestión es al respecto de la materialización de dichas disposiciones que pese a no ser lo suficientemente fuertes como para llevar al país a una plena inclusión, sí que son algunos pasos hacia ese objetivo. Y en ese sentido, afirma Parra Dussan¹⁶¹, sería pertinente la inclusión de esta normatividad en el Plan Nacional De Desarrollo, sólo por mencionar un ejemplo, este documento es en realidad la carta de navegación del Estado colombiano, puesto que contiene objetivamente lo que se puede o no hacer presupuestalmente, así las cosas, el primer reto que debe superarse es ello, por cuanto, es el mecanismo idóneo a nivel nacional, departamental y por supuesto municipal para ofrecer las respuestas oportunas a la población con capacidades diversas, sobre todo cognitivas y sus necesidades latentes.

Pero para el autor,¹⁶² los retos a enfrentar para conseguir una inclusión real y efectiva en Colombia son varios y entre ellos es válido resaltar en primera medida la necesidad de cambiar la estructura institucional de la discapacidad en Colombia, es decir, abordar esta temática ya no desde la perspectiva médica, sino desde los Derechos Humanos. En segundo lugar, y consecuentemente, es ineludible la constitución de nuevas instituciones gubernamentales que tengan como función primordial hacer cumplir las bases de la Convención sobre Discapacidad, desde los Derechos Humanos y la equidad. Por otro lado, se debe reemplazar el enfoque de la caridad, para empezar a educar en la igualdad y la tolerancia de las diferencias, a fin de suprimir cualquier tipo de discriminación en razón de la discapacidad y asimismo, para que tanto la sociedad como el Estado

¹⁶¹ PARRA DUSSAN. Carlos. Retos de la Convención de discapacidad en Colombia. En: *Revista Estudios de Derecho*. 2015 Vol. 72. p. 119-140. ISSN. 0120-1867.

¹⁶² *Ibíd.*

tengan presente que la cuestión de capacidades diferentes es vinculante, obligatoria y los Derechos que a ella subyacen tienen el carácter de intrínsecos.

Retos todos ellos que aún parecieren lejanos en su materialización, sin embargo, el objeto de la presente monografía es precisamente, indagar al respecto del cumplimiento que se le ha dado al menos en un nivel municipal a todo lo ordenado por los existentes instrumentos internacionales y compendios normativos nacionales, pues, de no ser así, se abriría paso a un trasfondo, en el que la vulneración de derechos es la constante.

9. METODOLOGÍA

9.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

La investigación que se realizó para el presente trabajo es de carácter cualitativo-descriptivo ya que lo que se buscó analizar es la efectividad en la garantía del derecho a la educación de este sector de la población, sin que esto conlleve a la realización de un censo o a la cuantificación de esta, pues por lo que en realidad se indaga es por la existencia de mecanismos y acciones que permitan la inclusión de las personas con diversidad de capacidad cognitiva y la efectividad de las normas existentes en cuanto al derecho fundamental a la educación de las personas con capacidades cognitivas diversas desde los niveles de básica primaria y secundaria.

9.2 INSTRUMENTOS UTILIZADOS: ENTREVISTA FORMAL SEMI-ESTRUCTURADA

Para este fin se implementó la entrevista formal semi-estructurada como herramienta metodológica, donde se enmarcaron unas categorías de análisis propuestas que se plasmaron en las preguntas allí proyectadas. Para la aplicación de las mismas se escogió la población habitante en el municipio de Bucaramanga con una muestra de los diferentes actores en el sistema educativo del municipio, con un total de veinticinco entrevistas grabadas por medios de audio, siendo este el insumo fundamental para el análisis de efectividad que se plantea, todo esto acompañado por una reseña documental que afiance tanto conceptual como jurídicamente las conclusiones encontradas.

Dentro de los actores entrevistados se encuentra la Secretaría de educación de Bucaramanga en representación del área encargada de las políticas inclusivas, tres instituciones tanto de naturaleza pública como privada en cabeza de sus directivos.

En cuanto a los docentes se realizaron entrevistas tanto a mujeres como hombres los cuales cuatro de ellos se desempeñan en las áreas de matemáticas, español, tecnología e informática y una docente encargada de todas las áreas al estar en grados de primaria, los cuales laboran dentro de colegios ubicados en diferentes sectores de la ciudad, en ambas jornadas y en distintos grados de básica primaria y media.

Para las entrevistas dirigidas a las personas con capacidades cognitivas diversas se tuvo como muestra una población de ocho personas de diferentes sexos y estratos socio-económicos, contando con la participación de cuatro mujeres y cuatro hombres en un rango de edad entre los seis y veinticinco años, que actualmente realizan sus estudios en de diferentes grados dentro de instituciones regulares de carácter tanto privado como público y en instituciones especiales de índole privada.

Finalmente dentro de los familiares de las personas con capacidades cognitivas diversas más próximos, donde se contó con cinco madres y dos padres de familia de diferentes edades, a los cuales se les realizó entrevistas pertinentes a la situación educativa actual de sus hijos.

9.3 RESUMEN DE RESPUESTAS A LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

9.3.1 Preguntas formuladas. Pregunta 1: ¿Existen en Bucaramanga políticas públicas de Inclusión de personas en condición con discapacidad cognitiva?

Pregunta 2: ¿Cómo? Y ¿dónde se están desarrollando?

Pregunta 3: De existir, ¿se está dando promoción de dichas políticas públicas?

Pregunta 4: ¿qué tipo de recursos se tienen en cuenta para la inclusión de personas en condición de discapacidad cognitiva?

Pregunta 5: Teniendo en cuenta los parámetros del derechos internacional y constitucional colombiano, ¿es efectiva la garantía al derecho a la educación de personas con capacidad cognitiva diversa en Bucaramanga?

Tabla 1. Respuestas secretaria de educación de Bucaramanga.

Pregunta número / Nombres	1		2		3		4		5	
	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D
Clara Chacón	X		X		X		X		X	

Fuente: Respuestas de entrevistas realizadas por la autora del presente trabajo

C: Respuesta concordante

D: respuesta discordante

9.4 RESUMEN DE RESPUESTAS DE LOS DIRECTIVOS DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

9.4.1 Preguntas formuladas. Pregunta 1: ¿Conocen la normatividad existente tanto a nivel nacional como regional en lo tocante a la inclusión de personas con capacidades cognitivas diversas?

Pregunta 2: ¿Se admiten en el colegio personas con capacidad cognitiva diversa?

- Si la respuesta es sí: ¿Existen criterios de admisión de personas con capacidad cognitiva diversa? Sí - ¿Cuáles?
- Si la respuesta es no, ¿por qué?

Pregunta 3: ¿Existen herramientas de acompañamiento en la inclusión educativa para garantizar la educación de las personas con discapacidad cognitiva? Sí ¿Cuáles? No ¿Por qué?

Pregunta 4: ¿Han recibido algún tipo de apoyo por parte de la alcaldía de Bucaramanga?

Pregunta 5 ¿Ha habido capacitación docente para la implementación de un sistema educativo inclusivo en esta institución educativa?

Pregunta 6: ¿Se encuentra preparada esta institución para asumir un sistema inclusivo de educación, especialmente para la población con capacidad cognitiva diversa?

Tabla 2. Respuestas de directivos de instituciones educativas

Nombres/ Pregunta número	1		2		3		4		5		6	
	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D
DIRECTIVO 1	X		X		X			X	X		X	
DIRECTIVO 2	X		X			X		X		X	X	
DIRECTIVO 3	X		X		X			X	X		X	

Fuente: Respuestas de entrevistas realizadas por la autora del presente trabajo

C: Respuesta concordante

D: respuesta discordante

9.5 RESUMEN DE RESPUESTAS DE LOS DOCENTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

9.5.1 Preguntas formuladas. Pregunta 1: ¿Conocen la normatividad existente tanto a nivel nacional como regional en lo tocante a la inclusión de personas con capacidades cognitivas diversas?

Pregunta 2: ¿Cuál es su postura con respecto a la inclusión de personas en condición de discapacidad cognitiva en el colegio?

Pregunta 3: ¿Hay en su aula de clases, personas en condición de discapacidad cognitiva?

Si sí: ¿Cómo ha sido la experiencia?

Pregunta 4: ¿Ha sido capacitado para la enseñanza a personas con condición de discapacidad cognitiva?

Pregunta 5: ¿Conoce usted profesionales diferentes que se ocupen del acompañamiento de personas en condición de discapacidad cognitiva?

Pregunta 6: ¿Está usted preparado para enseñar a niños en condición de discapacidad cognitiva?

Tabla 3. Respuestas de los docentes de instituciones educativas

Nombre/ pregunta número	1		2		3		4		5		6	
	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D
PROFESOR 1	X		X			X		X		X		X
PROFESOR 2	X		X		X		X	X				X
PROFESOR 3	X		X		X		X	X				X
PROFESOR 4	X		X		X		X		X			X
PROFESOR 5	X			X		X		X		X	X	

Fuente: Respuestas de entrevistas realizadas por la autora del presente trabajo

C: Respuesta concordante

D: respuesta discordante

9.6 RESUMEN DE RESPUESTAS DE LOS FAMILIARES DE LAS PERSONAS CON CAPACIDADES COGNITIVAS DIVERSAS

9.6.1 Preguntas formuladas.

9.6.1.1 A familiares con una persona con capacidades cognitivas diversas en institución inclusiva. Pregunta 1: ¿Conocen la normatividad existente tanto a nivel nacional como regional en lo tocante a la inclusión de personas con capacidades cognitivas diversas?

Pregunta 2: ¿Qué obstáculos ha tenido para que su hijo(a) acceda al sistema educativo público?

Pregunta 3: ¿Considera usted que la educación brindada por la institución educativa es de calidad? ¿Por qué?

Pregunta 4: ¿Existen profesionales, a parte de los docentes, que acompañen el proceso educativo para sus hijos?

Pregunta 5: ¿Cómo ha asimilado su hijo (a) el ingreso a la institución educativa?

9.6.1.2 A familiares con una persona con capacidades cognitivas diversas en institución especial. Pregunta 1: ¿Conocen la normatividad existente tanto a nivel nacional como regional en lo tocante a la inclusión de personas con capacidades cognitivas diversas?

Pregunta 2: ¿Actualmente su hijo se encuentra estudiando? Si la respuesta es no ¿por qué?

Pregunta 3: ¿En qué clase de institución educativa?

Pregunta 4: ¿Cuál es la razón de que su hijo esté estudiando actualmente en un colegio dirigido especialmente a las personas en condición de discapacidad intelectual y no en un colegio regular?

Pregunta 5: ¿La institución es de carácter público o privado?

Pregunta 6: ¿Ha recibido algún apoyo por parte del municipio para la educación de su hijo/a? ¿Ha sido permanente?

Pregunta 7: ¿Considera usted que la educación brindada por la institución educativa es de calidad? ¿Por qué?

Pregunta 8: ¿Existen profesionales, a parte de los docentes, que acompañen el proceso educativo para sus hijos?

Pregunta 9: ¿Cómo ha asimilado su hijo (a) el ingreso a la institución educativa?

Pregunta 10: ¿Le gustaría que su hijo estudiara en un ambiente diverso e inclusivo? ¿Por qué?

- ¿Qué motivos le han manifestado las instituciones educativas o municipios para negarle el acceso a la educación de su hijo?

Tabla 4. Respuestas de los familiares de las personas con capacidades cognitivas diversas de instituciones inclusivas

Nombres/ Pregunta número	1		2		3		4		5	
	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D
FAMILIAR 1		X	X		X			X	X	
FAMILIAR 2	X			X	X		X		X	
FAMILIAR 3		X	X			X		X	X	

Fuente: Respuestas de entrevistas realizadas por la autora del presente trabajo

C: Respuesta concordante

D: respuesta discordante

Tabla 5. Respuestas de los familiares de las personas con capacidades cognitivas diversas de instituciones especiales

Nombres/ Pregunta número	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11	
	C	D	C	D	Regular	Especial	C	D	Privado	público	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D
FAMILIAR 1		X	X			X		X	X			X	X		X		X		X			
FAMILIAR 2		X	X			X		X	X			X	X		X		X		X		X	
FAMILIAR 3		X	X			X		X	X			X	X		X		X		X		X	
FAMILIAR 4	X			X		X		X	X			X	X		X		X		X		X	X

Fuente: Respuestas de entrevistas realizadas por la autora del presente trabajo

C: Respuesta concordante

D: respuesta discordante

9.7 RESUMEN DE RESPUESTAS DE LAS PERSONAS CON CAPACIDADES COGNITIVAS DIVERSAS

9.7.1 Preguntas formuladas. Pregunta 1: ¿Te gusta venir al colegio? ¿Por qué?

Pregunta 2: ¿Cómo te tratan tus compañeros?

Pregunta 3: ¿Cómo te tratan tus profesores?

Pregunta 4: ¿En tu colegio, hay psicóloga?

Pregunta 5: ¿En qué grado vas?

Pregunta 6: ¿Qué has aprendido en el colegio?

Tabla 6. Respuestas de las personas con capacidades cognitivas diversas

Nombres/ Pregunta número	1		2		3		4		5	6	
	C	D	C	D	C	D	C	D	Grado que cursa	C	D
ESTUDIANTE 1	X		X		X		X		Taller 2.	X	
ESTUDIANTE 2	X		X		X		X		Taller de telas	X	
ESTUDIANTE 3	X		X		X		X		'En el más avanzado'	X	
ESTUDIANTE 4	X		X		X		X		Panadería	X	
ESTUDIANTE 5	X		X		X		X		Panadería	X	
ESTUDIANTE 6	X		X		X		Sin respuesta		Cuarto	X	
ESTUDIANTE 7	X		X		X		Sin respuesta		Transición.	X	
ESTUDIANTE 8	X		X		X			X	Tercero	X	

Fuente: Respuestas de entrevistas realizadas por la autora del presente trabajo

C: Respuesta concordante

D: respuesta discordante

10. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO

Dentro del esbozo que se realizó anteriormente tanto teórico como de normativo, se puede advertir que en la actualidad se han reconocido plenamente todos los derechos de las personas con capacidades cognitivas diversas dentro del plano de capacidades diversas en general, en los sistemas jurídicos existentes incluyendo el colombiano, con múltiples normas que los garantizan y regulan, entre ellos se encuentra el derecho fundamental a la educación, la cual ya se ha considerado que debe ser, así como lo proponen los teóricos, inclusiva y de calidad por medio de mecanismos especiales.

Es por ello que este trabajo pretendía recabar si se está garantizando o no, el derecho a la educación de las personas con capacidades cognitivas diversas en Bucaramanga, según lo establecido en las normas internacionales, nacionales y la política pública de la ciudad. Dicha pregunta será manifestada teniendo en cuenta las categorías de análisis implementadas, las cuales son consideradas claves para conocer la eficacia de lo establecido en el ordenamiento jurídico nacional e internacional, permitiendo una observación más detallada y completa a la realidad que se está viviendo en el sistema educativo a nivel local, presentando a continuación sus resultados:

Primeramente la teoría estudiada manifiesta en todos los casos que el derecho a la educación es fundamental y este se debe garantizar a la población estudiada con base a los principios de igualdad, justicia y dignidad humana, que se manifiestan por medio de la educación en condiciones consientes que permitan el acceso a escuelas habituales, estos planteamientos concuerdan con las normas y políticas del país empezando por el propio pronunciamiento del ministerio de educación sobre el tema resaltando la importancia y el trabajo que se está realizando desde el año 2007 para lograr este cometido con eficacia total, lo que

resulta de vital importancia para el sistema jurídico internacional y sus instituciones como la UNESCO y la ONU mencionados anteriormente, aduciendo la importancia de la educación para eliminar la exclusión y garantizar la igualdad y acceso universal, puesto que ella juega un papel fundamental en el desarrollo integral de los seres humanos y permite la consecución de otros derechos, también consagrados fundamentales.

Para comenzar a generar la eficacia de las normas es necesario el pleno conocimiento de estas por parte de todas las instituciones sociales y primordialmente de las personas con capacidades cognitivas diversas, en este caso, puesto que serán exigibles en la medida en que se conozca lo ya reconocido. Es así como algunas de las normas nacionales y la política pública de Bucaramanga, el acuerdo 053 del 10 de diciembre de 2010¹⁶³, manifiestan el compromiso de dar promoción a la sociedad de estas mismas y realizar campañas de socialización y sensibilización, situación que muestra la representante de la secretaria de educación que sí se está dando, sin embargo en las entrevistas realizadas se evidencia que solo los directivos de las instituciones educativas tienen conocimiento del contenido de las normas existentes en materia de derechos y educación inclusiva, por el contrario los docentes argumentan tener conocimiento de su existencia mas no de su contenido, y la mayoría de familiares argumentan no conocer si quieransu existencia, lo que podría traducirse en un claro incumplimiento de las normas establecidas vulnerando así el derecho fundamental de la población en estudio.

La convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, la cual fue ratificada por Colombia, en materia de educación impuso a los Estados firmantes la implementación de un sistema inclusivo y una enseñanza a lo largo de la vida , lo cual fue acatado en las leyes creadas, en especial la Ley 361 de 1997¹⁶⁴ que

¹⁶³ CONCEJO DE BUCARAMANGA. Op. cit., p. 1-4.

¹⁶⁴ CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 361. Op. cit.

expresamente prohíbe a las instituciones de educación la negativa al acceso de la población con capacidades diversas en general y la Ley 1618 de 2013¹⁶⁵ que obliga a implementar un sistema inclusivo y además, extiende la obligación de la anterior ley mencionada, a las instituciones de carácter privado, incluso a las universidades, ya que este tipo de sistema es el más adecuado para lograr la consecución de la igualdad material y el desarrollo integral tanto de los individuos como de toda la sociedad, permitiendo un progreso de los principios de solidaridad, tolerancia, justicia, no discriminación entre otros, que sientan las bases para el respeto por los derechos humanos. Esta posición ha sido sostenida por la Corte Constitucional¹⁶⁶, la cual exhorta que solo en casos excepcionales y que sean absolutamente necesarios, que se acceda de igual manera a la educación, pero en centros especiales, manteniendo la misma obligación por parte del estado.

Es así como dentro de las diferentes entrevistas se observó en cuanto a accesibilidad y requisitos que por parte de la secretaria de educación y las instituciones de educación no se tiene ningún rechazo ni tampoco criterio de admisión, respuesta que fue manifestada en concordancia con esto por los familiares, sin embargo uno de ellos mostró por un lado no contar este año con el acceso, para el caso en un colegio especial, argumentando que

Según ellos tienen que aprobar lo de la alcaldía algo así tiene que dar una prueba la alcaldía que el colegio donde la niña está es un colegio privado pero tiene apoyo de la alcaldía pero desde que la alcaldía no apruebe para que la niña pueda seguir estudiando ahí no se ha podido porque yo soy falta de recursos para poder pagarle a ella un colegio privado, entonces por eso estamos ahí quedados de que la niña este año no pudo estudiar por eso*.

¹⁶⁵ CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 1618. Op. cit.

¹⁶⁶ CORTE CONSTITUCIONAL. Sentencia nro. T-974. expediente T- 2.500.563. Op. cit.

* Entrevista semi-estructurada a familiar número (7). Del 07 de septiembre, 2016. (en adelante ESF #7 –07 SEP/ 2016).

Situación que contrasta con lo establecido en la ley 115 de 1994¹⁶⁷ al establecer la celebración de convenios para garantizar la integración de la población con capacidades diversas al sistema educativo.

Además tres de los familiares de personas que estudian en colegios privados inclusivos y especiales, contaron con experiencias negativas en instituciones anteriores, en colegios habituales de carácter privado argumentando uno de ellos que “nosotros tuvimos dificultad en dos de los colegios que el niño ingresó en el primer colegio hacia la mitad del año nos exigieron que nosotros debíamos cubrir el gasto de una tutora o una acompañante para el niño”*, siendo la misma situación para otros familiares entrevistados, teniendo dos de ellos que recurrir a instituciones especiales. Lo anterior muestra una vulneración flagrante al derecho a la educación por parte de las instituciones privadas, al no brindar el acceso a la educación en concordancia con lo establecido en las normas, dando a conocer además la evidente discriminación y exclusión a la que se ven sometidas las personas por tener capacidades cognitivas diversas.

Por otro lado una de las directivas entrevistadas manifestó la limitación de edad que existe en los colegios públicos, pues solo hasta cierta edad son recibidos en la institución como lo expuso en la entrevista: “es más debería haber una escuela especial para los niños con, que la hay pero hasta cierta edad y entendemos que los niños de inclusión sobre todo los de inclusión lo resalto, vienen a socializarse y a aprender lo que humanamente se pueda”*, lo que indica que la inclusión tiene una restricción en edad en estas instituciones, contradiciendo las posturas que ha tenido la Corte constitucional en las sentencias T-487 de 2007¹⁶⁸ y T- 826 de

¹⁶⁷ CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 115. Op. cit.

* Entrevista semi-estructurada a familiar número (2). Del 27 de agosto, 2016. (en adelante ESF #2 –27 AGO/ 2016).

* Entrevista semi-estructurada a directivos número (2). Del 31 de agosto, 2016. (en adelante ESD #2 –31 AGO/ 2016).

¹⁶⁸ CORTE CONSTITUCIONAL. Sentencia nro. T-487. expediente T- 1429706. Op. cit.

2004¹⁶⁹, donde inadmiten restricciones por motivos de edad en aplicación al enfoque diferencial que debe preponderar en la situaciones específicas de la población con capacidades cognitivas diversas.

Según la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad¹⁷⁰, los estados deben brindar una educación gratuita en cuanto a la educación elemental y fundamental, teniendo por obligación la garantía de la primera, lo que concuerda con el artículo 67 constitucional, formulando la gratuidad y el apoyo por parte de las entidades territoriales para realizarlo, dándose la obligación de apoyos tanto a las familias como a las instituciones y entidades territoriales, como subsidios, transporte, adecuación de espacios, comunicación, adecuación de infraestructura destinación de recursos a las instituciones etc., que se encuentran presentes en la ley 115 de 1994¹⁷¹, el decreto 366 de 2009¹⁷² y el acuerdo 053 de 2010¹⁷³.

Al respecto se realizó la pregunta específica, la cual tuvo una respuesta completamente negativa por parte de los directivos de las instituciones y los docentes, argumentando los primeros que siempre han recibido recursos precarios y tardíos y para este año el poyo fue nulo, teniendo que trabajar con lo que ellos mismos puedan proveer. Por su parte los familiares opinan lo mismo, en particular los que reciben su educación en colegios especiales argumentando así una de ellas: “Hace ya muchos años, yo creo que por ahí en el año 94 o 93, recibí cien mil pesos nada más”*, encontrando nuevamente ineficacia en la aplicación de

¹⁶⁹ CORTE CONSTITUCIONAL. Sentencia nro. T-826. expediente T- 785380. Op. cit.

¹⁷⁰ ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Op. cit.

¹⁷¹ CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 115. Op. cit.

¹⁷² PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Decreto 366. Op. cit.

¹⁷³ CONCEJO DE BUCARAMANGA. Op. cit., p. 1-4.

* Entrevista semi-estructurada a familiar número (5). Del 07 de septiembre, 2016. (en adelante ESF #5 –07 SEP/ 2016).

acciones afirmativas que ayuden a promover y materializar la educación en condiciones de igualdad y con la calidad que esta debe tener.

Para lograr la garantía del derecho a la educación de forma inclusiva y que respete la dignidad humana de la población con capacidades diversas en general, es necesaria la implementación de herramientas, mecanismos y pedagogías idóneas, como se ha planteado teóricamente por parte de autores ya mencionados como Miguel Verdugo o Climent Giné en su explicación de inclusión educativa, tales como modificaciones en los PEI de los colegios y escuelas, acompañamientos de profesionales y equipos interdisciplinarios idóneos que comprendan las diferentes capacidades de las personas, recursos pedagógicos, tecnológicos, organizacionales y demás que sean necesarios.

Todo lo anterior es acogido en gran parte de la normatividad existente a nivel nacional e internacional, como se puede ver en el desarrollo del artículo 24 de la convención de la ONU¹⁷⁴ sobre los derechos de las personas con discapacidad, la ley 115 de 1994¹⁷⁵ (que si bien habla de integración también reconoce mecanismos que asimismo se incorporan en la inclusión), la ley 361 de 1997¹⁷⁶, el decreto 366 de 2009¹⁷⁷, la ley 1618 de 2013¹⁷⁸ y la política pública de Bucaramanga, todas encaminadas a la implementación de esto. En la realidad el panorama no es positivo ya que las preguntas relativas al tema parecen contradecir la respuesta de la representante de la secretaría de educación, donde se argumentaba brindar todos los recursos para garantizar este derecho a la población con necesidades educativas especiales, puesto que hay una constante por parte de docentes, familiares y estudiantes de instituciones públicas

¹⁷⁴ ONU. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Op. cit.

¹⁷⁵ CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 115. Op. cit.

¹⁷⁶ CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 361. Op. cit.

¹⁷⁷ PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Decreto 366. Op. cit.

¹⁷⁸ CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 1618. Op. cit.

manifestando la inexistencia de dichos recursos y profesionales de apoyo en especial para este año.

Por su parte la mayoría de directivos de instituciones manifiestan sí tener los recursos, pero no por ayudas por parte del municipio, sino por gestiones propias y en ocasiones presión al municipio como así lo expresó la directora una de las instituciones educativas entrevistadas. “si he asistido a cosas, pero porque me busco la manera y me entero incluso algunas cosas las imparto yo como capacitadora, pero si es muy triste y realmente pues conocer que el apoyo realmente en las instituciones privadas es muy pequeño”*. A pesar de esto, los familiares y estudiantes de colegios privados tanto inclusivos como especiales tienen una respuesta acorde a lo establecido en las normas, manifestando unánimemente que en los colegios actuales si existen los recursos y se le brinda todo lo necesario para su aprendizaje. Con estas respuestas se percibe la inoperancia en materia de recursos y profesionales de apoyo por parte del gobierno municipal, obstaculizando el aprendizaje y desarrollo de habilidades necesarias para el ejercicio de la ciudadanía y el goce de otros derechos como el trabajo, la vivienda, recreación y demás.

Para los autores de las distintas teorías la capacitaciones docentes son de suma importancia al ser ellos los directamente encargados de guiar el aprendizaje de todos los estudiantes, situación que fue entendida por el gobierno de Colombia y sus legisladores al encontrarse varias disposiciones respecto del tema. En razón de lo anterior, existen diferentes respuestas dentro de los grupos entrevistados, pues por parte de los directivos, estas fueron positivas, pero manifiestan que se han realizado por autonomía de las instituciones y no por parte del municipio.

* Entrevista semi-estructurada a directivos número (1). Del 11 de julio, 2016. (en adelante ESD #1 – 11 JUL/ 2016).

Los docentes concuerdan con esto manifestando una respuesta negativa al revelar la gran mayoría que han sido escasas y solo se ha dado información al respecto de la existencia y cierto contenido de las normas, considerándolas como “charlas” y teniendo que recurrir a metodologías propias como lo expresa una docente “En realidad no, muy poco, porque la institución del convenio nos dio una charla de cuarenta minutos en las que nos explicó a cerca de las personas en condición de discapacidad, pero mirando mi labor de docente, lo que uno hace es mirar en internet, y observar que es lo que le gusta al estudiante. Pero capacitación como tal y específica a ellos, no”*. Respuestas que son una constante y que además traen otra particularidad y es el pronunciamiento de varios de ellos al responder en esta pregunta con las enseñanzas desde el pregrado, teniendo respuestas como: “No, realmente la universidad a uno lo prepara en unos ritmos de aprendizajes”* o, “No, *generalmente uno todo lo aprende y cuando va a la universidad, todo está dirigido para aplicar a personas con capacidades normales*”*, lo que demuestra que no existe una real capacitación de los docentes en cuanto a pedagogías y métodos de enseñanzas, inclusive desde la universidad, con una inaplicación casi total de los procesos de inclusión e integración que se han incorporado en todas las normas existentes como la ley 1618 de 2013, 115 de 1994, la ley 1346 de julio 2009 y en especial el decreto 366 de 2009 que reglamenta específicamente la capacitación y apoyo pedagógico que se debe brindar, donde se contempla la enseñanza hacia los maestros para realizar verdaderos procesos de aprendizajes en la población estudiada impidiendo la permanencia de dichos estudiantes e incrementando la deserción escolar, con la consecuente violación del derecho en cuestión al ir la garantía más allá de un cumplimiento del acceso a una institución educativa.

* Entrevista semi-estructurada a docente número (2). Del 13 de julio, 2016. (en adelante ESDO #2 -13 JUL/ 2016).

* Entrevista semi-estructurada a docente número (3). Del 14 de julio, 2016. (en adelante ESDO #3 -14 JUL/ 2016).

* Entrevista semi-estructurada a docente número (1). Del 12 de julio, 2016. (en adelante ESDO #1 -14 JUL/ 2016).

Dentro de la entrevista realizada a los docentes, teniendo en cuenta el estudio mencionado de Elias Avramidis y Brahm Norwich¹⁷⁹ sobre la perspectiva de los docentes en este tema, se preguntó sobre la existencia de dicha población en sus aulas y la experiencia que se ha tenido, ya que solo ellos conocen realmente cómo se está llevando el proceso de inclusión de la población en estudio, a lo que se obtuvo positivas en su mayoría, al afirmar que han tenido o tienen estudiantes con capacidades cognitivas diversas, con experiencias positivas, poniendo de presente la precaución en la forma como se trata y enseña, pues esta labor se dificulta aparte por la falta de apoyos y el número de estudiantes por aula, la inexperiencia y desconocimiento de ellos en las diferentes capacidades cognitivas existentes y la manera en que deben abordarse. Situación que confirman los directivos de las instituciones nombrando experiencias positivas donde se ha visto el avance de los estudiantes de forma integral. Con estas anteriores respuestas se entiende que se está cumpliendo el decreto 366 de 2009¹⁸⁰ en cuanto a llevar los procesos de inclusión en las instituciones, con un porcentaje de máximo 10% de la población en las aulas de clase.

Al preguntar sobre la calidad de la educación y el ambiente escolar que rodea a las personas con capacidades cognitivas diversas, la secretaria de educación con su representante afirma que por un lado sí se está haciendo efectivo el derecho a la educación, que si bien no es perfecta y existen falencias, se está dando la cobertura necesaria para toda la población con capacidades diversas en Bucaramanga. Sin embargo esto contrasta con las respuestas de los directivos y docentes que refieren la realización de grandes esfuerzos para dar una buena calidad de educación, pero que sin embargo no deja de ser dificultosa por la inexistencia de interés y compromiso por parte de otros docentes que según algunos son lo que obstaculizan la enseñanza a estas personas, además de los apoyos que no se brindan por parte del municipio, pero aun con todo esto

¹⁷⁹ AVRAMIDIS, NORWICH. Op. cit., p. 54.

¹⁸⁰ PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Decreto 366. Op. cit.

consideran que con su trabajo están dando un nivel aceptable de calidad en la educación de colegios inclusivos.

Esta respuesta concuerda con la dada por los familiares de personas con capacidades cognitivas diversas, ya que manifestaron en su mayoría una constante al considerar la educación brindada como de calidad, lo que se confirma por los estudiantes cuando exteriorizaron el aprendizaje de diferentes cosas dentro de las instituciones, como saber leer, escribir, realizar cálculos matemáticos básicos, estar en diferentes talleres que desarrollan sus habilidades y sentir un acompañamiento constante por parte de otros profesionales en el caso de los centros educativos de carácter privado.

En cuanto al ambiente escolar existe unanimidad en la respuesta de todas las partes entrevistadas, los familiares y personas con capacidades cognitivas diversas tanto de colegios inclusivos y especiales concuerdan con un ambiente de aceptación y buen trato de todos los integrantes de la comunidad educativa por lo cual les agrada y hablan con gusto de la institución. Esto mismo se evidencia en la mayoría de directivos y docentes de los colegios obteniendo respuestas como “sin necesidad en este momento de decírselo ellos se vuelven los padrinos o los acompañantes de estos jóvenes, entonces los entienden les comprenden, muchas veces han sido nuestra ayuda”*, refiriéndose a la relación entre estudiantes, dejando en evidencia la promoción y respeto por los principios de igualdad, dignidad humana, no discriminación, lo que ayudan a materializar varios de los fines que busca el derecho, entre esos la convivencia armónica de la sociedad en respeto de las normas.

Finalmente, acerca de las posturas y preparación para la implementación de un sistema inclusivo, tal como lo reconocen las normas y lo plantean los teóricos

* Entrevista semi-estructurada a directivos número (3). Del 16 de agosto, 2016. (en adelante ESD #3 –16 AGO/ 2016).

enunciados en acápites anteriores, se encontraron diversas respuestas. Por parte de la representante de la secretaria de educación se evidenció una postura de aceptación parcial al considerar que existen ciertas personas que “si bien es cierto hay un tema claro y que es importante tener conceptualmente identificado esto y es que no todas las personas con discapacidad intelectual requieren del mismo proceso ni requieren llegar a la escuela, obviamente se les tiene que dar la oportunidad a todos”^{*} concluyendo con una postura que se acerca más al modelo médico-rehabilitador, que dicho en sus propias palabras “si una persona con discapacidad intelectual tiene un proceso o un compromiso más que otro a nivel cognitivo es importante ofertarle procesos de habilitación y rehabilitación y encaminarlo a un proyecto de vida, más que ser alfabetizados más que cumplir con unos requerimientos de estar en primer grado segundo grado tercer grado cuarto grado”^{*} pudiendo reconocer en su postura lo expuesto por Rafael de Asís en cuanto a la predominancia de ese paradigma en la sociedad.

En la postura de los docentes y directivos encontramos una aceptación general en la enseñanza a la población estudiada, sin embargo reconocen que no todos los integrantes de la comunidad educativa tienen esta aceptación, dificultando la implementación de un sistema educativo inclusivo, lo que trae a mención nuevamente el resultado en el estudio de Elias Avramidis y Brahm Norwich¹⁸¹ donde se expone un mayor rechazo por parte de los docentes más antiguos, situación que sin embargo para este caso no es válido, ya que todos los docentes entrevistados alcanzaban notoriamente una edad mayor a 35 años.

Estas posturas repercuten en las respuestas de los familiares de personas con capacidades cognitivas diversas, que si bien la mayoría coinciden con estar de acuerdo en una educación incluyente para sus hijos, algunos de los que sus

^{*} Entrevista semi-estructurada a secretaria de educación. Del 11 de julio, 2016. (en adelante ESD – 11 JUL/ 2016).

^{*} *Ibíd.*

¹⁸¹ AVRAMIDIS, NORWICH. *Op. cit.*, p. 54.

familiares se encuentran en colegios especiales, demostraron cierto rechazo argumentando experiencias negativas en el pasado, marcadas por la discriminación y el desmejoramiento en el aprendizaje de sus familiares.

La secretaria de educación por medio de su representante, también argumentó que la ciudad se encuentra preparada para asumir un sistema educativo inclusivo con una política pública pionera que demuestra el compromiso, lo que concuerda por un lado con los directivos de instituciones y contrarresta por el otro, con las respuestas de docentes, pues los primeros tienen una respuesta afirmativa, en cuanto a una disposición total por parte de la institución, pero reconocen que sería más efectivo si se contara con un compromiso serio y continuo por parte del gobierno municipal y de la sociedad en general, teniendo así ideas personales de un funcionamiento óptimo a nivel nacional. Los segundos consideran casi de forma unísona no sentirse preparados para la enseñanza a esta población, arguyendo la mayoría el desconocimiento de la pedagogía y el trato adecuado para la población con capacidades cognitivas diversas, generando así percepciones que aunque diferentes, se inclinan más hacia un carácter negativo en cuanto a la materialización, pero positivo por la disposición que cada uno de los entrevistados demostró para ayudar a garantizar el derecho a la educación de las personas con capacidades cognitivas diversas.

Es así que este análisis lleva a demostrar lo dicho por Vicente Ortiz al considerar que en Colombia existe integración entendida de una forma práctica, que consiste en la mera incorporación a las aulas regulares de esta población específica, que se agrava con la inoperancia del Estado para garantizar el derecho, obligando a las instituciones privadas de carácter especial a cubrir la necesidad solo a quienes puedan costearla, es decir en el presente análisis se da como respuesta de la pregunta principal que no se está garantizando el derecho a la educación de las personas con capacidades cognitivas diversas, al existir un gran incumplimiento en lo establecido en el marco normativo internacional y nacional que ha sido varias

veces reconocido por la corte Constitucional de Colombia, con serías problemáticas en la eficacia de cada una por cuanto la implementación total y continua es inexistente, además de los precarios recursos y acciones afirmativas por parte de las entidades estatales encomendadas para cumplir con este derecho y que terminan en una desprotección de la población en concreto, proclives a sufrir discriminaciones y una vida fuera de la dignidad y el respeto por su humanidad.

11. CONCLUSIONES

La declaración de los derechos humanos y demás normas en favor de minorías poblacionales, indudablemente ayudaron a garantizar esa dignidad que cada persona posee, de la cual no es ajena la población con capacidades cognitivas diversas, que históricamente ha sido excluida por su condición y ha sido vista con indiferencia por la sociedad y el estado colombiano. Sin embargo ese desconocimiento de sus derechos está mejorando gracias a la creación de diferentes normas que ponen en evidencia esa situación de completa vulneración logrando un alivio en la calidad de vida de las personas con capacidades diversas en general.

El derecho a la educación ha sido reconocido como fundamental y clave para garantizar una vida digna a todas las personas, puesto que contribuye a la creación de una sociedad democrática, pacífica, promotora de respeto y sin discriminación, el cual debe ser garantizado por el Estado a toda la población del país mediante el acceso, la permanencia, una óptima calidad, la adaptabilidad y la gratuidad en la formación fundamental, al ser considerada "*el epítome de la indivisibilidad y la interdependencia de todos los derechos humanos*"; *si se le cancelara, se estarían negando automáticamente otros múltiples derechos*"¹⁸², por lo que la población con capacidades cognitivas diversas también goza de este y todos los derechos no por su condición de vulnerabilidad, sino por la simple razón de tener la misma característica intrínseca de las demás personas, la de ser humanos.

¹⁸² COMITÉ DE LOS DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES DE LA ONU. Observación General 11, párrafo 2. Citado por LATAPÍ SARRE, Pablo. El derecho a la educación: su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. En: Revista mexicana de investigación educativa. vol.14 no.40 México ene.-mar. 2009.

Dicho reconocimiento se puede evidenciar a lo largo de este trabajo, ya que es notorio por parte de los estudiosos de temas como derecho y educación la incursión de sus trabajos hacia la población con capacidades diversas creando diferentes conceptos y teorías que permitan las declaraciones de estos, demostrando la necesidad que se tiene de incorporarlos eficazmente en todas las instituciones de la sociedad y del impacto positivo que se genera plasmarlos plenamente en los sistemas educativos actuales, permitiendo mejorar su calidad de vida en presente y hacia futuro, ya que este, posterior a la familia, es una de las esferas sociales con las que primero interactúan los humanos, la cual es determinante para la formación como personas, pues da las bases que se requieren para afrontar otros campos de la vida, como el trabajo, el ejercicio ciudadano entre otros, dejando de lado la implementación de sistemas educativos paralelos que no permitían una inclusión de las personas a la vida en sociedad. Es entonces como, de no garantizarse el derecho humano a la educación se haría un daño irreparable, por acarrear consecuencias como la exclusión de la sociedad, la desigualdad, la pobreza y el analfabetismo que dirigirían a la población en estudio a una vida, sin la dignidad y de los mínimos vitales que salvaguarda la Constitución política de Colombia a cada uno de los nacionales.

A pesar de ello, en cuanto a temas específicamente dirigidos hacia la población con capacidades cognitivas diversas, es notorio que la teoría sigue siendo escasa y de difícil acceso, sobre todo en Colombia y países de Latinoamérica, lo que dificulta su aplicación en el país, ya que las teorías europeas muchas veces no concuerdan con el contexto en el que actualmente se encuentra el país, haciéndolas de difícil aplicación sobre todo en el sistema educativo existente, lo que por supuesto no significa que estas sean erróneas o imposibles de aplicar en el panorama nacional al encontrar principios como el inclusión en la jurisdicción nacional y recientemente en las sentencias de la Corte Constitucional.

En materia de normatividad se puede también concluir que los diferentes sistemas jurídicos existentes se han interesado por garantizar los derechos a la población estudiada, teniendo como referencia específica la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad que fue promulgada por la ONU y ha demostrado un gran impacto con la firma de más de 100 países, dentro de los que se encuentra Colombia que a pesar de haber firmado recientemente, la presencia de normas materia educativa se evidencia con anterioridad a dicha firma, encontrando desde leyes hasta políticas públicas municipales recientes, incluyendo al municipio de Bucaramanga, que cuenta con esta desde el año 2010 y que al igual que las normas existentes posterior a la convención, concuerdan con lo estipulado por esta y se evidencia el uso del principio de inclusión, reduciendo a la educación especial para casos realmente ceñidos, pero que de todas formas siguen garantizando el derecho a la educación.

Dentro de las diferentes disposiciones legales, se encontró la implementación de acciones afirmativas, recursos y herramientas para cumplir a cabalidad con la garantía de enseñanza a la población con capacidades diversas, encontrando en ciertas normas como el decreto 366 de 2009¹⁸³ disposiciones dirigidas específicamente a las personas con capacidades cognitivas diversas, sobre todo en materia de profesionales de apoyo, número de estudiantes por aula y convenios en instituciones óptimas para la prestación del servicio, atendiendo siempre a principios constitucionales y consagrados en los derechos humanos como se muestra en su artículo segundo, reconociendo el derecho a educarse dentro del marco de los derechos fundamentales a las personas que presentan barreras por su condición de discapacidad, bajo los principios de no discriminación igualdad de oportunidades y con parámetros de pertinencia y calidad, por lo que se entiende la clara presencia de una norma concretamente dirigida a cumplir con los lineamientos de la convención de los derechos de las personas con discapacidad, demostrando el esfuerzo por parte del estado y el gobierno de turno

¹⁸³ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 366 de 2009. Op. cit.

para reglamentar jurídicamente la educación a esta población, pero que lastimosamente no se está cumpliendo en la realidad de la localidad analizada.

Contrario a lo anterior, por medio del trabajo de campo realizado, se localizaron diferentes falencias en su promoción y aplicación en el municipio de Bucaramanga demostrándose primeramente el desconocimiento de los derechos fundamentales y la normativa existente por parte de la gran mayoría de personas entrevistadas, en especial de los familiares quienes no conocen cuales son los derechos de sus hijos en materia de educación, propiciando así un escenario adecuado para la vulneración del derecho a la educación y por consiguiente a la igualdad, la no discriminación, la justicia, los mínimos vitales, el trabajo, el desarrollo de la personalidad y todos los demás relacionados, al no buscar el cumplimiento de lo estipulado como la ley 1618 de 2013 que presenta como objetivo “garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad, en concordancia con la Ley 1346 de 2009”¹⁸⁴.

En segunda medida se encuentra una precaria inversión y disposición de recursos para garantizar el derecho a la población, sobre todo para el año 2016, la inaplicación de varias herramientas como capacitaciones pedagógicas a los docentes, la implementación de un esquema interdisciplinario en las escuelas y colegios, y el incumplimiento al acceso y permanencia por parte de algunas instituciones de carácter privado como se concluyó en algunas experiencias contadas por los familiares entrevistados. Evidenciando así solamente la garantía en las instituciones públicas del acceso formal y físico de la población, olvidando que “La primacía reconocida al ser humano supone, por el contrario, que se imparta una educación de calidad cimentada en el respeto a las diferencias, en la libertad de la persona y, en consecuencia, en un verdadero pluralismo de

¹⁸⁴ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 1618, 2013. Op. cit.

posibilidades de educación, que refleje la diversidad de las personas, aspiraciones y proyectos. Aún más: la "dignidad del ser humano" debería ser respetada en el aula misma"¹⁸⁵ propósitos que no se logran meramente con el acceso a un cupo escolar.

A pesar de la obligación expresa que se da en las leyes 115 de 1994 y 1618 de 2013 a las entidades territoriales por medio de las secretarías de educación y el ministerio de educación de garantizar la enseñanza a las personas con capacidades cognitivas diversas, aun esta no pueda ser de carácter inclusivo por determinaciones específicas, facultándolas para recurrir a acciones afirmativas y administrativas como convenios y subsidios, se presenta una vulneración por parte del municipio al no realizar estas funciones, dejando en total desprotección a las personas que por su capacidad económica no pueden acceder a un colegio de carácter especial, lo que permite concluir que la educación a la población con capacidades cognitivas diversas no se está garantizando de forma eficaz de acuerdo con los principios mencionados anteriormente y establecidos en los sistemas jurídicos que rigen el país.

Por ende los resultados reflejan que lo que se intenta aplicar en el sistema educativo colombiano es el principio de integración más no el de inclusión, reaccionando por presiones de colectivos en pro de los derechos de la población estudiada, mas no por un interés propio de garantizar la educación de estos, dejando a las instituciones educativas trabajar con sus propios recursos y métodos, y los familiares y personas con capacidades cognitivas diversas en un limbo el cual es muy difícil de resolver, pues la única opción que les queda es asistir a colegios especiales, si se tienen los recursos, durante el tiempo que se

¹⁸⁵ MEDÍ, Mustapha. Informe presentado a la Comisión de Derechos Humanos de la ONU. 8, julio, 1999. Citado por Latapí Sarre, Pablo. El derecho a la educación: su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. En: *Revista mexicana de investigación educativa*. Enero-marzo, 2009. vol14. n° 40. p. 255-287.

pueda para garantizar su derecho a la educación y extendiéndola a su vida adulta, ya que no existen más opciones de aprendizaje para ellos.

Con esto se demuestra un desinterés en dar aplicación efectiva de las normas, que buscan generar una educación “fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo”¹⁸⁶ como se aprecia en la ley 1618 de 2013, puesto que no se cuenta con un compromiso político serio, ni con planeación permanente por parte del municipio de Bucaramanga infringiendo así el derecho a la educación consagrado como fundamental y humano que paulatinamente se ha estado legitimando dentro del escenario educativo como lo demuestra la tendencia de la mayoría de entrevistados donde se ve reflejada una aceptación plena de la población estudiada, rompiendo por la gran mayoría los paradigmas de asistencia y rehabilitación, e incorporando dentro de sus pensamientos una igualdad material por medio de procesos inclusivos, lo que indudablemente demuestra un avance, de gran significancia para que a futuro ya no predomine en la comunidad bumanguesa tendencias de asistencia y rehabilitación y por fin se abandonen esas ideas de sujetos dignos de caridad a los cuales se les debe dar lo que se pueda por su condición de “niños especiales” para así conseguir la eficacia del derecho a la educación con el cumplimiento de todo lo estipulado, por medio de un compromiso serio por parte del Estado colombiano quien desde ese contrato social que argumentaba Rousseau¹⁸⁷, debe garantizar el bienestar de toda la sociedad, a la que por supuesto pertenecen las personas con capacidades cognitivas diversas y hacer cumplir todos los derechos y libertades que corresponden por la condición de humanidad.

¹⁸⁶ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. ley 1618, 2013. Op. cit.

¹⁸⁷ ROUSSEAU, Jean Jacques. El contrato social, o sea principios del derecho político. Biblioteca virtual universal. 2003

12. RECOMENDACIONES

A lo largo de este proceso de investigación, se reconocieron diferentes problemas a la hora de garantizar el derecho fundamental a la educación de las personas con capacidades cognitivas diversas, que si bien la solución se debe generar precisamente desde el Estado, quien es el principal obligado, también se da la necesidad de involucrar a todos los actores de la sociedad y del sistema educativo en general, para que sea alcanzada la efectividad de las normas que buscan este cometido, pues de nada sirve una legislación fuerte en la materia sin el conocimiento de esta por parte de todas las personas para que sean aplicados los principios de justicia, equidad e igualdad entre ellas y permitan una participación real y activa a la población en estudio.

Como deber del Estado, es necesario que este cumpla con los requerimientos y obligaciones adquiridas desde el sistema jurídico internacional y las normas nacionales que han emanado en materia de educación para las personas con capacidades diversas dentro de las cuales se incluyen las que poseen capacidades cognitivas diversas, otorgando los recursos económicos necesarios para este cometido, además de implementar a cabalidad las diferentes herramientas y acciones afirmativas que se han promulgado en todo el sistema jurídico nacional, e imponiendo las sanciones estipuladas en la ley 1618 de 2013 y demás normas concordantes, a quienes omitan o se nieguen realizar dichas obligaciones impuestas, por vulnerar el derecho a la educación a personas con especial protección constitucional.

Además este también debe salvaguardar los intereses superiores constitucionales y los principios que allí se consagran como los de previsión e integración social, entendiendo que debe primar el interés general sobre el particular, teniendo así el deber de vigilar la prestación del servicio de educación delegado a las

instituciones privadas, ya que este a pesar de no impartirlo directamente, sigue estando en cabeza del estado por mandato en el artículo 67 constitucional para lograr el fin de formar a los colombianos, sin importar las condiciones que se tengan, “en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente”¹⁸⁸.

Por parte del gobierno municipal es indispensable que se promuevan campañas de concientización y promoción de la normatividad existente, para que tanto las personas con capacidades cognitivas diversas y sus familiares, como docentes, directivos, estudiantes y la comunidad Bumanguesa en general, conozcan los derechos que esta población tiene, incluyendo la educación, para que así sepan cuando y que se le está siendo vulnerado, llegando a exigir la garantía de este derecho fundamental cuando sea quebrantado desde la infancia y a lo largo de la vida, ya que está íntimamente ligado a otros derechos que también se verían afectados de no recibir una enseñanza de calidad y ajustada a los requerimientos necesarios.

Generar desde las comunidades espacios dirigidos a visibilizar y discutir las problemáticas que presentan las personas con capacidades cognitivas diversas en materia de educación para que así se logren afianzar colectivos con fuerza vinculante, que promuevan la garantía de este derecho y logren adquirir espacios significativos de empoderamiento en el sistema educativo y en la sociedad, que indudablemente repercutirán en el derecho y la aplicación efectiva de las normas emanadas en Colombia y en la creación de otras nuevas, puesto que para hablar de eficacia en el derecho a la igualdad material se requiere la implementación de acciones afirmativas específicas que permitan el rompimiento de las barreras existentes que impiden actualmente el goce de la educación por la discriminación

¹⁸⁸ COLOMBIA. CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA. Op. cit.

existente de las personas con capacidades cognitivas diversas al verlas como ciudadanos de segunda categoría.

La academia siempre ha cumplido una labor importante dentro de la sociedad, es por esto que desde las universidades se debe empezar a tomar los planteamientos y medidas necesarias para ayudar a garantizar el derecho a la educación de las personas con capacidades cognitivas diversas, comenzando con la inclusión en sus metodologías y programas académicos de esta problemática, en especial en carreras de licenciaturas y Derecho, ya que juegan un papel fundamental en la materialización del derecho a la educación.

Desde la Universidad Industrial de Santander con el programa de Derecho y ciencias políticas, se deben generar espacios de acompañamiento a la población con capacidades cognitivas diversas por medio grupos de investigación que logren demostrar la realidad en materia de derechos, en especial el de educación, de dicha población dentro de la comunidad Bumanguesa e incluso Santandereana, además de dar a conocer a estas personas y sus familiares los mecanismos idóneos y más efectivos de brinda la Constitución Política de Colombia como la acción de tutela de grupo y las medidas en derecho administrativo, para hacer valer todo lo consagrado en el sistema normativo nacional y los pertenecientes al bloque de constitucionalidad en cuanto al derecho a la educación, haciéndolo extensivo a otros derechos consagrados, por ser la educación la piedra angular hacia la consecución de otros derechos como el trabajo, la igualdad o la libertad, teniendo como posibilidad lograr un precedente por parte de la Corte Constitucional y políticas seriamente establecidas por otras instituciones estatales.

BIBLIOGRAFÍA

1. ABELA, Jaime Andreu, ORTEGA RUIZ, Jose F, PEREZ CORBACHO, Ana Maria. *Sociología de la discapacidad exclusión e inclusión social de los discapacitados*. En: *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*. España. p. 77-107.
2. AGUILAR MONTERO, Luis A. El informe Warnock. España. [Ca]
3. ALEXY, Robert. Teoría de los derechos fundamentales. Versión castellana de Ernesto Garzón Valdés, título original Theorie der Grundrechte. Centro de estudios Constitucionales. Página 420. Madrid, 1997. Citado por GALÁN Fabio, LUNA Juan De Dios. La acción afirmativa como desarrollo del principio de igualdad. Opta título Abogado. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana. 2000. p. 186.
4. ALONSO PARREÑO, María José, SÁNCHEZ-DOPIC, Inés de Araoz. EL impacto de la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española. España. Comité español de representantes de personas de personas con discapacidad. 2011. p. 10.
5. ASÍS ROIG, Rafael de. Sobre discapacidad y derechos. Madrid, España. Dykinson. 2013. p. 16.
6. ASIS, Rafael de. Derechos Humanos y discapacidad. algunas reflexiones derivadas del análisis de la discapacidad desde la teoría de los derechos. En: CAMPOY CERVERA, Ignacio; PALACIOS, Agustina (eds.). *Igualdad, no discriminación y discapacidad; Una visión integradora de las realidades*

española y argentina. Madrid, España Dykinson. 2007. 17-50. [Base de datos en línea]. Recuperado de <http://ezproxy.uis.edu.co:2443/a/8661/igualdad--no-discriminaci-n-y-discapacidad> el 21 de marzo de 2016.

7. ASOCIACIÓN AMERICANA SOBRE RETRASO MENTAL. Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo. Madrid, España. Alianza editorial. 2002. p. 15.
8. AVRAMIDIS, Elías y NORWICH, Brahm. Las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión: Revisión de la bibliografía sobre la materia. En: Entre dos mundos: Revista de traducción sobre discapacidad visual. Agosto, 2004. No 25. p. 25-44
9. BARBOSA GOMES, J. (2003). O debate constitucional sobre as Ações Afirmativas. En *Acoes Afirmativas. Políticas publicas contra as desigualdades raciais* (pp. 15-57). R. Dos Santos & F. Lobato (Eds.). Río de Janeiro: DP&A. Citado por MOSQUERA ROSERO-LABBÉ, Claudia, LEÓN DÍAZ Ruby Esther. Acciones Afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. 2009. p.73.
10. BARRANCO AVILÉS, M^a del Carmen. Situaciones de dependencia, discapacidad y derechos; Una mirada a la Ley 39/2006 de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia desde la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid, España. Dykinson. 2011. p. 19.

11. BARRIO DE LA PUENTE, José Luis. Hacia una educación inclusiva para todos. En: Revista Complutense de Educación. Universidad Complutense de Madrid. 2008. Vol. 20 No 1. p. 13-31.
12. BLANCO, R. Hacia una escuela para todos y con todos. En: Boletín 48. Proyecto Principal de Educación. Bogotá. 1991. pp. 57 – 72. Citada por: GARCIA RUIZ. Alix Solángel y FERNANDEZ MORENO Aleyda. La inclusión para personas con discapacidad entre la igualdad y la diferencia. En: Revista Cienc. Salud. Julio- Diciembre. 2005. No. (2): 235-246. Bogotá. p. 235-246.
13. BUCARAMANGA. CONCEJO DE BUCARAMANGA. Acuerdo 053. (10, diciembre, 2010). Por Medio De La Cual Se Establece La Política Pública De Discapacidad En El Municipio De Bucaramanga. En: Gaceta del concejo de Bucaramanga. p. 1- 4.
14. BULIT GOÑI, Luis G. Argentina; Discriminación, derechos humanos y discapacidad. Cuando los jueces toman el toro por la cola En: BARRIFFI, Francisco J. *Práctica clínica y litigación estratégica en discapacidad y derechos humanos; Algunas experiencias de Iberoamérica*. Madrid, España. Dykinson. 2013. p. 439-453.
15. CAMPOY CERVERA, Ignacio y PALACIOS, Agustina. Igualdad, no discriminación y discapacidad una visión integradora de las realidades española y argentina. Madrid, España. Dykinson. 2007. p. 28.
16. CASTRO LORÍA. Marcela. *Derecho a la educación: su evolución y consagración legal*. En: Revista Docencia. Septiembre de 2011. No 44. p. 15-23 p. 16

17. COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 115 (Febrero, 8, 1994). Por la cual se expide la ley general de educación. En: Diario Oficial febrero, 194 No. 41.214.
18. COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 1346. (31, julio, 2009). Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad", adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. En: Diario Oficial julio, 2009. N° 47427.
19. COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 361. (7, febrero, 1997). Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas en situación de discapacidad y se dictan otras disposiciones. En: Diario Oficial febrero, 197 No. 42.978.
20. COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley estatutaria 1618. (27, febrero, 2013). Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. En: Diario Oficial febrero, 2013. N° 48717.
21. COLOMBIA. CORTE CONSTITUCIONAL. Sentencia nro. C-458. Expediente D-10585. (22, julio 2015). M.P.: GLORIA STELLA ORTIZ DELGADO En: Relatoría de la Corte Constitucional. Bogotá: Corte Constitucional. p. 1-109.
22. COLOMBIA. CORTE CONSTITUCIONAL. Sentencia nro. T 423. 1996. Expediente T-98.403. (11, Septiembre). M. P.: Dr. HERNANDO HERRERA VERGARA. En: Gaceta de la corte constitucional. Bogotá: Corte Constitucional. p. 9.

23. COLOMBIA. CORTE CONSTITUCIONAL. Sentencia nro. T-170. Expediente T-1465184 (9, marzo, 2007) M.P.: JAIME CÓRDOBA TRIVIÑO. En: Relatoría de la Corte Constitucional. Bogotá: Corte Constitucional. 2007.
24. COLOMBIA. CORTE CONSTITUCIONAL. Sentencia nro. T-289. 1994 M.P.: EDUARDO CIFUENTES MUÑOZ. Citado por COLOMBIA. CORTE CONSTITUCIONAL. Sentencia nro. T-170. Expediente T-1465184 (9, marzo, 2007) M.P.: JAIME CÓRDOBA TRIVIÑO. En: Relatoría de la Corte Constitucional. Bogotá: Corte Constitucional. 2007.
25. COLOMBIA. CORTE CONSTITUCIONAL. Sentencia nro. T-487. Expediente T-1429706 (25, junio, 2007) M.P.: HUMBERTO ANTONIO SIERRA PORTO. En: Relatoría de la Corte Constitucional. Bogotá: Corte Constitucional. 2007.
26. COLOMBIA. CORTE CONSTITUCIONAL. Sentencia nro. T-826. Expediente T-785380 (1, septiembre, 2004) M.P.: RODRIGO UPRIMNY YEPES. En: Relatoría de la Corte Constitucional. Bogotá: Corte Constitucional. 2004.
27. COLOMBIA. CORTE CONSTITUCIONAL. Sentencia nro. T-974. expediente T-2.500.563 (30, noviembre, 2010) M.P.: JORGE IGNACIO PRETELT CHALJUB. En: Relatoría de la Corte Constitucional. Bogotá: Corte Constitucional. 2010.
28. COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Resolución 2565. (24, octubre, 2003). Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. Bogotá D.C.: El Ministerio, 193. 5 p.
29. COLOMBIA. PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Decreto 2082. (8, noviembre, 1996) Por el cual se reglamenta la atención educativa

para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. Bogotá D.C.: El presidente. 196.

30. COLOMBIA. PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Decreto 366. (9, febrero ,2009) Por el cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. Bogotá D.C.: El ministerio de hacienda, El Ministerio de educación. 2009. 7 p.
31. COMITÉ DE LOS DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES DE LA ONU. Observación General 11, párrafo 2. Citado por LATAPÍ SARRE, Pablo. El derecho a la educación: su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. En: Revista mexicana de investigación educativa. vol.14 no.40 México ene.-mar. 2009.
32. Conferencia Internacional sobre Educación inclusiva: una manera de promover la cohesión social. 2010. Citado por BELTRAN LLERA, Jesús A. La educación inclusiva. En: Revista padres y maestros. Universidad complutense de Madrid. España. Abril, 2011.
33. Congreso “La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo”. N° III, (6 al 9, febrero, 2001, Salamanca) Inclusión y sistema educativo. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). 2001.
34. Congreso estatal de diplomados en trabajo social y asistentes sociales. N° 9. 2000, Santiago de Compostela. BARRANCO EXPÓSITO, Carmen. “Las personas con minusvalía: de la exclusión a la normalización social”. Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social de Galicia.

35. Congreso Iberoamericano De Síndrome De Down. N° 2, (2008, España)
AINSCOW, Mel, ECHEITA, Gerardo. *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas para el desarrollo de una revolución pendiente.* 2008.
36. Díaz O.C. Equidad, Inclusión y Discapacidad. Segundo Foro Distrital de Discapacidad [CD -ROM]. 2005. Citado por GARCÍA RUIZ, Alix, FERNÁNDEZ MORENO, Aleida. La inclusión para las personas con discapacidad: entre la igualdad y la diferencia. En: Revista Cienc. Salud. Julio-diciembre, 2005. N° 3(2). p. 335-346.
37. DURKHEIM, 2001. Citado por MASCAREÑO, Aldo y CARVAJAL, Fabiola. Los distintos rostros de la inclusión y la exclusión. En: Revista CEPAL. Agosto 2015. No 116. p. 131-146 p. 133.
38. ESPACIO LOGOPEDICO. [sitio web]. España. [Consultado: 19 febrero 2016]. Disponible en:
<http://www.espaciologopedico.com/revista/articulo/958/educacion-especial-e-inclusion-parte-ii.html>
39. ESTADOS UNIDOS DE NORTEAMERICA. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Declaración Universal de Derechos Humanos. 1948.
40. ESTADOS UNIDOS DE NORTEAMERICA. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Declaración de los Derechos del Retrasado Mental. 1971.
41. ESTADOS UNIDOS DE NORTEAMERICA. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Declaración de los Derechos de los Discapacitados. Diciembre 9. 1975.

42. ESTADOS UNIDOS DE NORTEAMERICA. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, CONCEJO ECONÓMICO Y SOCIAL. Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. 1990.
43. ESTADOS UNIDOS DE NORTEAMERICA. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. 2006.
44. FERNANDEZ IGLESIAS, José Luis. *Historia, discapacidad y valía*. En Juan Antonio Ledesma (ed.) la imagen social de las personas con discapacidad: Estudios en homenaje José Julián Barriga Bravo. Madrid: CERMI. 2008. p. 183.
45. FERNANDEZ, Agustín. Educación inclusiva "enseñar y aprender entre la diversidad". En: Revista Digital UMBRAL 2000. Septiembre 2003. No 13. p. 2 p. 1-10.
46. FITOUSSI Y ROSANVALLON 2010. p. 27. Citado por MASCAREÑO, Aldo y CARVAJAL, Fabiola. Los distintos rostros de la inclusión y la exclusión. En: Revista CEPAL. Agosto 2015. No 116. p. 131-146. p. 136.
47. GALÁN Fabio, LUNA Juan De Dios. La acción afirmativa como desarrollo del principio de igualdad. Opta título Abogado. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana. 2000. p. 162.
48. GARCIA RUIZ. Alix Solángel y FERNANDEZ MORENO Aleyda. La inclusión para personas con discapacidad entre la igualdad y la diferencia. En: Revista Cienc. Salud. Julio- Diciembre. 2005. No. (2): 235-246. Bogotá. p. 235-246.

49. GINE I GINE, CI. (2001). Inclusión y sistema educativo, en Atención a la diversidad en el sistema educativo. III Congreso. Universidad de Salamanca: INICO. Citado por BARRIO De LA PUENTE, José Luis. Hacia una Educación Inclusiva para todos. En: Revista Complutense de Educación. 2009. Vol. 20 Núm. 1 13-31. p. 17.
50. GINÉ, 2006; VERDUGO, ARIAS, IBAÑEZ, 2006. Citado por BASSEDAS, Eulalia. Alumnado con discapacidad intelectual y retraso del desarrollo. Barcelona. Graó. 2010. p. 26.
51. GODOY L. María Paulina. Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile. Chile. Ministerio de Educación, Programa de Educación Especial. 2004. p. 3.
52. HERNANDEZ JARAMILLO, Janeth, HERNANDEZ UMAÑA, Iván. Una aproximación a los costos indirectos de la discapacidad en Colombia. En: Revista Salud Pública. Julio, 2005. No 7 (2) p. 130-144.
53. HURTADO FLOYD, María, et al. Identificación de las barreras del entorno que afectan la inclusión social de las personas con discapacidad motriz de miembros inferiores. En: revista Salud Uninorte. mayo-agosto, 2012. vol. 28, núm. 2. p. 227-237.
54. INSTITUTO INTERAMERICANO DEL NIÑO. [sitio web] Montevideo, La inclusión de la niñez con discapacidad. 2001 [consulta: 12, junio 2016]. Disponible en: <http://www.iin.org.uy>
55. INZÚA CANALES, Víctor. *Una conciencia histórica y la discapacidad*. En Revista Trabajo Social Nueva Época. 2001, no 3, p.76-83, Citado por FERNANDEZ IGLESIAS, José Luis. *Historia, discapacidad y valía*. En Juan Antonio Ledesma (ed.) la imagen social de las personas con discapacidad:

- Estudios en homenaje José Julián Barriga Bravo. Madrid: CERMI, 2008. p. 182.
56. JIMÉNEZ, P, VILÁ Monserrat. De educación Especial a Educación en la Diversidad, Ediciones Aljibe. 1999. p 46. Citado por GODOY L. María Paulina. Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile. Chile, Ministerio de Educación, Programa de Educación Especial. 2004. p. 3.
57. KRICHESKY, Marcelo, et al. Adolescentes e inclusión educativa: Un derecho en cuestión. Buenos Aires, Fundación SES, 2008.
58. LOBATO QUESADA, Xilda. Diversidad y educación: la escuela inclusiva y el fortalecimiento como estrategia de cambio México: Paidós, 2001. Citado por COLOMBIA. UNIVERSIDAD DE LOS ANDES, facultad de derecho. Educación Inclusiva: Garantía del Derecho a la educación inclusiva en Bogotá D.C. Colombia. [s.n.] 2010 [ca.]. p 11.
59. LÓPEZ TORRIJO, Manuel. La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la unión europea. En: Revista electrónica de investigación y evaluación educativa. 2009. V 15, N° 1. p. 2. p. 1-20
60. LUHMANN, 2005, pág. 229. Citado por MASCAREÑO, Aldo y CARVAJAL, Fabiola. Los distintos rostros de la inclusión y la exclusión. En: Revista CEPAL. Agosto 2015. No 116. p. 131-146. p. 134.
61. MACKAY, Don [sitio web]. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. [Consulta: Visto: 27 Febrero 2016] Disponible en: <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/convention.html>.

62. MARTÍNEZ DE PISÓN, J., (2003) El derecho a la educación y la libertad de enseñanza. Instituto de Derechos Humanos "Bartolomé de las Casas". Universidad Carlos III de Madrid, Dykinson. Citado por CASTRO LORÍA, Marcela. *Derecho a la educación: su evolución y consagración legal*. En: Revista Docencia. Septiembre de 2011. No 44. p. 15-23 p. 16.
63. MASCAREÑO, Aldo y CARVAJAL, Fabiola. Los distintos rostros de la inclusión y la exclusión. En: Revista CEPAL. Agosto 2015. No 116. p. 131-146. p. 133.
64. MEDÍ, Mustapha. Informe presentado a la Comisión de Derechos Humanos de la ONU. 8, julio, 1999. Citado por Latapí Sarre, Pablo. El derecho a la educación: su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. En: *Revista mexicana de investigación educativa*. Enero-maerzo, 2009. vol14. n° 40. p. 255-287.
65. MILLÁN CALENTI, José Carlos. Discapacidad intelectual y envejecimiento. España, Universidad de Coruña: Servicio de Publicacións, 2006. p. 11.
66. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. [sitio web]. Centro virtual de noticias sobre educación. Bogotá. [Consulta 17, septiembre, 2016]. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-168443.html>
67. MOSQUERA ROSERO-LABBÉ, Claudia, LEÓN DÍAZ, Ruby Esther. Acciones Afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. 2009. p.72.
68. NOVELL ALSINA, Ramón (Coord.), RUEDA QUILLET, Pere, SALVADOR CARULLA, Luis. Salud mental y alteraciones de la conducta en las personas

con discapacidad intelectual; Guía práctica para técnicos y cuidadores, tercera edición. Madrid. FEAPS. 2004. p. 28.

69. NUEVA YORK. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Convención sobre derechos de las personas con Discapacidad. 2006.

70. NUEVA YORK. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Convención Sobre Los Derechos De Las Personas Con Discapacidad, 2006. Artículo 24. 30, marzo, 2007.

71. Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Cultura y la Educación - UNESCO, 1994. Citada por ROMERO, Rosalinda y LAURETTI Paola. *Integración educativa de las persona con discapacidad en Latinoamérica*. Maracaibo. Universidad del Zulia. 2006. p. 348.

72. ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS. Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad. 1999.

73. ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. Madrid, IMSERSO. 2001.

74. ORTIZ FRANCO, Juan Vicente, Políticas Educativas sobre Educación Especial. La integración escolar del excepcional: complejidades y posibilidades. Universidad Pedagógica Nacional. Digitalizado por Red Académica. [Ca.] p. 7.

75. ORTIZ GONZALES, M.C. 1986. Citado por MUNTANER, Joan J. La sociedad ante el deficiente mental: Normalización, integración educativa inserción social y laboral. Madrid, España. Narcea S.A. de ediciones. 1998. p. 23.

76. PADILLA MUÑOZ, Andrea. Discapacidad: contexto, concepto y modelos. En: Internacional law, revista colombiana de derecho internacional, Pontificia Universidad Javeriana. Enero- junio, 2010. N° 16. p. 381-414.
77. PALACIOS, Agustina y BARIFFI, Francisco. *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad.* Madrid, España. Ediciones Cinca. 2007. p. 49.
78. PALACIOS, Agustina. BARIFFI, Francisco. *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad.* Madrid. Ediciones Cinca. 2007. p. 22.
79. PARRA DUSSAN. Carlos. Retos de la Convención de discapacidad en Colombia. En: *Revista Estudios de Derecho.* 2015 Vol. 72. p. 119-140. ISSN. 0120-1867.
80. PARSONS, 1965, pág. 1.015. Citado por MASCAREÑO, Aldo y CARVAJAL, Fabiola. Los distintos rostros de la inclusión y la exclusión. En: Revista CEPAL. Agosto 2015. No 116. p. 131-146 p. 133.
81. PETERS, Susan J. “Educación integrada: lograr una educación para todos, incluidos aquellos con discapacidades y necesidades educativas especiales”, Grupo de Discapacidad del Banco Mundial (2003),. Y “Education for all?: a historical analysis of international inclusive education”, *Journal of Disability Policy Studies*, 18: 98-108(2008) Citado por BULIT GOÑI, Luis G. Argentina; Discriminación, derechos humanos y discapacidad. cuando los jueces toman el toro por la cola En: BARIFFI, Francisco J. *Práctica clínica y litigación*

estratégica en discapacidad y derechos humanos; Algunas experiencias de Iberoamérica. Madrid, España. Dykinson. 2013. p. 439-453.

82. PORTER, L Gordon. Reformar los colegios, haciéndolos incluyentes. Periódico Al tablero. [en línea]. Septiembre-Diciembre. 2007. N° 43 [Consultado: 19 febrero 2016]. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-150541.html>.
83. RAWLS J. La justicia como equidad. Una reformulación. Paidós. Barcelo. (2000). Citado por MOLINA BÉJAR, Rocío. La discapacidad y su inclusión social: Un asunto de justicia. En: Revista de la Facultad de Medicina, opiniones, debates y controversias. Bogotá. 2005. Vol. 53 No. 4. p. 259-262. [En línea]. Recuperado en 216-02-15. Disponible en: <http://revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/view/43624/44927>.
84. RODRIGUEZ DIAZ, María Clara, et al. Construcción participativa de un modelo socioecológico de inclusión social para personas en situación de discapacidad. En: Acta colombiana de psicología, Bogotá julio-diciembre, 2007 vol. 10, núm. 2. p. 181-189.
85. ROMAÑACH, J. Bioética al otro lado del espejo, cit., pp. 30 y 31 Citado por DE ASIS, Rafael. *Sobre discapacidad y derechos.* Introducción, teoría y realidad. Madrid. DYKINSON, S. L. 2013. p. 28.
86. ROUSSEAU, Jean Jacques. El contrato social, o sea principios del derecho político. Biblioteca virtual universal. 2003
87. SARTO MARTÍN, María Pilar y VENEGAS RENAULT, María Eugenia. *Aspectos clave de la educación inclusiva.* Salamanca, publicaciones de INICO. 2009. p.11.

88. SCHALOCK, Robert. La nueva definición de discapacidad intelectual. Apoyos individualidades y resultados personales. En: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual. 2009. Vol. 40. (1) No 229 p. 22-39.
89. SEGATO, R. (2007). *La nación y sus otros: raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Buenos Aires: Prometeo Libros. Citado POR MOSQUERA ROSERO-LABBÉ, Claudia, LEÓN DÍAZ Ruby Esther. Acciones Afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. 2009. P.73.
90. SENNA, L. A. G. Processos educacionais. TV ESCOLA- Salto para o Futuro, MEC-Secretaria de Educação a Distância, junio/2003. Citado por DENSE PLETSCHE, Márcia. REJANE DE SOUZA, Fontes. La inclusión escolar de alumnos con necesidades especiales: directrices, prácticas y resultados de la experiencia brasileña. En: Revista Educar. Abril-Junio. 2006. N° 37. p. 87-97.
91. STICHWEH, Rudolf. 2005, págs. 20-41. Citado por MASCAREÑO, Aldo y CARVAJAL, Fabiola. Los distintos rostros de la inclusión y la exclusión. En: Revista CEPAL. Agosto 2015. No 116. p. 131-146. p. 135.
92. TORRES GONZALES, José Antonio. Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. España. Universidad de Jaén. 2010. p. 69,70.
93. TORRES GONZALES, José Antonio. Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. España. Universidad de Jaén. 2010. Pg. 70-71.

94. UNESCO, Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All [Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para Todos]. Paris. UNESCO, 2005.
95. VARAS Augusto, DÍAZ ROMERO Pamela. Acción afirmativa; Política para una democracia efectiva. Primera edición. Chile. RIL editores. 2013. p. 33.
96. VERDUGO ALONSO, Miguel Ángel. De la segregación a la inclusión escolar. España. Universidad de Salamanca. 2003. p. 6.
97. Vid. AGUADO DÍAZ, A., Historia de las deficiencias, Colección Tesis y Praxis, Escuela Libre Editorial, Madrid, 1995; LONGMORE, P. y UMANSKY, L. (eds.), The New Disability History. American Perspectives, New York University Press, New York, 200. Citado por PALACIOS, Agustina y BARIFFI, Francisco. La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. Madrid, España. Ediciones Cinca. 2007.
98. YARZA Alexander, RODRÍGUEZ Lorena. Educación y pedagogía de la infancia anormal. 1870 –1940. Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio. 2007.