# COMPRENSIONES DEL DISCURSO NORMATIVO SOBRE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN COLOMBIA

Jesús Salvador Velásquez Restrepo (jesusvelasquez2510@hotmail.com)
Aspirante al título de Magister en Educación
Universidad Católica de Manizales

## RESUMEN

Este estudio corresponde a un análisis cualitativo del discurso normativo colombiano sobre Inclusión Educativa, con los propósitos de elaborar un inventario de la legislación entre 1991 y 2013; identificar y analizar los conceptos, criterios e imaginarios que atraviesan este discurso y establecer relaciones entre dicho discurso y sus condiciones de emergencia. Se aborda desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico, específicamente desde la perspectiva del análisis crítico del discurso. Se partió de la sistematización de los documentos recolectados, continuando con el rastreo de las categorías previamente definidas y dar paso a categorías de segundo orden, culminando con un análisis crítico-comprensivo. Este estudio destaca que dicho discurso tiende a desconfiar de sí mismo, pretende abarcar todas las realidades, homogenizar e idealizar los fenómenos.

**Palabras clave:** discurso normativo, inclusión educativa, conceptos, criterios, imaginarios.

## ABSTRACT

This study corresponds to a qualitative analysis of the Colombian normative discourse about Educational Inclusion, for the purpose of compiling an inventory of the Colombian legislation between the years 1991 and 2013, identify and analyze the concepts, criteria and imaginaries that through this discourse and establish the relationship between this particular discourse and its emergency conditions. It is addressed from a phenoenological-hermeneutic approach, specifically from the perspective of critical discourse analysis, it departed from the systematization of documents collected, continuing with the trace of the previously defined categories and categories of second order, culminating with a critical-comprensive analysis. The study highlights that side discourse tends to distrust of himself, trying to encompass all realities, homogenize and idealize the phenomena.

**Keywords:** normative discourse, Educational Inclusion, concepts, criteria, imaginary.

## INTRODUCCIÓN

La inclusión es una perspectiva discursiva que toma cada vez mayor fuerza en el mundo, exhibiéndose como la posibilidad de construir una sociedad en la que se reconozcan y participen todos los ciudadanos, suprimiendo de las dinámicas sociales todo tipo de discriminación. En este proceso participa la educación como el pilar de estos procesos, con la pretensión de promover una cultura de inclusión al interior de la escuela. Al mismo tiempo, el concepto de Inclusión Educativa sugiere una formación que permita no sólo la aceptación del otro, sino, su reconocimiento como sujeto de derechos, a la vez que propone potenciar la participación de los diversos agentes del sistema educativo en una enseñanza de calidad para todos.

El Estado colombiano no es indiferente a estos propósitos y en su normatividad dice reconocer los derechos de todas las personas y adquiere el compromiso de lograr una atención educativa que incluya a todos los colombianos. Con este propósito define una serie de normas que promueven la inclusión de minorías, quienes se considera que por mucho tiempo han sido segregadas del sistema educativo. En este sentido se puede notar, que a pesar de la emisión permanente de normas, en muchos contextos escolares de nuestro país, parecen seguirse presentando prácticas educativas enmarcadas en la inequidad, la discriminación y la exclusión, lo que genera interrogantes frente a la manera como es abordado el fenómeno.

En tal sentido se plantea un estudio de orden cualitativo, que explora dicho discurso, haciendo énfasis particular en su vertiente normativa. El estudio se realiza bajo la perspectiva del análisis crítico del discurso, propuesta por Teun van Dijk, perspectiva que posibilitó situar los distintos micro-discursos que configuran la normatividad colombiana, así como también, establecer sus correlaciones con el discurso promulgado por la UNESCO y ciertos hechos sociales que vienen a sustentar las particularidades del discurso de la Inclusión Educativa.

El análisis se apoya en percepciones teóricas contemporáneas, entre ellas, el enfoque de la alteridad, principalmente bajo las concepciones de Carlos Skliar; el enfoque de las capacidades humanas propuesto por Martha Nussbaum y el enfoque de desarrollo humano desarrollado por

Amartya Sen. Las reflexiones de estos autores contribuyeron notablemente en una comprensión amplia del fenómeno que se aborda en este estudio.

# 1. ASPECTOS GENERALES DEL ESTUDIO

Este documento es el resultado del análisis del discurso oficial en torno a la Inclusión Educativa en Colombia, y se centró en las normatividad emitida desde la Constitución de 1991 hasta el año 2013. El estudio explora los diferentes documentos que constituyen dicho discurso, a la vez que se contrastan con otros documentos de orden nacional emitidos por el Ministerio de Educación e internacional emitidos por la UNESCO y asume, como apoyo en la comprensión teórica, reflexiones desarrolladas por pensadores de los asuntos sociales y humanos como Carlos Skliar, Martha Nussbaum y Amartya Sen.

Si bien, el eje central de esta investigación está enmarcado en un análisis de los conceptos, criterios e imaginarios que atraviesan el discurso normativo sobre Inclusión Educativa en Colombia, se reconocen algunos aspectos del contexto socio-histórico que condujeron a la formulación de dicho discurso, no obstante, aunque visibles, no presentan prioridad en este estudio.

## 1.1. Propósitos del Estudio

Los propósitos de este estudio parten de las movilidades que se generaron a partir del acercamiento a las actuales políticas que orientan el quehacer de las instituciones educativas en el país. En este orden, el interés del estudio, se delimitó al discurso oficial de la Inclusión Educativa en Colombia, en particular, su vertiente normativa. Con este fin se definieron como categorías iniciales la exploración de los conceptos, criterios e imaginarios que configuran dicho discurso. Atendiendo a lo anterior, el estudio definió los siguientes propósitos:

- Elaborar un inventario de la normatividad colombiana en torno a la Inclusión Educativa entre los años 1991 y 2013

- Identificar y analizar los conceptos, criterios e imaginarios que atraviesan el discurso normativo en torno a la Inclusión Educativa en Colombia.

- Establecer algunas correlaciones entre el discurso de la Inclusión Educativa en Colombia y sus condiciones de emergencia tanto en el plano nacional, como internacional.

### 1.2. Justificación del Estudio

Son observables las dificultades que se articulan alrededor de la Inclusión Educativa en Colombia, producto de las diferentes concepciones, criterios, juicios y prejuicios que se presentan entre los distintos actores involucrados en el sistema educativo, a lo que se aúna la poca correspondencia que parece presentarse entre la normatividad vigente y las prácticas educativas.

El contexto educativo colombiano se caracteriza por la abundancia de documentos de orden legislativo, instructivo y reflexivo en torno a la Inclusión Educativa, pero son escasos los análisis cualitativos desde la perspectiva del análisis crítico del discurso. Es decir análisis que conduzcan a establecer la pertinencia de las políticas educativas incluyentes en relación con las posibilidades específicas del contexto, así como con las necesidades particulares de los estudiantes.

Las dificultades que presenta la Inclusión Educativa en Colombia, quizás amerite preguntas en relación con la capacidad del sistema educativo para provocar una correspondencia asertiva entre las políticas de Inclusión Educativa y las prácticas pedagógicas incluyentes para todos sus miembros, lo que implica reflexionar sobre la comprensión epistémica del ser humano, más allá de las ideologías hegemónicas del capitalismo.

Según Calvo, Colombia es un vivo ejemplo de la dificultad para traducir las normas sobre la inclusión en prácticas pedagógicas inclusivas (Calvo, 2007. p. 5)[1]. Pues, de acuerdo con esta autora, la no escolarización de la población con discapacidad pasó de un 3% a un 8% en el período 1996–2001, pues estos niños no culminan los nueve grados de educación básica, ni alcanzan la educación media y tan solo el 0.8% de las personas con discapacidad han recibido educación especial. (Ibíd. p. 11)

Por su parte, el documento Educación para Todos expone que, según los datos del Censo de 2005 en Colombia hay 392.084 jóvenes discapacitados y menores de 18 años, de los cuales 119,831 (30,56 %) no asisten a la escuela, esto indica los grandes retos para lograr el ingreso de estos jóvenes al sistema educativo. (MEN. 2007)[2]. Diversos estudios como los anteriores evidencian las dificultades por las que atraviesa el sistema educativo colombiano con respecto a la apropiación de políticas educativas incluyentes.

Algunos estudios sugieren que las divergencias entre las prácticas educativas y la legislación vigente, podría estar indicando ciertas dificultades en los procesos de difusión de la normatividad y el acompañamiento por parte de los entes gubernamentales en la implementación de las normas, pero tal situación, también pudiese evidenciar dificultades al interior del mismo discurso normativo, en la manera como éste determina los distintos estatus de vulnerabilidad, los derechos de las personas en condición de discapacidad y los propósitos de la educación para un grupo específico de personas.

Ahora bien, esta investigación pretende interrogar aquellas situaciones discursivas donde prima una visión global y homogenizante que tiende a desencadenar prácticas educativas donde no se reconocen las necesidades particulares, y al ofrecer un apoyo uniforme a todos los niños, niñas y jóvenes, se termina por configurar otros modos de inequidad.

---

[1] Calvo, Gloria. (2007). Colombia. La Dificultad para Concretar las Normas en Inclusión Educativa. OIE-UNESCO. Bogotá.

[2] Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2007) Educación para Todos. Al tablero No. 43. Colombia. Recuperado el 12-05-2014 de http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html

## 2. DEMARCACIÓN METODOLÓGICA

Este trabajo de investigación se abordó desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico, el cual permitió una aproximación amplia y cuidadosa a las tramas epistémicas que le dan forma al discurso normativo sobre Inclusión Educativa en nuestro país, a la vez que, algunas aproximaciones a las particularidades de los propósitos que dinamizan dicho discurso.

Cabe señalar que este enfoque se articula a una perspectiva más extensa como es la investigación cualitativa, visualizada por diversos autores como un horizonte efectivo cuando se pretende rastrear aspectos de la realidad social, en este sentido Galeano (2004)[3], sugiere que "la investigación cualitativa cruza disciplinas, áreas de conocimiento y problemáticas. Lo que envuelve la investigación cualitativa es una interconexión de términos, conceptos y pre-supuestos, ofreciendo flexibilidad, esto permite modificarse según las necesidades de estudio."

Volviendo al tema del enfoque fenomenológico-hermenéutico, éste ofrece diversas vertientes, pero el presente estudio ha privilegiado la perspectiva de análisis crítico del discurso, desarrollada por el investigador neerlandés Teun Adrianus van Dijk (1943). Esta perspectiva se centra en la relación entre el discurso y los contextos socio-políticos, dado que para este autor, el contexto influye en el discurso tanto como el discurso en el contexto. Al respecto van Dijk afirma: "Una vez que se puede influenciar las creencias sociales de un grupo, se pueden controlar indirectamente las acciones de sus miembros" (2009, p. 166)[4]

Si bien Teun van Dijk no ofrece una ruta metodológica para desarrollar análisis crítico del discurso, presenta algunas características de este tipo de análisis que permiten dilucidar una manera de abordar el discurso bajo esta perspectiva.

> El análisis crítico del discurso va más allá de los límites de la frase, de la acción y de la interacción e intenta explicar el uso del lenguaje y del discurso también en los términos más extensos de estructuras, procesos y constreñimientos sociales, políticos, culturales e históricos, además de proveer bases para explicaciones en varias direcciones de

[3] Galeano. M. (2004). Diseño de Proyectos en la Investigación Cualitativa. Medellín. Fondo Editorial EAFIT.
[4] Van Dijk; Teun. (2009). Discurso y Poder. Gedisa. España

> investigación, tiende singularmente a contribuir a nuestro entendimiento de las relaciones entre el discurso y la sociedad. (Van Dijk, 2009, p. 152)

Para Van Dijk, el contexto determina en gran medida los modelos mentales conducentes a la representación de los aspectos relevantes de la interacción discursiva, proporcionando un conjunto de propiedades socio-cognitivas que configuran las situaciones sociales, en otras palabras, destaca la naturaleza bidireccional del vínculo contexto-discurso, donde el discurso contribuye al cambio e influye en las situaciones sociales. (Van Dijk; 1999. pp. 23-25)[5].

En esta misma corriente encontramos otros autores, entre los que se puede mencionar al lingüista francés Oswald Ducrot (1930), para quien todo enunciado tiene un determinado carácter, el cual depende de las condiciones en que se emplee (1982, p. 28).[6] Otro lingüista que realizó importante aportes a la comprensión moderna del lenguaje y por tanto de las teorías del discurso es John L. Austin (1911-1960), para quien "emitir una expresión es realizar una acción" (1996, p. 47)[7] Por su parte Norman Fairclough, (citado por Santander, 2011)[8], describe el discurso como una forma de acción, y el análisis de éste, como una práctica social, es decir, una dinámica que permite realizar acciones sociales, por lo mismo, resulta importante analizar los discursos para acercarnos a la lectura de la realidad social.

Si bien el enfoque propuesto por Teun van Dijk, ha sido la herramienta metodológica principal de acercamiento al discurso normativo de la Inclusión Educativa en Colombia, el análisis desarrollado en este estudio se apoyó en la perspectiva histórico-arqueológica planteada por Michel Foucault (1926-1984), en el sentido de cuidar las conexiones que se presentan entre los discursos y los contextos sociales en que los primeros se producen. En su texto: La Arqueología del Saber, Foucault propone examinar la historia, buscando obtener una comprensión profunda de los significados y significantes presentes en el discurso, a este respecto dice:

---

[5] Van Dijk; Teun. (1999). El Análisis Crítico del Discurso. Anthropos. Barcelona
[6] Ducrot, Oswald (1982). Decir y no decir. Barcelona: Anagrama
[7] Austin, J. (1996) ¿Cómo hacer cosas con palabras? Madrid: Paidós.
[8] Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. (pp. 209-210). Recuperado el 23/08/2014 de: www.moebio.uchile.cl/41/santander.html

> E1 análisis del campo discursivo […] se trata de captar el enunciado en la estrechez y la singularidad de su acontecer; de determinar las condiciones de su existencia, de fijar sus límites de la manera más exacta, de establecer sus correlaciones con los otros enunciados que pueden tener vínculos con él. (Foucault; 1969. p. 45)[9]

También dice este autor, "una historia crítica sería un análisis de las condiciones en las que se han formado o modificado ciertas relaciones entre sujeto y objeto en un tiempo determinando". Foucault. M. (1994: pág. 2).[10] En este sentido, se ha establecido un contexto particular de análisis, referido en todos los casos a la realidad contextual colombiana y un intervalo temporal comprendido entre los años 1991 y 2013.

Ahora bien, las estrategias metodológicas específicas, puestas en marcha en el presente estudio parten de la sistematización de los documentos oficiales que encarnan el discurso de la Inclusión Educativa en Colombia, paralelo a lo cual, se realizó una revisión de antecedentes, en procura de establecer una comprensión inicial de las disertaciones presentes en los documentos y tesis de grado en las cuales se ha realizado un abordaje cercano al tema de la presente investigación.

Siguiendo la dinámica del estudio, el análisis se estructuró en tres niveles de comprensión, para ello se emplearon matrices de sentido. Una matriz, comprende en este caso, una estructura organizadora de orden comprensivo, que articula series de categoría. La primera matriz permitió categorizar por fecha, tipo de documento, finalidad y ente gubernamental que lo emite. Esta matriz recopila documentos oficiales, comprendidos entre los años de 1991 a 2013. Con este propósito se realizó una indagación exhaustiva en las páginas web oficiales colombianas, como la del Ministerio de Educación Nacional, la Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaria de Educación de Manizales, las cuales presentan amplios avances en materia de legislación en torno a la Inclusión Educativa.

El segundo nivel de análisis comprende la puesta en escena de las categorías primarias de la presente investigación, esto es, los conceptos, criterios e imaginarios que atraviesan el discurso

---

[9] Foucault; M. (1969). La Arqueología del Saber. Francia: Gallimard.
[10] Foucault. M. (1994) **Ditset Écrits** (Ewald, F.; Defert, D. (Eds.), t. IV, pp. 631-636. Paris: Gallimard

normativo de la Inclusión Educativa en Colombia. Para este segundo momento se diseñó una segunda matriz, la cual facilitó el rastreo de las categorías primarias a través de los documentos que ofrecían un mayor acercamiento al concepto de Inclusión Educativa.

El tercer nivel de análisis, comprende la identificación y caracterización de categorías de segundo orden. Estas categorías evidencian la singularidad del discurso de la Educación Inclusiva en Colombia, se establecieron a partir de las proposiciones subordinadas, evidenciadas en los diversos conceptos de inclusión rastreados en los documentos oficiales alrededor de la Inclusión Educativa.

El proceso metodológico de este estudio culmina en el establecimiento de las condiciones para la realización de un nivel de análisis comprensivo propiamente dicho. Para tal propósito se retoman las categorías de primer y segundo orden, las cuales configuran las estructuras micro-discursivas, que a modo de punta de iceberg, ofrecen los indicios de las redes estructurantes que configuran el discurso de la Inclusión Educativa.

## 3. DEMARCACIÓN TEÓRICA

Si bien este trabajo está enfocado al análisis de los conceptos, criterios e imaginarios que estructuran el discurso normativo sobre la Inclusión Educativa, cuenta con referentes acerca de la exclusión tanto educativa como social, ya que no podría abordarse el tema de la inclusión sin hablar de la exclusión, dado que al parecer, desde la normatividad estatal, para incluir se requiere una presunción de encontrarse en condición de exclusión.

En cualquiera de los casos, hablar de Inclusión o de Exclusión es dejar constancia de ciertos fenómenos de desigualdad social; es mostrar las particularidades que se posee y el lugar que se tiene en la colectividad, según los parámetros sociales que envuelven al individuo y a su conjunto, es marcar la distancia, entre los aislados e ignorados y los que participan en la dinámica de un grupo social y se benefician de ella, como producto de la misma dinámica, en palabras de Skliar, “(…) los procesos de exclusión e inclusión acaban por ser muy parecidos

entre sí, siendo entonces la inclusión un mecanismo de control que no es la contra-cara de la exclusión, sino que lo substituye". (Skliar, 2009. p. 18)[11]

### 3.1. Reseña histórica del concepto de Exclusión.

Aunque este trabajo de investigación se demarca dentro del tiempo comprendido entre los años 1991 y 2013, se presenta una breve reseña histórica de los procesos de inclusión-exclusión que se han presentado en diversos momentos históricos. Cabe resaltar que las situaciones presentadas en este texto poseen una comprensión del fenómeno de la inclusión – exclusión, que intenta, en lo posible, reconocer que en cada época se da significados particulares, en concordancia con la lectura de realidad que cada cultura llevaba impresa, pues cada época presenta sus propias características contextuales, con una moralidad y un sentido de sociedad distinto.

Existen datos acerca de determinadas sociedades, a lo largo de la historia, como la espartana, la romana, la egipcia, la griega, entre otras, los cuales permiten distinguir ciertos parámetros sociales que conducían a la marginación de algunos individuos y al favorecimiento de otros. En el campo educativo, estas sociedades otorgaban este derecho sólo a ciertos grupos sociales. (Aguilar, 2004. Salas, 2012)[12,13]

La educación, como práctica social, no ha estado al margen de los fenómenos de exclusión, la cual en varias sociedades representó un estatus social. Según José Salas:

> …en la comunidad egipcia, la educación, estaba destinada únicamente para los gobernantes y sus descendientes y para los escribas y sacerdotes, marginando a los hombres libres o campesinos y a los esclavos…en la sociedad griega se daba a la élite gobernante y, a diferencia de los egipcios, el estado garantizaba la educación a los hombres libres, sin

[11] Skliar, C (2009) Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. Educación y Pedagogía 7(41)

[12] SALAS; José A. (2012). Historia General de la Educación. Red Tercer Milenio. pp. 23 -53. Recuperado de: http://www.aliatuniversidades.com.mx/bibliotecasdigitales/pdf/economico_administrativo/Historia_general_de_la_educacion.pdf el 13/11/2014.

[13] Aguilar; Gilda. (2004) Del Exterminio a la Educación Inclusiva: Una Visión desde la Discapacidad. V Congreso Educativo Internacional. De la educación tradicional a la educación inclusiva. Universidad Interamericana

> embargo, quedaban al margen de cualquier tipo de educación las mujeres y los esclavos quienes no eran considerados ciudadanos con derechos políticos…los romanos por su parte, asumen los mismos criterios que los griegos, excluyendo a mujeres y esclavos…la enseñanza militar se caracterizó por estar reservada a los nobles, con el propósito de evitar rebeliones, asegurando el control de la población. Por otro lado, debido a que eran muchos los clérigos analfabetos, el papa Gelasio I en el año 495 impuso la siguiente regla "No se admita al sacerdocio al que sea ignorante de las letras o tenga algún defecto físico"…Durante el renacimiento, siglos XV y XVI, el conocimiento tiende a convertirse en un bien comercial, conduciendo a que el acceso a la educación formal esté limitado a aquellos que poseen la capacidad económica suficiente para pagar por su educación. (2012. pp. 25-30)

En el caso colombiano, a partir de la constitución de 1991 se genera un nuevo modo de pensar la educación, dando un nuevo enfoque, el impacto de este nuevo pensamiento en la educación especial conlleva a redefinir "que su fin no consiste en curar o rehabilitar a los sujetos con déficits, sino en hacer que adquieran las habilidades, valores y actitudes necesarias para desenvolverse en los diferentes ambientes de la vida adulta." (Arnaiz, 2003. pp. 2-7).[14]

### 3.2. Reseña Histórica del concepto de Inclusión Educativa

El inicio de la educación especial se puede ubicar a finales del siglo XVIII e inicios del XIX, con la creación de instituciones para la atención de personas con discapacidad prolongándose hasta mediados del siglo XX (Aguilar. 2004). Y es a partir de esta época, con la promulgación de los Derechos Humanos en 1948 que los países miembros promueven una serie de políticas que buscan integrar a las personas con discapacidades físicas y cognitivas en el sistema educativo. Algunos países, entre ellos Colombia, crean instituciones con personal preparado para enfrentar determinados tipos de discapacidad, principalmente deficiencias cognitivas. Sin embargo, las discapacidades físicas y las diferencias etno-raciales no son tomadas en cuenta para el ingreso a dichos establecimientos. Luego se generaron políticas conducentes a ofrecer lo que se llamó una educación especial para las personas con discapacidad, y vista la segregación que esta generaba se pasó a la normalización e integración de las personas en un ambiente menos restrictivo, es así

[14] Arnaiz Sánchez, P. (2003). Los estudiantes con discapacidad en una escuela para Todos. Conferencia presentada en el Centro Nacional de Recursos para la Inclusión educativa.

como, hacia 1980, se comienza a pensar en la incorporación de etnias y población con discapacidad y otros grupos minoritarios al sistema educativo, bajo un modelo de integración**,** lo que pretende conducir a la aceptación y atención de estos educandos de acuerdo a sus características, mas no a sus necesidades.

No obstante el término Integración es eliminado del discurso educativo, ya que implica que la meta es integrar en la vida escolar y comunitaria a alguien o a algún grupo que está siendo ciertamente excluido y es cambiado por el término Inclusión, ya que este comunica más claramente y con mayor exactitud, que todos los niños necesitan estar incluidos en la vida educativa y social de las escuelas del barrio, y en la sociedad en general, no únicamente dentro de la escuela ordinaria (Arnaiz, 1996).[15]

### 3.3. Políticas de inclusión en un contexto global

Un aspecto importante de nuestra época son los procesos de transformación que se evidencian en todas las esferas de la vida personal y social. Estos procesos de transformación acontecen en el marco de un mundo altamente globalizado, en términos económicos y flujos culturales diversos. En este contexto se observa el fuerte influjo de organizaciones internacionales como la ONU y la UNESCO, que generan discursos auspiciados por las grandes potencias económicas, los cuales posteriormente son promovidos en el resto de países del mundo. Dentro de dicho discurso se establecen las políticas incluyentes, las cuales reconocen que cada ser humano, posee dignidad en sí mismo y merece igual consideración y respeto que las demás personas.

Por otra parte la amplia incidencia de los medios de comunicación, la accesibilidad masiva de la población a la educación, entre otros factores, han forjado una nueva comprensión del fenómeno de la inclusión, en este sentido se evidencia que la discapacidad, sin importar de que índole, no surge de la relación cuerpo-individuo, por el contrario se ubica en una relación cuerpo-entorno.

---

[15] Arnaiz Sánchez, P. (1996). Las escuelas son para todos. Siglo Cero, 27(2), pp. 25-34. Universidad de Murcia (España).

Lo anterior muestra como el concepto de discapacidad va cobrando otros significados durante los últimos años y con ello las políticas y estrategias para la atención a las personas. También se observa una movilidad importante en relación a los imaginarios y prejuicios con respecto a lo que se presenta como diferente o desconocido. Poco a poco se va marcando una diferencia con las prácticas segregacionistas de épocas anteriores.

No obstante, se debe resaltar los avances que las políticas sobre inclusión y los procesos incluyentes en la educación, aunque precarios, han alcanzado. Bernal, (2010),[16] citando a Ruiz (2009), afirma, como ejemplo, que durante muchos años y hasta fechas recientes, era impensable que una persona con síndrome de Down pudiese aprender a leer y escribir. Alguien asumió el reto de enseñarles y hoy una gran cantidad de personas con síndrome de Down aprenden a leer y a escribir de forma comprensiva. Esto muestra cómo las oportunidades y los entornos pueden determinar el desarrollo de la persona, al igual que pueden truncar su proyecto de vida.

El Informe Mundial de Seguimiento de la Educación para Todos elaborado por UNESCO (2010. pp. 3-6)[17], muestra que la marginación en la educación es el producto de una mezcla de desventajas heredadas, procesos sociales profundamente arraigados, dispositivos económicos injustos y políticas deficientes que afectan a varios grupos sociales entre los que podemos mencionar: Mujeres y niñas, Niños en zonas de conflicto, Minorías étnicas, Niños con necesidades especiales, Niños afectados por el VIH/SIDA, Inmigrantes.

### 3.4. La Inclusión Educativa en Colombia

Las políticas internacionales, han sido un marco inspirador para el surgimiento de nueva legislación en relación con la apropiación e implementación de prácticas de respeto a los derechos de las minorías en Colombia. En este sentido, desde hace más de dos décadas, nuestro país ha buscado la consolidación de un sistema educativo que propicie el acceso de todos los colombianos a una educación de calidad sin ningún tipo de exclusión y atienda sus necesidades.

---

[16] Bernal, Carol. (2010). Legislación que Favorece la Educación Inclusiva. Recuperado el 04-05-2014 de http://www.corporacionsindromededown.org/userfiles/Legislacion.pdf

[17] UNESCO (2010). Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Llegar a los marginados. Recuperado el 9 de marzo de 2015 de http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001865/186525S.pdf

Los postulados de la Constitución de 1991, reconocen la diversidad de nuestro país y establecen, en el artículo 67, que la educación es un derecho fundamental y un servicio público con función social; además, en concordancia con los planteamientos expresados por las naciones del mundo en la Conferencia Educación para Todos (1990), la Conferencia Mundial de Salamanca (1994) y la 48ª Conferencia Internacional de Educación (2008), han exigido al Estado una profunda transformación frente a la discapacidad que incluye no sólo a las administraciones nacionales y locales, sino a las instituciones educativas.

Bajo los preceptos de la Inclusión Educativa, factores como: sexo o tendencias sexuales, estatus social, ideología, etnia o situaciones personales derivadas de una discapacidad o sobredotación física, intelectual o sensorial, por lo menos en teoría, no representan un impedimento para la aceptación en la comunidad educativa, logrando el reconocimiento del derecho que todos los seres humanos tienen de ser reconocidos y a reconocerse a sí mismos como miembros de la comunidad a la que pertenecen, no obstante, la praxis muestra la utopía de estas aspiraciones, ya que aún no se logra generar una cultura de respeto por el otro, por lo que de la diversidad existente en la escuela y la falta de reconocimiento legítimo de las innegables diferencias es de donde surgen con frecuencia las desigualdades, las discriminaciones y las jerarquizaciones que son las que finalmente configuran el paradigma de la exclusión. A esto se refiere, de manera más precisa Skliar:

> …no se trata apenas de proclamar políticas de acceso universal a las instituciones, la entrada irrestricta de todas las personas con discapacidad a las escuelas. (…) En cierto modo parece quedar claro que hay que estar juntos en el sistema educativo, pero aún no disponemos de un pensamiento firme acerca del encuentro en sí, de la relación pedagógica como tal. (2008, p. 5-6)[18]

Por su parte, Martha Nussbaum expresa lo siguiente: “cuando las personas son respetadas como iguales, están libres de la intimidación, pueden aprender sobre el mundo, y están libres de necesidades acuciantes, sus juicios sobre los fundamentos de una concepción política tienden a ser más fiables que los juicios formados bajo la presión de la ignorancia, el miedo y la necesidad desesperada”. (p. 152)

---

[18] Skliar, Carlos. (2008) ¿Incluir las diferencias? sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. Orientación y Sociedad Vol. 8 p. 5 http://www.scielo.org.ar/pdf/orisoc/v8/v8a02.pdf

En el contexto educativo colombiano encontramos diversos modelos que permiten desarrollar diferentes competencias en el estudiante, asimismo cada uno justifica una necesidad sentida desde el ámbito en el que se desarrolla, no obstante el maestro en su búsqueda de resultados pone en práctica la libertad de cátedra que considera necesaria para organizar su currículo y propender en sus estudiantes habilidades, actitudes y conocimientos. Pero en la actualidad, para muchos docentes resulta difícil alcanzar estos propósitos, pues la mayoría de los docentes se han formado desde la perspectiva de una educación centrada en la transmisión de conocimientos, la cual tiende a homogenizar, fragmentar y reducir los saberes. Los docentes no se atreven a revisar sus concepciones, actitudes y prácticas, y transformarlas para que den respuesta a la diversidad de necesidades educativas en una misma aula, situación que es sinónimo de un mayor esfuerzo en su quehacer pedagógico, tal como lo reconoce. (Gil, Mercado & Zapata, 2011).[19]

Estas situaciones conducen a reflexionar en torno a dos interrogantes ¿está preparado el sistema educativo actual, estructural y conceptualmente, para asumir los propósitos de una educación inclusiva? ¿Existe adecuadas comprensiones a cerca de las implicaciones de concebirnos como una sociedad inclusiva?

### 3.5. Inclusión Educativa y Desarrollo Humano

El desarrollo integral de la persona humana es una de las finalidades que se le asignan a la educación en todos los estamentos de carácter internacional y en las legislaciones de los países de la región. (Astorga, et al., 2007. p. 9).[20] En concordancia con los lineamientos de Inclusión Educativa, se considera importante garantizar el desarrollo de las potencialidades cognoscitivas, físicas, sociales, culturales, entre otras, de los estudiantes en condición de vulnerabilidad, como objetivo primordial de su educación, en procura de proveerle a estos educandos las herramientas necesarias para salir del estado de marginación en que se encuentran, alcanzando así su desarrollo.

---

[19] Gil, R., Mercado, G. & Zapata, J. (2011). Inclusión Educativa: el reto pedagógico de hoy. *Escenarios*, 9 (2), pp. 77-87

[20] Astorga, A., Blanco, R., Guadalupe, C., Hevia, R., Nieto, M., Robalino, M., & Rojas, A. (2007). Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos. Buenos Aires, Argentina

Uno de los enfoques sobre desarrollo humano más reconocidos a nivel mundial es el propuesto por el Nobel de economía Amartya Sen, quien dentro de su concepción incluye la educación, junto con la sanidad, como factores claves en el desarrollo humano, lo que se define como la ampliación de las capacidades de cada persona y sitúa, de este modo, a la persona en el centro de la propia acción del desarrollo (Maraña, 2010. p. 3).[21]

Amartya Sen se refiere a la capacidad en términos de la vida humana, en lo que somos efectivamente capaces de hacer, lo que podemos permitirnos hacer, lo que tenemos como instrumentos para hacer y eso depende de la riqueza, de la educación, del tipo de sociedad en que se viva (Legros, 2010),[22] afirma que los individuos no tienen razón para concebirse como receptores pasivos de los beneficios que ofrecen los programas de desarrollo, por el contrario deben participar en la creación e implementación de los planes de justicia social (Sen, 2000, p. 28)[23]

Sen reconoce la inclusión, como una experiencia social ampliamente compartida, en donde se requiere la participación activa de la sociedad por la igualdad generalizada de las posibilidades y las oportunidades que se ofrecen a los individuos en el plano individual, y por el logro de un nivel de bienestar elemental para cada uno de los ciudadanos. (ED/BIE/CONFINTED, 2008, pp. 6-7).[24]

Otra perspectiva que cobra especial relevancia en el estudio del tema de la Inclusión Educativa es el enfoque de las capacidades desarrollado por Martha Nussbaum, en el cual las capacidades se definen como las oportunidades para llevar una u otra clase de vida.

Una comprensión de la teoría del bienestar humano a partir de los postulados de Martha Nussbaum y Amartya Sen permite comprender que este concepto no se limita a la capacidad

---

[21] Maraña, Maider. (2010). Cultura y Desarrollo. Evolución y perspectivas. UNESCO Etxea. Recuperado el 12/03/15.de http://www.unescoetxea.org/dokumentuak/Cultura_desarrollo.pdf

[22] Legros, Martin (2010) Entrevista con Amartya Sen. Philosophie Magazine, nº 44, pp. 58-63.

[23] Sen, A. (2000), Desarrollo como Libertad; Madrid: Editorial Planeta.

[24] ED/BIE/CONFINTED. (2008) La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Ginebra. (pp.6-7)

económica. Según los razonamientos de estos dos autores el bienestar se refiere a aquello que las personas pueden ser y hacer y así, con las capacidades con que cuentan, poder elegir la clase de vida que se desea llevar.

Por otro lado, Nussbaum, a través de su enfoque ofrece una imagen general de la sociedad como un contrato orientado al beneficio mutuo, las personas obtienen algo de su vida en común que no obtendrían viviendo por separado, el cual sólo se da entre personas libres, iguales e independientes. (Nussbaum, 2007. p. 34)[25]

Nussbaum presenta una lista de diez capacidades funcionales humanas centrales que pueden garantizar el umbral de desarrollo de las personas. (Nussbaum, 2012, pp. 53-54)[26] A continuación se presenta una caracterización de cada una de estas capacidades:

**1 Vida**. Poder vivir hasta el término de una vida humana de una duración normal, no morir prematuramente o antes de que la vida se reduzca a algo que no merezca la pena vivir.

**2 Salud física**. Ser capaces de gozar de buena salud, incluyendo la salud reproductiva, estar adecuadamente alimentado y tener una vivienda adecuada.

**3 Integridad física**. Ser capaces de moverse libremente de un lugar a otro; que los límites físicos propios sean considerados soberanos, es decir, poder estar a salvo de asaltos, incluyendo la violencia sexual, los abusos sexuales infantiles y la violencia de género.

**4 Sentidos, imaginación y pensamiento**. Ser capaces de utilizar los sentidos, de imaginar, pensar y razonar, y de poder hacer estas cosas de una forma realmente humana, es decir, informada y cultivada gracias a una educación adecuada.

**5 Emociones**. Ser capaces de tener vínculos afectivos con cosas y personas ajenas a nosotros mismos; amar a los que nos aman y nos cuidan y sentir pesar ante su ausencia, en general, amar, sentir pesar, añorar, agradecer y experimentar ira justificada.

**6 Razón práctica**. Ser capaces de formar un concepto del bien e iniciar una reflexión crítica respecto de la planificación de la propia vida.

**7 Afiliación**. a) Ser capaces de vivir con otros y volcados hacia otros, reconocer y mostrar interés por otros seres humanos y comprometerse en diversas formas de interacción social. b)

[25] Nussbaum, M. (2007) Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión, Barcelona, Paidós, 2007.

[26] Nussbaum, M. (2012). Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano. Barcelona, España. PAIDOS

Disponiendo las bases sociales del amor propio y de la no humillación, ser capaces de ser tratados como seres dignos cuyo valor es idéntico al de los demás.

**8 Otras especies**. Ser capaces de vivir interesados y en relación con los animales, las plantas y el mundo natural.

**9 Juego**. Poder reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas.

**10 Control sobre el propio entorno.** a) *Político*. Ser capaces de participar eficazmente en las decisiones políticas que gobiernan nuestras vidas; tener el derecho de participación política junto con la protección de la libertad de expresión y de asociación. b) *Material*. Ser capaces de poseer propiedades no sólo de manera formal, sino en términos de una oportunidad real; tener derechos sobre la propiedad y a un empleo en igualdad con otros.

Este enfoque de las capacidades que propone Nussbaum se presenta, a la vez, como un enfoque de derechos, en tanto que garantizar estas capacidades es legitimar los derechos humanos, lo que representa, reconocer un mínimo respeto por la dignidad humana.

## 4. HALLAZGOS Y DISCUSIONES

Una aproximación comprensiva a la Inclusión Educativa en su vertiente normativa, desde la perspectiva del análisis crítico del discurso, propósito del presente estudio, posibilitó dimensionar sus núcleos micro-discursivos y la manera como estos dialogan entre sí y con otros discursos emanados de diversos organismos sociales.

### 4.1. Descripción de los hallazgos

Inicialmente se realizó un inventario conformado por sesentaiseis (66) documentos, los cuales de una u otra forma constituyen la voz oficial en torno a la Inclusión Educativa en Colombia. De los cuales se seleccionaron aquellos que constituyen la vertiente normativa de dicho discurso, por lo tanto, el material que se analizó estuvo constituido por veintiocho (28) documentos, de ellos diez (10) comprenden leyes de la República; once (11) Decretos; una (1) Resolución del Ministerio de Educación; cuatro (4) Directivas Ministeriales y un (1) Auto. Sumado a los anteriores documentos se asumió la Constitución Política de 1991 como referente normativo fundamental. De éstas, a su vez, se realizó una segunda selección conformada por ocho (8)

normas, teniendo en cuenta que estas ofrecían un mayor acercamiento al concepto de Inclusión Educativa y que ampliaban, por tanto, el camino esbozado en la Constitución Política de 1991.

El conjunto de las ocho (8) normas, sobre las que se realizó un análisis más pormenorizado, comprenden: la Ley 115 de 1994, la Ley 1098 de 2006, la Ley 1346 de 2009, la Ley 1618 de 2013, algunos artículos de la Constitución Política de 1991, el Decreto 470 de 2007, el Decreto 366 de 2009 y el Auto 006 de 2009.

Un primer aspecto evidenciado en este estudio refiere al hecho, que en general el discurso de la Inclusión Educativa en Colombia, es posterior al año de 1990, lo que parece estar articulado a los objetivos de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Jomtien, Tailandia en el año 1990. En la cual todos los gobiernos del mundo reiteraron su compromiso de asegurar la educación básica como «la base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanentes sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente nuevos niveles y nuevos tipos de educación y capacitación» (WCEFA, 1990. p. 158) [27]

Por otro lado, el discurso de la Inclusión Educativa, en el contexto nacional, tendrá como antecedentes los movimientos de renovación que se produjeron a finales de la década de los ochenta, momento en el que los distintos grupos revolucionarios colombianos se unen para formar la Coordinadora Guerrillera Simón Bolívar, en donde se congregan las ideas de todos los grupos insurgentes del país, a la vez que se expone la necesidad de un estado que garantice el goce de los Derechos Humanos y el bienestar de todos los colombianos, sin exclusión de los indígenas y demás grupos étnicos y que reconozca las libertades políticas y civiles para todos los hombres y mujeres del país, idea que tuvo gran impacto en todo el territorio nacional, para lo cual, según los grupos revolucionarios, se requería de un nuevo pacto social y político que emanara de las necesidades y las luchas del pueblo y que se plasmara a través de una constituyente popular y democrática, lo que se logra gracias a la iniciativa del movimiento estudiantil de convocar a una Asamblea Nacional Constituyente, idea que fue aceptada por el

[27] WCEFA (1990). Conferencia Mundial de Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Nueva York.

recién electo presidente Cesar Gaviria. (Medina, 2010. pp. 575-585).[28] Para ese momento ya se había terminado el proceso de reinserción de los integrantes del Movimiento 19 de Abril (M-19), quienes lograron tener una fuerte participación en dicha Asamblea, gracias a sus exigencias para la dejación de las armas, llevando las ideas recogidas de las conferencias con la Coordinadora Guerrillera y logrando motivar un cambio sustancial en la legislación que incorporaba una nueva dimensión de sociedad.

Según lo anterior, la Constitución Política de 1991 se da gracias a las condiciones socio-políticas por las que atravesó nuestro país en los años anteriores a la emisión de ésta. Después de diversos intentos fallidos por lograr la paz, durante el gobierno de Virgilio Barco, se buscan nuevos acercamientos con su sucesor Cesar Gaviria, quien llega a la presidencia en 1990, que además presenta poca trayectoria política y quien, al parecer, se pudo sentir presionado por un pueblo que deseaba un nuevo país, diversos grupos insurgentes que reclaman políticas sociales por parte del estado, algunos de estos grupos condicionando su reinserción al compromiso de conformación de una Asamblea Nacional Constituyente, como es el caso del M-19, idea a la que se suma el Movimiento Estudiantil; por otro lado, Estados Unidos solicita normas que permitan la extradición de varios narcotraficantes, los cuales, además de enviar estupefacientes a otros países, asesinan dirigentes políticos y periodistas en el país. Todas estas situaciones impulsan la conformación de dicha asamblea y a partir del documento constitucional que emana de esta se establece Colombia como un Estado Social de Derecho, en el que se debe prestar mayor atención a las necesidades del pueblo, garantizando los derechos de los colombianos a través de la legislación.

Ahora bien, acorde con las categorías previamente definidas para este análisis del discurso normativo de la Inclusión Educativa, las cuales estaban referidas a los conceptos, criterios e imaginarios se pudo establecer una serie de categorías de segundo nivel, las cuales configuran la estructura de dicho discurso.

---

[28] Medina, Carlos (2010). FARC-EP Y ELN Una historia política comparada (1958- 2006). Recuperado el 11/05/2015 de http://www.bdigital.unal.edu.co/3556/1/469029.2010.pdf

Es así como se pudo evidenciar que el discurso normativo de la Inclusión Educativa en Colombia está articulado alrededor de las siguientes categorías: Calidad, Derechos, Discriminación, Igualdad, Oportunidades, Capacidades, Dignidad, Discapacidad, Necesidades, e Integración. Seguidamente se presenta una descripción detallada de cada una de estas categorías en correspondencia con el contexto de las normas en las cuales se desarrollan.

a. **Calidad**: La Constitución Política responsabiliza al estado de la calidad educativa (Art. 67), al tiempo que la basa en el respeto y el desarrollo de la identidad cultural para los grupos étnicos (Art. 68). La Ley 115, compromete al Estado, la sociedad y la familia en la educación (Art. 4) y determina que la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales es la base de la calidad de vida de los campesinos (Art. 64). La Ley 1618 considera la calidad educativa como derecho de las personas en condición de discapacidad o con necesidades educativas especiales (Art. 11, Inc. 1b), a la vez que considera que la rehabilitación mejora la calidad de vida para esta población (Art. 2, Inc. 7). La Ley 1098, hace garante al estado de la calidad educativa desde el nacimiento (Art. 41, Inc. 17). El Decreto 470 hace la misma consideración que la Ley 1618 pero responsabiliza las condiciones de vida institucional. (Art. 11).

b. **Derechos:** esta categoría fue identificada en la mayoría de los documentos. La Constitución Política se refiere a esta categoría dentro de los criterios de igualdad para todas las personas (art. 13), sin distinción de géneros (art. 43); también expone la educación como un derecho para todas las personas (art. 67), incluyendo los grupos étnicos (art. 68), siendo fundamental para los niños (art. 44), también referencia la protección y formación integral de los adolescentes (art. 44). La ley 115, lo expresa como fundamento de la educación (art. 1), haciendo referencia al respeto por los derechos de los demás (art. 5). La Ley 1098, determina el goce de los derechos de los niños, niñas y adolescentes desde la concepción (art. 17), incluida una educación de calidad (art. 28), y una etno-educación para estos, cuando pertenecen a grupos étnicos (art. 41, Inc. 22); también se enuncian algunos derechos en educación y salud para las personas en condición de discapacidad (Ley 1098, art 36, Inc. 2). La ley 1346 se refiere a esta categoría llevándola al ámbito de los derechos humanos bajo dos concepciones, una en la que se debe asegurar su goce pleno para las personas en condición de discapacidad (preámbulo y arts. 1, 2, 4 y 24) y otra en cuanto a la formación en el respeto

por estos (art, 24, Inc. 1a). La Ley 1618 responsabiliza a las entidades públicas del ejercicio total y efectivo de los derechos de las personas con discapacidad (art. 5). El Decreto 470 responsabiliza al Estado, la sociedad y la familia, según sus competencias, obligaciones y capacidades, del derecho fundamental a la educación de las personas con discapacidad (art. 11). El Decreto 366 establece el derecho a una educación pertinente para la población en condición de discapacidad o talento excepcional. El Auto 006 asegura que el Estado conduce a anular o restringir los derechos y libertades de las personas con discapacidad víctimas del desplazamiento (Cap. I.3.3.).

c. **Discriminación:** La Constitución Política expone que todas las personas tienen derechos, libertades y oportunidades sin importar el sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica (art. 13), reafirmándolo frente al género (art. 43). La Ley 1098 obliga al estado a erradicar la discriminación de las prácticas pedagógicas (art. 41, Inc. 20) igualmente a las instituciones educativas (art. 42, Inc.12). La Ley 1346 presenta una definición de esta categoría en términos de igualdad, derechos humanos y libertades fundamentales (art. 2). Por su parte La ley 1618 expone que la garantía de los derechos de las personas con discapacidad dependen, entre otras estrategias, de la no discriminación (art. 1), y establece que la denuncia de cualquier acto discriminatorio contra esta población es deber de la sociedad (art. 6, Inc. 7). El Decreto 470 reglamenta políticas públicas que sensibilicen a la comunidad educativa frente a la no discriminación de la población con discapacidad (art. 11, Inc. i). El Decreto 366, ordena pertinencia en la educación y no discriminación para las personas con discapacidad y con talentos excepcionales (art. 2). El Auto 006, por su parte, afirma que la indiferencia del estado profundiza la discriminación. (Cap. I.3.3.).

d. **Igualdad**: La Constitución Política expone la igualdad para todas las personas ante la ley (art. 13), siendo clara en cuanto a derechos y oportunidades sin importar el género (art. 43), y ordena al estado promover y fomentar la igualdad de oportunidades a través de la educación permanente (art. 70). La ley 1346 asevera que las personas en condición de discapacidad no gozan de las mismas condiciones que los demás (art. 1), lo que también se establece por medio de la Ley 1618 (art. 2, Inc. 1), la cual enfatiza en la igualdad de derechos de los niños y niñas con discapacidad (art. 7). La Ley 1346 ordena que las personas con discapacidad

pueden acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, en igualdad de condiciones con las demás (art. 24, Inc. 2b)

e. **Oportunidades:** La Constitución política, ordena que todas las personas deben gozar de las mismas oportunidades (art. 13), sin importar el género (art. 43), ordena al estado promover y fomentar el acceso a la cultura con iguales oportunidades (art. 70). La Ley 1618, asevera que la inclusión social asegura la igualdad de oportunidades (art. 2, Inc. 2), al mismo tiempo afirma que una educación de calidad legitima oportunidades de progreso y prosperidad (art. 11, Inc. 1b). El Decreto 470 determina que la inclusión ofrece igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (art. 6, Inc. c). El Auto 006 asevera que el estado conduce a excluir a las personas desplazadas y discapacitadas de beneficios y oportunidades necesarios para mejorar sus condiciones de vida. (Cap. I.3.3.)

f. **Capacidad:** la Constitución Política (art. 68), la ley 115 (art. 46), la ley 1098(art. 41, Inc. 21) y el Auto 006 (Cap. 1.5.1.1) se refieren a esta categoría desde la perspectiva de las capacidades excepcionales, estableciendo la obligatoriedad del Estado y del servicio público educativo frente a esta población, en tanto que la Ley 1618 hace referencia al derecho de las personas con discapacidad a lograr y mantener capacidades físicas, mentales y vocacionales (art. 9) y el Decreto 470, en cambio, habla del desarrollo de capacidades humanas, sociales, culturales y productivas para la inclusión social (art. 9).

g. **Dignidad:** la Constitución Política reconoce la dignidad de todas las culturas que conviven en el país (art. 70). La ley 115 establece que la dignidad humana es fundamento de la educación (art. 1). La Ley 1098 obliga al Estado a garantizar un ambiente escolar respetuoso de la dignidad de los niños, niñas y adolescentes (art. 41, Inc. 19), responsabilizando a las instituciones educativas del respeto por la dignidad de toda la comunidad educativa (art. 42, Inc. 3). La ley 1346 expresa la inherencia de la dignidad para las personas con discapacidad. Uno de los principios que rigen la ley 1618, es la dignidad de las personas con discapacidad (art. 3). El Decreto 470 se refiere a la dignidad de las personas en condición de discapacidad a partir de su inclusión (art. 9). El Auto 006, por su parte, reconoce el arraigo de una

*“silenciosa y sutil marginación de las personas con cualquier tipo de discapacidad”* que va en contra vía del principio de dignidad humana (Cap. 1.5.1-1).

h. **Discapacidad**: la Ley 1098 se refiere a los derechos en salud y educación de los niños, niñas y adolescentes discapacitados (art 36, Inc. 2), autorizando a los Gobiernos Nacional, departamental y municipal para celebrar convenios que garanticen tales derechos (art. 36, párr. 3), obligando al estado a atender las necesidades educativas de estos y de quienes poseen capacidades excepcionales o están en situaciones de emergencia (art. 41, Inc. 21), garantizando la asistencia cuando las condiciones de éstos lo exijan (art. 41, Inc. 36). La Ley 1346, por su parte, sostiene que las personas discapacitadas no participan en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás (Preámbulo, Inc. e), esta ley ofrece una definición de persona discapacitada basada en el sujeto (art. 1) y expresa los compromisos estatales frente a los derechos y libertades fundamentales de los discapacitados (art. 4), al tiempo que enfatiza en la Inclusión Educativa para los niños y niñas discapacitados (art. 24, Inc. 2a). La Ley 1618 ofrece la misma definición de persona discapacitada que la Ley antes citada (art. 2, Inc. 1), igualmente hace responsables a las entidades públicas de la inclusión real y efectiva de las personas con discapacidad (art. 5),...mediante estrategias de rehabilitación basadas en la comunidad (art. 8), también expone que el MEN es quien incorpora los criterios de Inclusión Educativa de estas personas (art. 11, Inc. 4d). Por su parte el Decreto 470 se refiere a la inclusión de personas con discapacidad como base de la equidad (art. 6, Inc. c), además considera la educación como un derecho de estas personas, por lo que las políticas públicas deben proteger, garantizar y promocionar este derecho para esta población (art. 11) y sensibilizar a la comunidad educativa frente a los procesos de integración educativa (art. 11, Inc. i). El Decreto 366 presenta una definición del estudiante discapacitado, basada en su desempeño (art. 2), al tiempo que define los criterios administrativos para la atención de esta población (art. 9) y responsabiliza al personal de apoyo pedagógico frente a los requerimientos diferenciales de los estudiantes con discapacidad o con capacidades o talentos excepcionales (art. 14). Por su parte, el Auto 006 ofrece una definición de discapacidad basada en el entorno (Cap. III.9.1.1.) al tiempo que expresa que la Constitución Política, no utiliza la terminología internacional para referirse a las personas con discapacidad (Cap. I.5.1.1.), también afirma que “la política de discapacidad se enmarca en el contexto de la

protección de las personas y el manejo social del riesgo" (Cap. III.9.1.2.), se expone en esta norma que el MEN presenta reportes sobre atención educativa a personas desplazadas y en condición de discapacidad pero no se presenta información sobre la demanda y necesidades específicas de esta población, ni sobre acciones detalladas que permitan inferir una verdadera Inclusión Educativa de esta población. (Cap. III.18.).

i. **Necesidades:** La Constitución Política se refiriere a categoría desde las condiciones que garanticen el acceso y la permanencia en el sistema educativo de los menores (art. 67). La Ley 115 se refiere desde los currículos para atender los estudiantes con capacidades o talentos excepcionales (art. 49), al tiempo que responsabiliza al estado y a las entidades territoriales de la rehabilitación y reinserción de las personas con carencias en la formación (art. 71). La Ley 1098 obliga al Estado a atender las necesidades de niños, niñas y adolescentes, ya sean discapacitados, con capacidades excepcionales o en situaciones de emergencia (art. 41, Inc. 21). La ley 1618 se refiere al respeto por las necesidades y posibilidades de las personas con discapacidad (art. 9), al tiempo que expone el deber del MEN de definir la política y reglamentar el esquema de atención educativa a la población con necesidades educativas especiales (art. 11). El Decreto 470 establece la necesidad de cobertura universal del servicio educativo (art. 11). El Auto 006 se refiere a esta categoría desde las necesidades de los desplazados en condición de discapacidad (Cap. III.18.).

j. **Integración:** la Constitución Política se refiere a esta categoría respecto de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos (art. 47). La ley 115, por su parte, lo hace en relación con las acciones pedagógicas y terapéuticas de atención a los educandos en condición de discapacidad (art. 46). La Ley 1618 lo hace en referencia a los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales (art. 11, Inc. 1a). Por su parte, el Decreto 470 relaciona esta categoría con la garantía de la calidad de vida escolar (art. 11).

### 4.2. Discusión de los hallazgos

Entre los asuntos para destacar, está el hecho que el discurso normativo colombiano en torno a la Inclusión Educativa es movilizado desde loables intencionalidades, en tanto, que propende

por delimitar los lineamientos para una atención adecuada hacia las personas en condición de vulnerabilidad, y presenta diferentes mecanismos para satisfacer las necesidades educativas de estos grupos poblaciones.

Pues bien, la etapa de los hallazgos permitió dilucidar que el discurso normativo colombiano sobre Inclusión Educativa, está saturado de supuestos y diversidad en sus concepciones. Estas se presentan tanto al interior de algunas normas, y más aún cuando se les correlaciona. En este sentido, se pudo observar que no siempre hay correspondencia entre el discurso normativo colombiano y discursos internacionales como el de la UNESCO.

Entre los supuestos evidenciados en este estudio, podemos destacar la ausencia de descripciones en torno a la calidad educativa, calidad de vida, necesidades educativas. Estas categorías se dan por hecho, suponiendo además, que en el contexto colombiano hubiese un acuerdo al respecto de sus significados e implicaciones socio-educativas.

Así mismo se pudo establecer que el discurso de la Inclusión Educativa, se encuentra estructurado desde lo idealmente esperado, se trata de un discurso un tanto desligado de las realidades contextuales y epistémicas contemporáneas. Se plantea el logro de estándares educativos de los grupos vulnerados, desligados de los intereses de estas personas, de sus cuidadores, así como las posibilidades del contexto. El discurso de la Inclusión Educativa, por tanto, idealiza las situaciones y niega los conflictos inherentes a la existencia.

Otra característica interesante del discurso normativo colombiano en torno a la Inclusión Educativa, está referido a la desconfianza en sus propios enunciados, lo cual se puede evidenciar, por ejemplo, en la continua reiteración con respecto a la restitución de derechos para algunos grupos poblacionales como: los discapacitados, los grupos étnicos, los menores con necesidades educativas especiales, los afectados por la violencia y la población rural, siendo recalcitrante en la protección y atención para las personas en condición de discapacidad. Ante esta insistencia y necesidad de clasificación constante de las personas y grupos, dice Carlos Skliar que éste puede volverse una política, a partir de la cual se marca a los diferentes, pues en muchos escenarios educativos se habla de un proceso de inclusión, pero están obsesionados con la diferencia.

(Skliar, 2008. pp. 14-15). El discurso normativo colombiano sobre Inclusión Educativa, apuesta por una igualdad de condiciones y, al mismo tiempo, es insistente en señalar las diferencias de la población discapacitada frente a los demás.

Aunado a la tendencia clasificatoria, se presenta una serie de sub-categorizaciones al interior de varios de sus categorías estructurantes. La discapacidad, por ejemplo, se clasifica en: mental, cognitiva y física, esta última, a su vez, se divide en auditiva, visual, oral y motora. Por su parte, los grupos étnicos se clasifican en indígenas, afro-descendientes, raizales y población rom, mientras que los afectados por la violencia se clasifican en desplazados, desvinculados y desmovilizados. Este gusto por las clasificaciones, mantienen vigentes prácticas socio-culturales estigmatizantes, que en poco favorecen la integración y el reconocimiento integral del ser humano, más allá de sus eventuales singularidades. Al enunciar a una persona, como ciega, sorda o bien bajo cualquier clasificación, se está planteando una totalización ontológica, centrada en una sola dimensión, lo que termina por generar una reducción subjetiva, que poco contribuye al desarrollo personal y social de las personas.

Por tanto el empeño en clasificar a la población, y emitir normas particulares para cada grupo, resulta en cierta medida un desconocimiento de la Constitución Política de 1991, la cual enuncia los principios de igualdad (art. 13) y el derecho a la educación (art. 67) para toda la población, sin establecer ningún tipo de distinciones.

Esta misma línea de desconfianza y desconocimiento, se puede evidenciar en la insistencia que se presenta con respecto a la sub-categoría de atención a la discapacidad; de los veintiocho (28) documentos analizados, diecisiete (17) establecen medidas en procura de la restitución de derechos a las personas en dicha condición. Aspecto que además, se puede considerar como el eje articulador del discurso normativo en torno a la Inclusión Educativa en nuestro país; de ello dan cuenta nueve (9) Leyes, seis (6) Decretos, una (1) Resolución y un (1) Auto.

Ahora bien, el discurso normativo analizado, no solo establece clasificaciones para la inclusión y discapacidad, sino que además define criterios cuantitativos para determinados tipos de limitación, este abordaje pone al descubierto las concepciones de ser humano que atraviesa

dicho discurso, en este sentido parece persistir la idea de hombre-máquina, el cual es susceptible de mediciones en su funcionalidad.

Por otro lado, este discurso sitúa la discapacidad un diferenciador poblacional y enuncia un sujeto como discapacitado; de esta manera el discurso constituye grupos sociales y grupos de estudiantes normales y anormales. Bajo estas perspectivas las políticas de Inclusión Educativa, solicita que los docentes realicen prácticas de aula en correspondencia con las necesidades educativas de los diversos grupos. Esta situación está asociada a asuntos de orden ontológico y epistémicos inherentes a la concepción del discurso normativo de la Inclusión Educativa, lo que parece estar fortaleciendo la idea entre el profesorado, como una exigencia imposible de cumplir, tal como lo plantea Skliar. (2008. p. 15)

Un caso particular es la manera como se ha definido el concepto de discapacidad, mientras las Leyes 1346, 1618 y 167 la definen en función del sujeto, el Auto 006, lo hace en función del contexto, haciendo mención al riesgo de padecerla, y al tiempo que precisa que el desarrollo normativo para la atención a los discapacitados es generoso. Hablar de la discapacidad en función del sujeto implica suponer que cierto grupo de seres humanos son diferentes, deficientes y por tanto anormales. Esta manera de enunciar al sujeto, centrando la atención en una de sus rasgos termina por producir más discriminación, a la vez que se ignora el resto de sus capacidades. Por otro lado, la manera como es definida la discapacidad en función del contexto, desconoce la relación existencial del ser humano con la naturaleza, y más particularmente se desestiman las posibilidades de adaptación.

El micro-discurso de la discapacidad, ya sea en la perspectiva del sujeto o del contexto, enuncia a un sujeto discapacitado, el cual es resaltado en sus carencias con respecto a los demás, bajo este criterio, se podría afirmar, entonces, que la no discapacidad se refiere a un sujeto completo, en todas las categorías como persona, omitiendo aquello que nos caracteriza como seres humanos. Lo cual en palabras de Skliar: “quizás se encuentre en el pensarnos como incompletud, en percibirnos como humanos en tanto y en cuanto somos incompletos, en que la incompletud, la finitud, el límite, la frontera, etc., son aquello que nos hace humanos”. (2009, p. 13)

Otra particularidad del discurso normativo colombiano sobre la Inclusión Educativa, está representada por exceso de normatividad. En un lapso de veintidós (22) años, se encontraron veintisiete (27) normas, todas ellas posteriores a la Constitución de 1991, de las cuales diecisiete (17) hacen referencia explícita a la atención de la población en condición de discapacidad, lo que permite inferir que la discapacidad es la columna vertebral del discurso normativo en torno a la Inclusión Educativa en Colombia.

Estas normas, aunque no todos sus contenidos están explícitos en la Constitución Política, se podrían inferir de ella. Este interés en la producción de documentos normativos, pareciera responder entonces, a una necesidad del Estado y grupos sociales de reafirmar su compromiso con estas poblacionales. Al respecto Martha Nussbaum sugiere que un marco normativo, requiere estar sustentado en el respeto mutuo y la reciprocidad, que las personas sean tratadas como fines y no como medios, como agentes y no como receptores pasivos de beneficios, prestando interés por las necesidades de los otros (2001. p. 12)[29]

La constante emisión de normas, conduce a hechos un tanto curiosos, como por ejemplo, que la Ley 1618 de 2013, emitida por el Congreso de la República, es exactamente igual a la Ley 167 del año 2011, formulada por el mismo organismo. Por su parte la Ley 167, a su vez, incluía gran parte del contenido de la Ley 1346 de 2009.

Por otro lado, cabe resaltar que las políticas de Inclusión Educativa en Colombia, se sustentan en los lineamientos de los modelos de integración que se aplicaron en décadas anteriores, tal como lo reconoce Arnaiz, (1996), con la diferencia que en la actualidad, se superponen algunas exigencias que terminan por traducirse en lo que en palabras de Skliar sería dejar la escuela tal como era y como está, y de agregarle algunas pinceladas de deficiencia, algunos condimentos de alteridad "anormal". Sólo eso, nada más que eso. (2009. p. 18)

Por último, resulta interesante destacar algunas de las particularidades del Decreto 366, el cual define límites a la aceptación y distribución de estudiantes en condición de discapacidad en las instituciones educativas, restringiendo la aceptación de la población con discapacidad cognitiva a

[29] Nussbaum, M. (2001), Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones. Impresiones Universidad de Cambridge, Cambridge.

un diez por ciento (10%) máximo del total de estudiantes en cada grupo (Art. 9, Prgf. 1), a la vez que establece un valor inferior al 20% del total de matriculados en cada grupo para los estudiantes con discapacidad sensorial o con discapacidad motora (Art. 9, Prgf. 2). Este Decreto, que parece enmarcarse estrictamente en un enfoque economicista, define valores tanto para la organización de los grupos con estudiantes discapacitados y el número de docentes de apoyo que se pueden autorizar para la atención a la población con discapacidad cognitiva. Toda esta parametrización plantea interrogantes respecto a los reiterados enunciados de atención a toda la población vulnerable. ¿En quién se piensa cuando se define un porcentaje de discapacitados por grupo de estudiantes en un aula de clases? ¿Qué modos de relación con el otro se promueven desde este tipo de lineamientos? ¿Qué reconocimiento se le da a las capacidades creativas de comunidades?

## 5. CONCLUSIONES

Además de los planteamientos ya desarrollados en el capítulo anterior, respecto a las particularidades del discurso de la Inclusión Educativa en Colombia, se resaltan a continuación algunos aspectos importantes en relación con los alcances del presente estudio.

El amplio número de documentos recolectados y el análisis de los conceptos, criterios e imaginarios presentes en los mismos, resalta la exuberancia, la reiteración, la idealización y la clasificación presentes en el discurso normativo en torno a la Inclusión Educativa, características que responden, en gran medida, a los modos socio-culturales de abordaje de los fenómenos, en el contexto colombiano, en el cual se tiende a expresar el compromiso con ciertos grupos poblaciones a través de la emisión de normatividades.

Si bien el discurso normativo en torno a la Inclusión Educativa en nuestro país es extenso, en cuanto está representado por un amplio número de documentos; pero dicha extensión no se corresponde con su contenido. Se trata de un discurso reiterativo es unos mismos elementos, entre ellos, exaltar la fragilidad de algunos grupos poblacionales, lo que en cierta medida vulnera su propia dignidad, pues tal exaltación, termina por presentarlos como anormales, lo que viene a aumentar su dificultad de adaptación al entorno escolar. El énfasis

en la vulnerabilidad puede terminar por traducirse en bajas posibilidades de potenciación de sus habilidades.

Aunado a lo anterior, se pudo evidenciar como la vertiente normativa del discurso oficial en torno a la Inclusión Educativa en Colombia expresa un especial ahínco en la discapacidad, mostrando esto como la dificultad que tienen esta población estudiantil para desarrollar determinadas actividades, acentuando la discapacidad desde enfoques bio-mecanicistas. Esta comprensión de lo humano, y de los procesos de enseñanza-aprendizaje, desconocen la amplitud e integralidad de las capacidades humanas. Quizás, una mirada centrada en el potencial de cada ser humano, singular y contextual, podrá dinamizar de manera más adecuada las capacidades de todos los actores de la escuela.

El contexto socio-político de la segunda mitad de la década de 1980, pese a encontrarse enmarcado por el conflicto armado y el narcotráfico, parece haber sentado las bases para la transformación del país, gracias al deseo generalizado de políticas sociales que tuvieran en cuenta a cada uno de los ciudadanos y ciudadanas, lo que desembocó en una legislación que tiene en cuenta las necesidades básicas de aquellos grupos poblacionales que históricamente habían permanecido en situación de marginalidad.

Por otro lado, este estudio en torno al discurso normativo de la Inclusión Educativa en Colombia, también pudo establecer, que dicho discurso esta en correspondencia con el interés por alcanzar los propósitos globalizadores que toman fuerza en la actualidad, en tanto que las políticas nacionales se diseñan buscando articularse a las exigencias de organismos internacionales, dejando de lado las particularidades socio-culturales propias de nuestro contexto, como lo es el potencial creativo y solidario de los comunidades, frente a esto se aportaron algunas percepciones que pueden conducir a una nueva concepción de la Inclusión Educativa, apoyada en diversos enfoques del desarrollo, pretendiendo generar provocaciones que conduzcan a nuevas investigaciones.

Las normas en torno a la Inclusión Educativa en nuestro país parecen estar diseñadas para contextos abstractos, pues se encuentra poca correspondencia entre el discurso y las

condiciones sociales, económicas y culturales propias del país, lo anterior se ve reflejado en las escasas posibilidades de ser ejecutadas; esto repercute a la vez, en la credibilidad de la población en el discurso normativo.

Finalmente, la perspectiva y el diseño metodológico planteado para este estudio se constituyeron en una mediación importante que facilitó la experiencia de formación en investigación, propósito fundamental del programa de Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales, contexto de formación en el cual se desarrolló el presente trabajo. En este sentido es importante destacar los avances personales, en cuanto capacidades lectoras, escriturales, recursos metodológicos para la indagación de materiales documentales y capacidades para un análisis crítico y comprensivo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Aguilar, Gilda. (2004) Del Exterminio a la Educación Inclusiva: Una Visión desde la Discapacidad. V Congreso Educativo Internacional. De la educación tradicional a la educación inclusiva. Universidad Interamericana

Arnaiz, Pilar (1996). Las escuelas son para todos. Siglo Cero, 27(2), pp. 25-34. España: Universidad de Murcia.

Arnaiz, Pilar (2003). Los estudiantes con discapacidad en una escuela para Todos. Conferencia presentada en el Centro Nacional de Recursos para la Inclusión educativa.

Astorga, A., Blanco, R., Guadalupe, C., Hevia, R., Nieto, M., Robalino, M., & Rojas, A. (2007). Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos. Buenos Aires, Argentina

Austin, J. (1996) ¿Cómo hacer cosas con palabras? Madrid: Paidós.

Bernal, Carol (2010). Legislación que Favorece la Educación Inclusiva. Recuperado el 04-05-2014 de http://www.corporacionsindromededown.org/userfiles/Legislacion.pdf

Calvo, Gloria (2007). Colombia. La Dificultad para Concretar las Normas en Inclusión Educativa. OIE-UNESCO**.** Bogotá, D. C.

Ducrot, Oswald (1982). Decir y no decir. Barcelona: Anagrama

ED/BIE/CONFINTED (2008) La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Ginebra. (pp. 6-7)

Foucault, M. (1969). La Arqueología del Saber. Francia: Gallimard.

Foucault, M. (1994) **Ditset Écrits** (Ewald, F.; Defert, D. (Eds.), t. IV, pp. 631-636. París: Gallimard.

Galeano, M. (2004). Diseño de Proyectos en la Investigación Cualitativa. Medellín: Fondo Editorial EAFIT.

Gil, R., Mercado, G. & Zapata, J. (2011). Inclusión Educativa: el reto pedagógico de hoy. *Escenarios*, 9 (2), pp. 77-87

Legros, Martin (2010) Entrevista con Amartya Sen. Philosophie Magazine, nº 44, pp. 58-63.

Maraña, Maider (2010). Cultura y Desarrollo. Evolución y perspectivas. UNESCO Etxea. Recuperado el 12/03/15, de http://www.unescoetxea.org/dokumentuak/Cultura_desarrollo.pdf

Medina, Carlos (2010). FARC-EP Y ELN Una historia política comparada (1958- 2006). Recuperado el 11/05/2015 de http://www.bdigital.unal.edu.co/3556/1/469029.2010.pdf

MEN (2007) Educación para Todos. Altablero No. 43. Colombia. Recuperado el 12-05-2014 de http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html

Nussbaum, M. (2001), Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones. Impresiones Universidad de Cambridge, Cambridge.

Nussbaum, Martha (2007) Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión, Barcelona: Paidós.

Nussbaum, Martha. (2012). Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano. Barcelona, España: PAIDOS.

Salas, José A. (2012). Historia General de la Educación. Red Tercer Milenio. recuperado el 13 de noviembre de 2014 de http://www.aliatuniversidades.com.mx/bibliotecasdigitales/pdf/economico_administrativo/Historia_general_de_la_educacion.pdf

Santander, P. (2011) Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. (pp. 209-210). Recuperado el 23 de agosto de 2014 de: www.moebio.uchile.cl/41/santander.html

Sen, A. (2000), Desarrollo como Libertad; Madrid: Editorial Planeta.

Skliar, Carlos. (2008) ¿Incluir las diferencias? sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. Orientación y Sociedad Vol. 8 p. 5. Recuperado el 18 de noviembre de 2014 de: http://www.scielo.org.ar/pdf/orisoc/v8/v8a02.pdf

Skliar, C. (2009) Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad: políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. Educación y Pedagogía 7(41)

UNESCO (2010). Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Llegar a los marginados. Recuperado el 9 de marzo de 2015 de http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001865/186525S.pdf

Van Dijk, Teun (1999). El Análisis Crítico del Discurso. Barcelona: Anthropos.

Van Dijk, Teun (2009). Discurso y Poder. España: Gedisa.

WCEFA (1990). Conferencia Mundial de Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Nueva York.