



Metodologías, ambientes y prácticas pedagógicas para la inclusión escolar de personas con discapacidad visual, una lectura de estudios de caso¹

JESÚS ANDRÉS PAREDES PÉREZ², OVER QUIJANO VALENCIA³

Resumen

Este documento que se concreta a partir de relatos e historias de vida de las personas con discapacidad visual de la ciudad de Popayán, no es un informe tifológico, es la transcripción de experiencias en ámbitos educativos e igualmente muestra las impresiones del concepto socio-ambiental que proyecta la discapacidad desde el modelo de desarrollo. Durante el desarrollo de este trabajo se incorporó la participación de la misma población con discapacidad visual en el análisis de la información para dar lugar a la construcción de un panorama sobre el estado y adaptación del modelo de inclusión educativa al interior de las instituciones educativas. Evidencias de como menores y jóvenes que continúan ingresando en extra-edad a la educación, metodologías por mejorar, adultos que lograron realizar su proyecto de vida gracias a la antigua regional INCI, ambientes que ocasionan demasiada carga académica, avances en inclusión educativa, son entre otros, los hallazgos más relevantes de esta investigación.

Palabras clave: Desarrollo, discapacidad visual, historias de vida, investigación participativa, inclusión educativa, metodologías, prácticas pedagógicas y políticas educativas.

Summary

This document is a compilation of stories and life stories of people with visual disabilities in the city of Popayan, is not a typhological report is the transcript of experience in educational environments also shows the impressions of socio-environmental concept which projects disability from the development model. Thus biographical data were collected through interviews free personalized tours, meetings in academic spaces, talks by virtual means, phone calls and stories of co-researchers. During the development of this work involving the same population joined with visual impairment in the analysis of information to lead to the construction of an overview on the status and adaptation model of educational inclusion within educational

1 Recibido: 13 de noviembre de 2014. Aceptado: 22 de febrero de 2015.

2 Jesús Andrés Paredes Pérez. Magister en Educación desde la Diversidad; Ecólogo, Fundación Universitaria de Popayán. Practicante Educación para adultos, Institución Educativa José María Obando de Popayán. Correo electrónico: andres772011@hotmail.com

3 Over Quijano Valencia. PhD. en Estudios Culturales Latinoamericanos Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador, Profesor titular Universidad del Cauca, Colombia. Correo electrónico: olverquijano@gmail.com



institutions. Evidence of how children and young people continue to enter extra-age education methodologies to improve, adults who managed to make their life project through the old regional INCI, environments that cause too much academic load, advances in educational inclusion, are among other the most important findings of this research.

Keywords

Development, visual disability, life histories, participatory research, educational inclusion, methodologies, pedagogical practices and educational policies.

Presentación

La transformación de los modelos educativos en Colombia ha pasado por varios procesos donde la calidad de los mismos siempre ha sido un desafío para todas las partes implicadas en su implementación y ejecución. El actual componente de la discapacidad en la inclusión educativa parece convertirse en un verdadero reto, razón que motivó el inicio de esta investigación que contiene reflexiones y revisiones dadas a partir de testimonios de la población con discapacidad visual de la ciudad de Popayán.

Esta investigación se inició en marzo de 2013 y finalizó en Junio de 2014 y contando con la colaboración de integrantes de la Fundación PERCIBV (Personas ciegas y de baja visión de la ciudad de Popayán), integrantes de la liga de limitados visuales del Cauca, usuarios de la sala de invidentes de la biblioteca Rafael Maya, familiares y conocidos de las personas con discapacidad visual y docentes de inclusión entre otros.

Justificación

Gracias a las experiencias cotidianas y reflexiones propias de personas con discapacidad visual de la ciudad de Popayán, se emprendió esta investigación que pone de manifiesto un panorama socio-ambiental muy general de la inclusión educativa. Se espera que observaciones como las que aquí se expone tengan mucho valor pedagógico y sirvan como complemento a muchas consideraciones básicas de aplicación de los modelos de

educación ya establecidos en la región. En la medida que tengan importancia estas observaciones, serán útiles como herramientas pedagógicas para que instituciones y docentes inicien o continúen identificándolas en la parte académica y formativa. Además un buen aprovechamiento de esta evaluación e interpretación subjetiva del entorno educativo de los estudiantes ciegos, encaminaría con mayor eficiencia su acceso a la educación y la apropiación del conocimiento de forma mucho más independiente y con sus propias habilidades.

La aplicación de principios básicos de una investigación participativa en el análisis de la información también permitió comprender una posición, más que crítica, constructivista de la mayoría de las personas que integraron la investigación, sobre el concepto de discapacidad que se proyecta desde el modelo global de desarrollo, porque pese al esfuerzo y gran aporte cultural de muchos grupos de discapacidad de la región y de otros territorios del país que han encaminado un largo trabajo por la socialización de la discapacidad, esta proyección aún mantiene muy presente un concepto de limitación e impedimento creado a través de la historia y que hoy también se refleja en el ámbito educativo.

Las recomendaciones de esta investigación no van dirigidos únicamente a la población invidente sino, para la discapacidad en general y para el común de la población porque así como las políticas sobre discapacidad implementadas en los programas de educación para todos,



que actualmente están siendo difundidas en los establecimientos educativos de Colombia necesitan un minucioso análisis en cuanto a todas sus estrategias de soporte. También lo necesitan las políticas de la educación regular dado que los perfiles de la identidad de los pueblos y las regiones tienen un complejo modo de interpretación y el marco de la legalidad de la diversidad aún está dando sus primeros pasos en un campo muy extenso y las modificaciones y adaptaciones que implica la inclusión de la discapacidad a la educación han sido y seguirán siendo grandes aportes a ese cambio o transformación de los modelos, prácticas y políticas, en las cuales estamos participando y desarrollando.

Antecedentes

Olman Ugalde Gonzales (2003), realizó una investigación sobre el acceso a la educación superior de las personas con discapacidades en España. El objetivo de este trabajo es exteriorizar los problemas que deben desafiar las personas con discapacidad visual cuando se empeñan a acceder a la educación superior. Utilizando la recolección de experiencias en estos contextos, encuentra como obstáculos: el Acceso a la información de documentación, libros, revistas, publicaciones, páginas web y otros, y el factor económico, donde existe una serie de costos ocultos.

Yesica Savino (2004), presenta un proyecto para la creación de un servicio de integración artística y cultural para personas no videntes. Este trabajo pretende beneficiar al olvidado sector no vidente de la población, integrándolo a estas actividades y permitiéndole participar de su vida cultural. El propósito es proponer un Museo donde toda obra se pueda sentir en alto relieve y crear opciones alternas a la observación visual.

Ana Narváez Peláez (2009) recopiló en el documento "las voces de los niños ciegos", en el congreso internacional educativo realizado por la ONCE y el (ICEVI). El objetivo fue propiciar el encuentro entre

adolescentes deficientes visuales y ciegos de las diferentes regiones del mundo para reflexionar sobre su situación y proponer sus demandas y necesidades. Se requirió un ensayo sobre su vida como adolescente deficiente visual, sus experiencias con los derechos de los niños en su comunidad, su familia, su país o su región o sobre cualquiera de las áreas de trabajo del Congreso. Se recibieron más de 100 ensayos de países tan diversos como Namibia, Gana, Nueva Zelanda, Rusia, etc.

Julia Landazábal (2009), en el "proyecto de fomento a la lectura de personas con discapacidad visual", sistematizó el relato de los actores aplicando talleres de lectura y al final se realizaron encuestas e igualmente entrevistas personales o por teléfono. Una parte del análisis indicó que las personas ciegas prefieren la lectura en braille, en orden los audio libros y en menor proporción los lectores de pantalla.

Samaniego de García (2009) realiza un breve análisis de la situación sobre el acceso de personas con discapacidad a servicios educativos en Latinoamérica. Resalta para Colombia la experiencia de inclusión en la Universidad de Antioquia donde una buena práctica en el nivel superior es la introducción de elementos de voluntariado y la incorporación de esta población a carreras no convencionales por tradición. Experiencias de estudiantes ciegos mencionan como gran fortaleza el servicio para invidentes del sistema de bibliotecas donde se puede disponer de lectores voluntarios para los parciales o para leer en general todo tipo de documento de manera personalizada o mediante audio grabación.

Rafael Campo Vásquez (2009), artículo: "experiencias exclusivas e inclusivas" presenta una narración de su experiencia como docente universitario, donde expresa su esfuerzo y dedicación para cumplir con sus responsabilidades laborales. También menciona como la desventaja crea oportunidades para desarrollar la creatividad y otras habilidades, demos-



trando que la exclusión puede tener una diferente perspectiva de reflexión.

Beatriz Londoño Toro (2010) en el artículo “la garantía de los derechos de las personas con discapacidad” describe a partir de sus anécdotas, el temor que las instituciones sienten por la seguridad de estas personas cuando no tienen una infraestructura adecuada en sus establecimientos educativos, y por este motivo considerarlos no aptos para su institución. Pero el esfuerzo y dedicación que demuestran estas personas termina por cambiar esta mentalidad y hacen respetar su derecho a la educación.

José Luis Gallego y Antonio Rodríguez (2011) realizaron una investigación sobre “la planeación de la composición escrita por alumnado con discapacidad visual, a partir de un estudio de caso” tomando una muestra de alumnos (seis alumnas y cinco alumnos) de distintas edades, para evaluar el proceso cognitivo de la planificación de la escritura por estos sujetos e identificar posibles disfunciones. Las conclusiones revelan que, en general, estos estudiantes piensan en los objetivos y en las ideas que van a plasmar en sus textos, así como en las personas que los leerán, sin apreciarse diferencias significativas entre ellos, por razones de edad, de género o nivel de escolarización.

Jorge Andrés Colmenares (2011) en su artículo “el museo multisensorial: cuando la oscuridad hace brillar al oro”, describe en primera persona las observaciones de este antropólogo ciego acerca de sus visitas realizadas al museo del oro de Bogotá para adelantar una reflexión sobre la mejor forma de atender a la población invidente. Indicó todo servicio discriminatorio así como aspectos de los contenidos de las vitrinas pueden interesarle a los ciegos y cuáles no. Además invitó al museo para involucrar a las personas ciegas con otros públicos que los acogen con gran interés y propuso numerosas ideas multisensoriales no solamente para los invidentes sino para todos los públicos.

Estefanía Gómez (2012) en su reflexión “experiencias educativas”, presenta una historia de vida que empieza en un colegio personalizado, porque en otras instituciones públicas no le dieron la oportunidad de iniciar sus estudios. Menciona que un primer ambiente se adaptó a sus necesidades y fue flexible a su ritmo de trabajo. Pero el segundo fue todo lo contrario, estudiar en aulas con 40 alumnos por curso, profesores muy dispuestos a colaborar y otros con tiempo limitado para atender a cada estudiante fueron entre otras algunas de sus principales anécdotas. Con reflexiones desde la universidad sobre la dedicación necesaria para mantener un buen nivel académico finaliza su historia, resaltando además, la vital participación de su madre en todo su proyecto de vida.

La tiflóloga Emilia Castro (2012) en su texto “las familias hablan de sus niños y niñas”, transcribe las voces de los padres y otros familiares de niños con discapacidad visual, para resaltar la importancia de estos actores en la inclusión educativa. Destaca la forma como un integrante con discapacidad visual en estas familias les ha llevado a repensar todas las actividades **más sencillas, pero cuando se desarrollan otras habilidades estas hacen que la condición visual de sus niños pase a un segundo plano.**

Objetivos y planteamiento del problema

En las instituciones educativas cada vez es más frecuente encontrar en las aulas a estudiantes con algún tipo de discapacidad físico-motriz, cognitiva, sensorial, etc., que desean formarse y que por derecho a la igualdad están en condiciones de acceder a la educación que reciben otros estudiantes regulares. Sin embargo, las cifras sobre el acceso de esta población a la educación en el país no son muy optimistas, siendo evidente el analfabetismo y de igual forma notorio un gran desempleo. Además publicaciones



sobre el tema generalizan esta situación en todo contexto y dan por hecho que la discapacidad está muy vinculada con la pobreza convirtiéndose en una carga social que limita el avance económico en muchos países. ¿Será que la educación en los países en desarrollo como Colombia se mantiene el concepto de discapacidad dentro de este contexto?

Está claro que Popayán es una ciudad que presenta uno de los índices más altos de desempleo en Colombia. Igualmente coincide con un alto grado de discapacidad, exactamente entre el 8 a 9% de la población y de esta subpoblación el 45% presentan ya visión subnormal. Un contexto en que las opciones de rehabilitación, movilidad, accesibilidad, educación van a ser limitadas, y en consecuencia va a ser común encontrar altos porcentajes de analfabetismo, debido a las dificultades para ingresar a las instituciones de educación por falta de equipamientos tecnológicos e instrumentos pedagógicos que puedan empezar a eliminar las barreras físicas e invisibles de comunicación existentes.

En Popayán también se conoce que existen numerosas barreras físicas e invisibles que impiden respetar el derecho fundamental de toda persona a tener acceso a la educación y a la formación, lo que genera muchos efectos excluyentes en personas con discapacidad visual. Identificarlas podría ser un buen paso a seguir para facilitar su mitigación, y como consecuencia, reducir los efectos negativos que tienen para estos ciudadanos en el acceso a la educación, la participación y el desarrollo y construcción sociocultural.

Todo lo anterior llevó a plantear los siguientes interrogantes como horizontes para movilizar esta propuesta de investigación: ¿Cuáles son las metodologías, pedagogías y los ambientes en las instituciones educativas para brindar a la población con discapacidad visual la inclusión al sistema educativo y garantizar los derechos de formación integral que

poseen los demás estudiantes y que les permita desarrollar su proyecto de vida?

Como objetivo general de esta investigación se planteó analizar el desarrollo y las limitaciones de las metodologías, los ambientes y las prácticas pedagógicas al interior de instituciones educativas en la ciudad de Popayán orientadas a la inclusión escolar, secundaria y superior, y a garantizar el derecho y la formación de población con discapacidad visual. Como objetivos específicos se estableció 1) determinar cómo las instituciones de educación de la ciudad de Popayán abordan el concepto de discapacidad desde una perspectiva socio-ambiental; 2) realizar una lectura general acerca de la política sobre inclusión escolar, secundaria y superior en la población con discapacidad visual en el contexto nacional y regional y 3), analizar la existencia y estado de las metodologías, los ambientes y las prácticas pedagógicas en las instituciones escolares, secundarias y superiores que atendieron y actualmente registran estudiantes con discapacidad visual en la ciudad de Popayán.

Descripción teórica

El concepto de discapacidad

Enfocar un concepto de discapacidad desde una perspectiva socio-ambiental no es una tarea simple, es necesario tener en cuenta muchos elementos de apreciación o puntos de referencia sobre las condiciones y circunstancias de las personas que integran la población discapacitada y sólo el análisis de todos los elementos al final nos podría encaminar hacia el complejo valor y sentido del significado de la palabra en cuestión. Sin embargo, llegar a una propia definición sería llegar a solo una anotación o una consideración, puesto que la discapacidad también es el respeto por la diferencia, la diversidad, la multiplicidad, y realmente reconocerla desde su propia cosmovisión es recorrer un universo infinito de contextos donde las

prácticas y parámetros a escala global tal vez no estarían acordes con la expresión particular de sus protagonistas.

El término discapacidad se empezó a emplear a partir de 1970 y desde esta década su utilización se fundamenta en su gran difusión internacional. La discapacidad en el plano conceptual y práctico ha tenido diferentes lecturas en razón a tiempos y espacios determinados, por tanto ningún “modelo en forma independiente puede explicar la discapacidad, debido a que cada modelo depende del contexto en el que se proponga” (Gómez, 2007, p. 35). No obstante, la perspectiva socio-ambiental sobre el concepto de discapacidad tiende por lo general a abordarse desde el modelo de desarrollo; es decir desde “los cambios en la función de producción y con el cambio tecnológico, con la acumulación de riqueza, con el crecimiento económico” (Quijano y Tobar, 2006, p. 15).

Si bien en este tiempo, el concepto de discapacidad se percibe como una cuestión de derechos donde se garantiza la igualdad de oportunidades, análoga a un movimiento como la multiculturalidad y su expresión por el multiculturalismo, no se entiende por qué publicaciones de textos especializados como informes, artículos y otros, se refieren en muchos términos peyorativos. Por ejemplo el Banco Mundial expone: “las personas discapacitadas tienden a ser las más pobres entre los pobres”, consideración que fácilmente invita a inducir y vincular la discapacidad con la carencia, penuria, miseria o indigencia. De forma similar la OMS explica como la discapacidad es una “carga”, término que cualquier persona del común lo podría relacionar con obligación, peso, problema o molestia.

Del mismo modo publicaciones muy recientes de origen patrio comparten o informan que la discapacidad visual sigue siendo una carga y además interfiere con el progreso de los países en desarrollo y en los niños las deficiencias no corregidas pueden significar el fracaso escolar.

Desde esta percepción socio-ambiental de la discapacidad visual, se infiere la necesidad de adaptarse o la obligación de cambiar su condición para ser aceptados en un entorno educativo. ¿Es una teoría, o es una realidad?, o es el discurso de siempre donde se apoyan instituciones educativas y otras entidades afines para soslayar su responsabilidad.

Teniendo en cuenta afirmaciones como las anteriores, que provienen de organizaciones especializadas en asistencia financiera o fomento de la salud como el Banco Mundial y la OMS; estas serían precisiones de análisis desde una perspectiva socio-ambiental de la discapacidad muy similares a lo tratado en la problemática de la pobreza por Escobar (2012, p. 73) “más de 1500 millones de personas viven en condiciones de hambre aguda, desnutrida”. Discurso que desde la postguerra agrupó a muchos países como Colombia en la pobreza, y estos a su vez empezaron a representar una amenaza, carga, obligación y problema para los países desarrollados. Según Espitia (2012, p. 24) esta historia sigue siendo “un movimiento discursivo de la cultura de la normalidad para marginar de la vida sociocultural a una gran cantidad de sujetos” y de cualquier modo hoy la discapacidad se estaría promocionando como la problemática de la pobreza.

Por tanto el modelo social de la discapacidad que se ha venido construyendo gracias al gran aporte intrínseco de los movimientos de discapacitados desde aproximadamente cuatro décadas atrás. Es un intento por conceptualizar a la discapacidad como el “resultado de una interacción entre las características de la persona y las respuestas que el medio da a estas características y condiciones” (Echeverry, 2005, P. 21). Es una cosmovisión mucho más adaptable, ajustada e igualitaria con capacidad de aplicar el concepto de forma más sistemática donde sea valorada toda habilidad y destreza proyectándolas como aporte cultural y social, pretendiendo igualmente que el beneficio sea recíproco.



En otras palabras, la problemática de la pobreza y carga social a causa de la discapacidad, es cuestionada por el modelo social “desde el cual se sostiene que el empleo no es la única manera de inclusión dentro de la sociedad” (Palacios, 2008, p. 104-106). Y por cierto, la construcción de un modelo social en el ámbito educativo debería ser igualmente aplicable, conforme la educación emprenda el desarrollo de una mentalidad de comprensión del tema, ya que, “la condición humana debería ser objeto esencial de cualquier educación” (Morin, 1999, p. 8).

La discapacidad visual

La discapacidad según la OMS forma parte de la condición humana y casi todas las personas sufrirán algún tipo de discapacidad transitoria o permanente en algún momento de su vida. Para la ONCE la discapacidad visual es un conjunto de condiciones que limitan las habilidades, los conocimientos y las actividades del desempeño y bienestar personal.

Cuando se habla en general de ceguera o deficiencia visual se refiere a condiciones caracterizadas por una limitación total o muy seria de la función visual. También se utilizan otros términos como “Ciegos totales: quienes no tienen ninguna percepción luminosa”; o “Deficientes visuales profundos: quienes poseen alguna visión, pero que aun así tienen que utilizar en su desempeño, técnicas propias de las personas ciegas” (Narváez, 2009, P. 31). Para el caso de baja visión también se utilizan términos como ceguera parcial, la cual implica un residuo o existencia visual que permite “la orientación a la luz y percepción de masas, por lo que permite el desplazamiento, pero no es útil para realizar actividades escolares o profesionales” (Cebrián de Miguel, 2003, p. 59).

La educación y la discapacidad visual

Para empezar, es lógico creer que durante el transcurso de la humanidad, las personas con discapacidad visual se pre-

pararon de acuerdo a su entorno familiar y social, Así la idea de subsistir y el ritmo que esto implica crearía la necesidad de aprender labores conforme a su cotidianidad. Al respecto, el profesor Montoro (1991, p. 14) expone que “las personas con discapacidad visual se emplearon como molineros, panaderos, curtidores, guardianes, masajistas o en labores de alfarería, albañilería, la hechicería, la música y la mendicidad como únicas labores permitidas para estas personas”. Entonces la historia o quienes escribieron la historia, al parecer no contemplaron las actividades ejercidas por los ciegos de la época como aportes culturales para la humanidad, además como la cultura se consideraba exclusiva de la sociedad letrada, no solo se subestimó todo su potencial, sino que también se crearon conceptos herrados de estas personas a lo largo y ancho de la historia que todavía se siguen manteniendo muy presentes hasta nuestros días.

Registros sobre el tema debidamente documentados se dan a principios del siglo XIII, época en donde se empieza la protección de la población con discapacidad visual fundándose con este propósito asilos en Francia, Alemania, Austria y otros países de Europa, solo como como beneficencia, dado según el profesor Montoro, en la época casi siempre se consideró a estas personas como carentes de capacidad intelgible, puesto que no existían en el momento un método de lectura y escritura adaptado a la limitación visual. A partir de 1875, se establece la educación para no videntes por Valentín Haüy; quien con un novedoso sistema de letras en relieve reconoce en esta población una gran capacidad de aprendizaje. Luego en 1923, Luis Braille dio a conocer al mundo un sistema de lecto-escritura empleando códigos a base de seis puntos en relieve y dada su aplicabilidad éste se convertiría en el método más utilizado para acceder a la educación por parte de los deficientes visuales. Después de la segunda guerra mundial, se emprenden los programas de

rehabilitación y la creación de instituciones de educación especial financiadas por el estado.

Estos últimos acontecimientos y avances en materia de educación también son acogidos en Colombia, fundándose en 1926 el Instituto para Niños Ciegos y la expedición de la Ley 45 de 1926, por la cual se fomenta la educación para ciegos. Acorde con esto, el censo de 1928 tiene en cuenta en su registro tres deficiencias, para cuantificar y cualificar por primera vez esta población. Algunos datos arrojaron que las personas ciegas eran quienes más estudiaban en comparación a sordos y físicos, pero se mantenía la idea que no se consideraban educables. Durante este periodo, es cuando en Colombia, hay una nueva tendencia a detectar alumnos con dificultades para seguir el ritmo normal de la clase y aparecen las instituciones especiales. En efecto, en el año de 1955 se crea el Instituto Nacional para Ciegos (INCI) como una institución técnico-asesora con sedes regionales en todo el país pero actualmente “el modelo cambio a la centralización en una única sede en la ciudad de Bogotá” (INCI, 2014).

A propósito en los años 1927 y 1931 se realizan: la primera conferencia americana “para tratar los problemas comunes a los educadores con limitación visual” y la aprobación de la Ley 24 que hace obligatoria la educación para niños ciegos. Posteriormente y como resultado de la aprobación de la ley 27 de 1942 se crea el Instituto para Niños Ciegos, Sordos y Mudos de Cali, Departamento del Valle del Cauca, precisando normas para la docencia. Conforme a estas se crean cursos para los docentes de las escuelas especiales y finalmente en 1982 “la universidad pedagógica nacional establece la primera licenciatura en educación especial-tiflogía” (Cobos, 2014, p. 3).

Educación para todos

La transformación de las instituciones de educación especial se da a partir de

la década de 1990 con la apertura de la educación para todos y la conferencia de Salamanca en 1994, donde empezó a tratarse el tema de la inclusión educativa. Contextos educativos tomados en cuenta por la Ley 115 o Ley general de la educación, dando origen al decreto 2082 de 1996; el cual define los servicios a población con limitaciones y el decreto 3002 de 2002; que pretende organizar y fijar la planta de personal para atender a estudiantes con discapacidad.

Por estos años se da también casi simultáneamente el inicio del sistema nacional de evaluación de la educación (SINECE), el cual, además del desempeño de los estudiantes, agrega una dimensión “de desarrollo personal”, haciendo énfasis en aquellos factores que requiere el individuo para su adaptación al contexto social, cultural y político, hoy conocido como Sistema Nacional de Evaluación de la educación (SNEE). A continuación se aprueba la resolución 2565 de 2003 estableciendo la permanencia de los apoyos específicos requeridos por esta población en un aula regular.

Colombia un país adscrito a la Organización Nacional de Naciones Unidas (ONU) participa conforme a sus disposiciones y en 2006 hace parte de la convención de los derechos de las personas con discapacidad, convención que trata de abordar la comprensión de la discapacidad y los cambios de las perspectivas políticas y sociales. Consecuentemente en 2008 en la conferencia sobre educación inclusiva (ginebra- Suiza) de la cual adopta sus principios, conformando el decreto 366 del 9 de febrero de 2009; donde se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. Finalmente La Ley estatutaria 1618 de febrero de 2013; garantiza el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.



Historias de vida y discapacidad

El concepto más común de “historia” se puede resumir en el intento por construir el pasado de la humanidad, de ahí, el análisis del comportamiento humano, causas y consecuencias es el estudio de las ciencias sociales. Una de las técnicas utilizadas por sociólogos y antropólogos iniciando el siglo XX fueron las historias de vida, empleándolas para “preservar la memoria de la vida trivial, a partir de relatos de caciques y chamanes americanos” (Veras, 2010, p. 11). También es cierto que la objetividad es necesaria para obtener datos cuantitativos y realizar análisis estadísticos, aun así no se pueden hacer a un lado los criterios personales o consideraciones de una comunidad. De este modo la historia de vida cobró importancia como una técnica para recoger documentos personales en el campo clínico “constituyéndose en un material de primera magnitud”, el cual también se puede complementar con otros testimonios que se consideren representativos “permitiendo categorizar la información y hacer comparaciones mediante la acumulación de relatos” (Gimenes y Cano, 2008: 7).

En este sentido “las historias de vida se interesan por el entendimiento del fenómeno social, desde la visión del actor” (Cordero, 2012, p. 2), así, el saber cultural es igualmente relevante como información para cualquier investigación. Entonces, si consideramos que las historias de vida pueden reconstruir el pasado individual, en conjunto o en comunidad, su aplicación sería una “fuente para construir la nueva historia” (Osorio, 2006, p. 5). Ahora bien, teniendo en cuenta que las historias de vida son una oportunidad para recolectar información y analizar datos de origen cualitativo, la participación de los propios actores en la investigación es también indispensable para construir un razonamiento situado ante toda circunstancia, permitiendo “obtener unos datos e información que a través de la investigación cuantitativa no podríamos recoger” (Fernández, 2012, p.

7). Pero por lo general no existe una cultura que fomente o permita una investigación participativa iniciada por los mismos grupos de discapacidad de regiones algo apartadas del contexto nacional, puesto que es común que otras entidades afines al trabajo social las asuman, sin embargo también existen investigadores académicos, que además de realizar una práctica, pretenden contribuir con el cambio de los procedimientos “incorporando a los informantes como asesores o co-investigadores” (De la Rosa moreno, 2010, p. 14).

Metodología

Población y muestra

La presente investigación se desarrolló en el municipio de Popayán, Departamento del Cauca, Colombia. Contó con la participación de más de 40 personas con discapacidad visual, de los cuales 13 son niños y adolescentes que actualmente estudian en instituciones públicas y privadas de la ciudad de Popayán, 5 son adultos y están realizando estudios de educación superior y aproximadamente 8 están cursando o aspirando a terminar su bachillerato. El resto de la población son personas adultas egresadas de educación superior, o han terminado el bachillerato hace 10 o más años y algunas que no han podido ingresar o no han podido terminar sus estudios primarios. Actualmente esta población integran la Fundación PERCIV (Personas Ciegas y de Baja Visión de Popayán), LIVICAUCA (Liga de Limitados Visuales del Cauca), o son usuarios constantes de la sala de invidentes de la biblioteca Rafael Maya.

Por lo tanto, este documento no es la elaboración de un texto tiflológico de estrategias y directrices ajustadas a estrictos procesos metodológicos, sino que busca rescatar la propia voz de personas en situación de discapacidad visual que día a día se esfuerzan por adaptar su pensamiento, material y accesibilidad a los establecimientos educativos.

En principio los datos se obtuvieron empleando técnicas conversacionales para recoger información cuantitativa y cualitativa de experiencias, de forma similar a la recolección de datos clínicos en el campo de la enfermería y otras experiencias en la utilización de la historia de vida como medio de investigación. Luego se adicionó al trabajo de recolección de información, principios básicos de una investigación participativa porque las personas referenciadas como población y muestra, a menudo se integran en diversas actividades dispuestas por organizaciones como: la Fundación PERCIV y LIVICAUCA. Por dicha razón, se incorporaron algunas personas a la investigación como co-investigadores dado el rol que ejercen dentro del grupo y su experiencia en el tema, quienes además contribuyeron con el análisis de los datos auto-incorporándose de esta manera en la investigación.

Por consiguiente se tuvieron en cuenta las siguientes etapas:

Clasificación de la información biográfica disponible de la población objetivo.

La información se obtuvo de las siguientes fuentes:

- Documentos en primera persona, proporcionado por el individuo o individuos.
- Documentos en tercera persona sobre un individuo individuos en cuestión.
- Autobiografías, diarios y anotaciones diversas (agendas, memorias) cartas, documentos expresivos (composiciones literarias, artísticas, poéticas, etc.).
- Manifestaciones verbales obtenidas a través del diálogo en visitas personalizadas, manifestaciones espontáneas en diversos sitios, llamadas telefónicas, charlas por medios virtuales, utilizando siempre cuestionarios libres.
- Estudio de casos e historias de vida (biografías).

La mayoría de los encuentros con menores y jóvenes se dieron en lugares de actividad académica y se obtuvieron

relatos cortos sobre temas de inclusión educativa. Con la mayoría de los adultos se realizaron visitas personalizadas dedicando el tiempo necesario y recopilar información para una historia de vida.

Las historias de vida y la mayoría de los encuentros fueron grabadas, luego transcritos a texto y estos documentos puestos en conocimiento de la fuente informativa.

La mayoría de personas adultas que colaboraron en la investigación permitieron el uso de su identidad, pero algunos datos relevantes que se mencionan son de personas cercanas o familiares de los menores, de quienes no se guardó un registro grabado.

Entre los co-investigadores se destacan principalmente (3A, 4A, 5A, 6A, 8A y 13A).

De las historias de vida se extrajeron los datos más consecuentes a los objetivos propuestos. Igualmente en el transcurso de la investigación se cruzaron todas las historias y finalmente se determinaron algunos informantes a los cuales se desarrollaron observaciones más personalizadas, sin incurrir a una sola historia de vida.

Con la clasificación de esta información se realizó un análisis para identificar el comportamiento de la población con discapacidad visual en los entornos educativos.

Conforme al desarrollo de la investigación se determinaron dos grupos:

- Grupo A: Estudiantes egresados, y activos adultos
- Grupo B: Menores y jóvenes activos, familiares y docentes.

Se tuvieron en cuenta el tipo de patología (persona completamente ciega o de baja visión) y estrato social, para analizar la influencia del modelo de desarrollo sobre la discapacidad en el ámbito educativo, dada la estrecha relación aplicada entre pobreza y discapacidad expuesta principalmente por la OMS y el Banco Mundial.

Análisis de toda la información obtenida.

- Triangulando la información disponible (análisis estadísticos, datos bio-



- gráficos y relatos e historias de vida).
- La colaboración de la Fundación PERCIBV (personas ciegas y de baja visión), usuarios de la sala de invidentes de la biblioteca Rafael Maya de Comfacauca y los integrantes de la Liga de limitados visuales del Cauca, también fue importante la opinión de la familia y de algunos docentes de inclusión.

Para distinguir adultos de jóvenes y niños se realizó una clasificación subjetiva de acuerdo a las edades, asignando los siguientes rangos:

- De 1M a 7M. Menores de 14 años.
- De 1J a 7J. Jóvenes y adolescentes entre 15 a 23 años.
- De 1A a 20A. Adultos o personas mayores de 23 años.

Para dar un sentido más claro de análisis se diseñó una tabla con datos biográficos y su manifestación en cuanto a un apoyo tifológico.

Nota: Al recoger relatos, las entrevistas fueron abiertas, pero se trataron de dirigir hacia tres parámetros. Básicamente se trató de contextualizar el núcleo familiar y el entorno social, vivencias durante y fuera del periodo escolarizado y el acceso a la información.

Por razones de confidencialidad y fines de publicación, se reservan los nombres de todas las personas con discapacidad visual que suministraron sus experiencias de vida, familiares o amigos y funcionarios públicos o privados que trabajan con esta población.

Hallazgos

Las personas adultas prácticamente contextualizaron todo el trabajo, gracias a su experiencia y autonomía, suministraron una información valiosa sobre el tema. Se descartaron algunos relatos porque ciertas personas solo han realizado estudios no formales y otros porque sus relatos acontecieron hace más de 20 años, pero de todos modos sirvieron de evidencia para complementar la investigación.

Grupo A

Se distinguen 20 personas adultas ciegas y de baja visión que ya tienen título de bachiller o universitario, o actualmente están terminando alguno de los dos procesos.

Grupo B

Niños y jóvenes ciegos y de baja visión que actualmente están haciendo un proceso educativo.

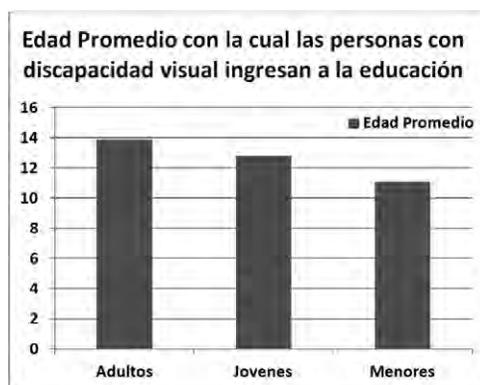
Se identificaron 7 menores y 4 jóvenes activos en cuatro instituciones de primaria y secundaria

Recoger relatos de niños no es fácil, dado que no son tan elocuentes como los adultos y prácticamente solo responden a preguntas con un sí, no o no sé. Por tanto se referencian los testimonios más relevantes. Otros datos sobre estos chicos se obtuvieron por familiares y terceras personas.

Análisis de los datos

Sobre el promedio de edad a la que las personas del grupo con discapacidad visual participante en la investigación, han ingresado a una educación formal.

- La edad promedio en que los adultos iniciaron su educación es de 13.9 años.
- La edad promedio en que los jóvenes iniciaron su educación es de 12.8 años.
- La edad promedio de los menores es de 11.1 años.



Según estos datos es evidente que los adultos empezaron a estudiar en extra edad con respecto a estudiantes regulares, en los jóvenes también es evidente esta tendencia y esto igualmente se presenta en los menores que actualmente

están activos en un proceso educativo. Sólo cuatro casos en particular 8 A Y 11 A (adultos de baja visión), y 5 J Y 6 J (jóvenes ciegos) empezaron su educación a una edad común a otros estudiantes regulares.

Tabla 1: Datos biográficos de adultos ciegos

Código	Edad	Patología	Estrato social	Manifestó recibir apoyo tifológico de la institución
1 A	16	Ciego	2	No
2 a	19	Ciego	3	No
3 A	17	Ciego	1	No
4 A	17	Ciego	3	No
5 A	23	Ciego	Zona rural	No
6 A	8	Ciego	2	No
7 A	18	Baja visión	3	No
8 A	6	Baja visión	3	No
9 A	8	Baja visión	3	No
10 A	9	Deficiencia visual profunda	3	Si
11 A	6	Baja visión	2	No
12 A	-	Ciego	2	No
13 A	9	Ciego	4	No
14 A	9	Ciego	2	No
15 A	-	Ciego	3	No
16 A	20	Ciego	1	No
17 A	18	Baja visión	2	No
18 A	20	Baja visión	2	No
19 A	-	Ciego	3	No
20 A	-	Ciego	2	No

Tabla 2: Datos biográficos de jóvenes y menores ciegos

Código	Edad	Patología	Estrato social	Manifestó recibir apoyo tifológico de la institución
1 J	18	Ciego	Zona rural	Si
2 J	12	Ciego	3	No
33 J	21	Baja visión	2	Si
4 J	-	Deficiencia visual profunda	2	Si
5 J	7	Ciego	3	No
6 J	6	Ciego	3	No
1 M	9	Ciego	2	Si
2 M	12	Ciego	Zona rural	Si
3 M	13	Ciego	Zona rural	no
4 M	13	Ciego	2	No
5 M	11	Ciego	2	Si
6 M	11	Ciego	1	No
7 M	9	Ciego	1	No



Sobre la distribución de las patologías

Según los datos el 72% de las personas del grupo son ciegas, el 21% son de baja visión y el 7% son deficientes profundos. Estas cifras nos pueden indicar que la discapacidad visual se enmarca en la ceguera y muchas personas de baja visión u otras patologías similares no se involucran dentro de esta clasificación, distinción o categoría.

Sobre estratificación social

Según los datos el 8.25% de las personas provienen de una zona rural y el 92.75 se encuentran en la zona urbana. En la zona urbana el 7.25% de las personas pertenecen al estrato social 1, 48.27% al estrato social 2, 41.37% pertenecen al estrato social 3 y un 3.4% pertenecen al estrato social 4. Estos datos nos indican que más del 50% de las personas pertenecen a los estratos 1 y 2, es decir bajo-bajo y bajo que alberga la población con menores recursos solo una persona (A 13) pertenece al estrato 4 o medio-medio y en los estratos 5 o 6 no se registra presencia de las personas del grupo.

Sobre manifestar apoyo tifológico de la institución donde realiza o realizó su educación

En total un 78.78% de la población manifestaron haber recibido algún o ningún apoyo tifológico por parte de la misma institución donde estudian o estudiaron teniendo que recurrir a otros espacios para encontrar ayudas a sus necesidades educativas. De los adultos solo uno (A 10) mencionó apoyo, pero esta persona la mayor parte de su escolaridad la realizó en Bogotá. De los jóvenes tres mencionan apoyo de la institución, pero dos (1 J y 3 J) están terminando la primaria y uno (2 J) está en bachillerato. De los menores tres mencionan esta atención, de los cuales dos (1 M Y 2 M) están terminando la primaria y uno (5 M) está empezando el bachillerato. Esto da a entender que si

se está empezando a incorporar con mejor disposición la atención de estudiantes con discapacidad visual en estos niveles educativos.

Sobre metodologías

“Hasta el año 2005 el INCI capacitó a 4046 docentes para la detección de alteraciones” y según INCI (2008, P. 12) “desde el año 2006 inicio la formación de docentes de inclusión en 16 departamentos del país” (Robayo, 2009, P. 10). Si bien, según el relato de una profesora de inclusión, las capacitaciones se están realizando para fortalecer la aplicación de un modelo educativo de inclusión; estas no son lo suficientemente continuas, y es imposible que en 3 días o una semana un docente adquiera la experiencia de un tifólogo que ha estudiado 5 años o más. Ahora, (6 A) y su experiencia como representante de discapacidad en la región menciona que entre estos departamentos está el Cauca, pero es muy poco el avance en esta tarea en zonas muy apartadas, quedándose muchos niños sin la oportunidad de ingresar a una institución de educación inclusiva. Más aún, la cifra de niños registrados en el Sistema Integrado de Matriculas da cuenta de datos que no concuerdan con la realidad porque al parecer están registrando niños sin ningún diagnóstico, como niños ciegos y de baja visión (esta anomalía también está registrada en el proyecto pedagógico de promoción de los derechos de los estudiantes con discapacidad visual).

Por otro lado, según datos del grupo, siete (1A, 2A, 3A, 4A, 8A, 14A y 17A) de las personas adultas que recibieron apoyo del INCI; dos son bachilleres y cinco son profesionales que actualmente ejercen su profesión. Todas expresaron que para un buen propósito de formación se les exigía aprender lecto-escritura, manejo de ábaco, movilidad y técnicas de la vida diaria antes de pretender ingresar a una institución educativa, ninguna manifestó apoyo de la institución donde realizó su educación, porque el INCI cubría casi

todo el trabajo complementario de ayudas educativas.

A esto según los relatos de (14A) menciona que: “Con la colaboración del INCI ingrese a una escuela formal sin ninguna restricción, y siempre fui alumno destacado en el colegio”. Además (14A) nos dice que: “El INCI siempre fue mi punto de apoyo para corresponder con toda la exigencia académica, acompañamiento de la tiflóloga, lectores voluntarios, y explicaciones de otros colegas ciegos que ya tenían mucha más experiencia”. Así mismo (1A) nos confirma que: “La metodología del INCI fue solicitar los temas por adelantado y en otra jornada se trabajaba con la tiflóloga”.

Conforme a lo anterior, las historias de vida de estas personas ponen de manifiesto que una de las metodologías empleadas por la tiflóloga del INCI cuando se aplicaba la integración, fue solicitar el material por adelantado a las otras instituciones para transformar el material y adelantar los temas, así los estudiantes ciegos llegaban ya bien preparados, a socializar los conocimientos adquiridos. Pero después de la centralización del INCI el panorama cambió y las familias interesadas en la formación de sus niños tuvieron que empezar a buscar apoyo en otras instancias, en su mayoría ya de origen privado. Como vestigio del INCI hoy existe la sala de invidentes de la biblioteca Rafael Maya, y prácticamente todos los relatos de los niños, jóvenes, familiares y otros profesores, mencionan como vital la participación de la Tiflóloga de la sala de invidentes, en el proceso de inclusión educativa porque es la persona que tiene más experiencia y práctica sobre el tema, capacita a los estudiantes, asesora a las familias e instituciones educativas.

No obstante, las historias de (7A), (5J), (5A), quienes no contaron con el INCI nos dicen: Mis calificaciones nunca pasaron de malo o regular, pero los docentes nunca se preocuparon por este detalle, simplemente lo pasaron por alto. Del mismo

modo: Cuando ingrese a bienestar familiar No tenía desarrolladas habilidades como otros niños, me aislaron. Mis padres buscaron el apoyo de una tiflóloga particular y me cambiaron de institución porque los docentes no me prestaron atención. Igualmente: Había buena disposición de los docentes, pero no contaban con herramientas tiflológicas, me relegaron ese trabajo pero igual no cuento con un apoyo particular.

De todos modos, según los relatos y las historias de vida, la inclusión es algo contrario a cuando existía el INCI, puesto que el INCI, recibía a los niños, jóvenes y adultos ciegos y primero los preparaba para luego sugerir a los familiares, como y donde podrían ingresar a estudiar. En cambio hoy las familias buscan primero incluir a estos chicos en instituciones que no pueden negar su derecho a la educación, pero aún no cuentan con experiencia porque el tema sobre inclusión educativa apenas se está iniciando en esta región y adaptando sus metodologías, ambientes y prácticas pedagógicas.

Sobre los ambientes

Las cifras sobre el acceso a la educación de personas con discapacidad visual realizadas en el último censo DANE (2005) permiten dar cuenta que esta población en Colombia, aun no tiene garantías suficientes para acceder a la educación. Por ejemplo: “El 60 % de la población con discapacidad visual, entre los 3 a 5 años no accede a la escuela. El índice de analfabetismo de la población con discapacidad visual triplica la tasa de analfabetismo del país. Otros datos también indican que el 30.6% de las personas con limitación visual carece de estudios y el 69% de las entidades territoriales certificadas reportan atención” (INCI, 2007 en INCI, 2008, p. 10).

Referente a lo anterior encontramos que las historias de (2A) mencionan: “Las directivas de la localidad no encontraban un espacio en sus aulas para recibirme, me decían que existían instituciones es-



peciales como el INCI". Incluso (1A): "No me permitieron matricularme, los docentes no me aceptaban, el director le pidió a mis padres que me retiraran de la institución". De forma similar (4A): "Cuando fui declarado ciego, deje la escuela, porque no tenía la forma de ingresar y aprender métodos para afrontar la exigencia de la educación". Y siendo común (17A Y 18A): "No logramos continuar avanzando en la escuela por nuestra baja visión". Para el caso de los menores según el padre de (3M): "el profesor dice que es muy callado, a veces parece que entiende, y otras se distrae mucho, a veces no sabe cómo trabajar con él". A esto según co-investigador opina: "el entorno de donde viene no da mucha importancia a la educación de una persona con discapacidad visual y todos los que componen este entorno no demuestran un verdadero compromiso. Como no hay profesores de inclusión en la escuela rural más cercana y también se le dificulta viajar a la ciudad todos los días, por ahora va a seguir visitando la sala de invidentes una vez por semana".

En tanto, si observamos el promedio de edades a la que las personas con discapacidad visual del grupo tienen una oportunidad firme de iniciar su educación, mantiene la tendencia de realizarse a extra edad, aunque para los menores empieza a bajar este promedio, esta 5 años por encima de la edad a la que un estudiante regular inicia su escolaridad, confirmando lo estimado por el último censo sobre discapacidad DANE 2005. También se evidencia que casi el 9% del grupo proviene de una zona rural, porque no encuentran un ambiente propicio que les permita ingresar a la educación del lugar.

Sobre el tema las historias de (3 A) mencionan: "Nunca tuve la oportunidad de ingresar a una escuela de la región, debido a la falta de un apoyo familiar. Igualmente la creencia cultural de la localidad, donde la limitación visual me impedía hacer lo mismo que los demás niños y adultos". También (5A): "Empecé a perder la vista

y tuve que retirarme de la escuela porque no encontré apoyo en la institución, pues es rural y carece de docentes". Es igual lo mencionado por (16A): "En el pueblo donde vivía no me permitieron estudiar, además estaba muy distante la escuela". Pero otro es el caso de (6 J): "Afortunadamente desde niño tuve una excelente asistencia por el instituto de niños ciegos, sordos y mudos de la ciudad de Cali, y mi ingreso a una escuela fue sin mayores dificultades, además mi madre y padre son docentes y aprendieron a escribir en braille".

Tomando lo anterior como ejemplo, buena parte de las historias de vida de los adultos también manifiestan que la mayoría proviene del campo, y cuando fueron niños, intentaron ingresar a la escuela rural, pero el contexto social en el que está enmarcada la discapacidad no se los permitió. Razón por la cual, podríamos entender porque estas personas empiezan sus estudios primarios con gran diferencia en edad a otros niños y también porque es necesario considerar la estimulación temprana de los niños con discapacidad visual, siendo más que una necesidad un requisito anterior al ingreso a las instituciones educativas. Por ejemplo: los jardines infantiles de Bogotá son asesorados por "profesionales de apoyo interdisciplinario de inclusión (Fisioterapeutas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, psicólogos y educadores especiales) para el desarrollo de los niños y las niñas en las cinco dimensiones planteadas por el lineamiento pedagógico" (Pérez, 2013, p. 34).

De esto las historias de (4A) nos dicen: "En el INCI empecé una rehabilitación integral; movilidad, actividades de la vida diaria, alfabeto braille y ábaco, también la música fue todo el tiempo complementaria". Así mismo (16A): "Desde que llegue a Popayán el INCI fue mi segunda casa donde aprendí todo lo que no podía hacer en mi casa del pueblo". Es más (12A): "El INCI representa todo lo que he podido lograr hasta el momento estudiar y ser profesional, trabajar como profesor, formar una familia en general".



Aunque la sede regional del antiguo INCI ya no existe, es interesante resaltar de las historias de algunos adultos el marcado afecto o agradecimiento hacia esta institución, porque en esta encontraron un apoyo intangible, una segunda escuela, y lo necesario para realizar un aprendizaje integrado. Además disponían de un espacio para socializar todas sus experiencias dentro y fuera de las instituciones y lo más importante los niños y adultos nuevos, encontraban en otras personas con discapacidad visual un grupo de amigos que ofrecía integración y motivación para iniciar o continuar un proyecto de vida. En cierto modo, hoy un espacio cercano a ese ambiente es la sala de invidentes, donde existen muchas herramientas tifológicas como también un espacio para reforzar trabajos y otras prácticas bajo el acompañamiento de una tifóloga muy experimentada que presta servicios similares al antiguo INCI, una profesional dedicada exclusivamente a ofrecer ayudas educativas especiales.

Sobre la sala de invidentes las historias de (13A) nos dicen: "Aprendí muchas habilidades en la sala de invidentes, igual me colaboraron para ingresar a una escuela pero creo no hubiera podido continuar sin el apoyo de una tifóloga personalizada". También (17A Y 18A) nos dicen: "A veces visitamos la sala de invidentes, la tifóloga nos motiva a estudiar y nos invita a los talleres que hace de braille, ábaco y otras manualidades". Como resultado evidente (15A): "Al ser adulto ciego no me costó mucho tiempo aprender lo básico para empezar a estudiar y gracias a la sala de invidentes encontré una buena capacitación". Pero según (9A): "El único espacio donde se pueden disponer de ayudas tifológicas en la ciudad no es propiamente una biblioteca con libros para universitarios, hay que buscarlos en otras bibliotecas donde prácticamente somos ignorados.

Sin embargo, según los datos del grupo más del 50% están presentes en los estratos 1 y 2, habitando por lo general sitios

periféricos de la ciudad. Con respecto a esto, los relatos de algunos familiares mencionan que no es fácil asistir todo el tiempo a la sala de invidentes y a la principal institución que se está promocionando como escuela inclusiva porque no son del todo asequibles para todas las familias. Y no es únicamente por la disposición de tiempo, son los costos agregados porque para algunos, llegar a estos establecimientos, habría que tomar más de un transporte y las políticas favorables a la movilidad de esta población como otorgar un subsidio o proporcionarlo gratuito no se dan en la práctica. Son también situaciones que el desplazamiento implica dentro de una estructura urbana que no está adaptada para la movilidad de las personas con discapacidad visual, mientras que los estudiantes regulares cuentan con la mayoría de requerimientos necesarios para cumplir con la exigencia académica dentro de los mismos establecimientos educativos.

Ahora las historias de (6A) y (3A) muestran otras dificultades como: "Con mi diagnóstico de baja visión siempre encontré obstáculos, no alcanzaba a leer al tablero, a veces no podía escribir en tinta, los profesores no utilizaban ningún material accesible". A pesar que: "La llegada de lectores de pantalla marco diferencia en el método de estudio, significó mejorar la calidad de la formación, pero aun la dificultad está en la transformación de los materiales a formatos digitales porque no todo el material está en la misma calidad".

A esto podemos agregar, que según las historias de vida de los adultos encontrar un ambiente académico inclusivo al interior de las instituciones es complejo dado que por lo general éstas, y el contexto educativo parece no tener en cuenta muchas circunstancias a las que se enfrentan los estudiantes con discapacidad visual. Esto claramente se demuestra cuando el 95% de los adultos mencionaron no haber contado con apoyo tifológico por parte de la institución donde se educaron. Así, la ayuda o complemento a necesidades



educativas como transformar materiales a braille y formatos digitales, interpretación de gráficas y resolver dudas respectivas no las encontraban en una misma institución. De igual modo, cumplir con los compromisos cuando el currículo no era lo suficientemente flexible generaban lógicamente costos adicionales, incluso, si herramientas tan indispensables como lectores de pantalla, magnificadores, escáneres, etc. no son adoptadas por las instituciones, tampoco van a estar al alcance económico de quienes la requieran particularmente, de tal modo es lógico que se generen vacíos en la teoría y práctica del conocimiento. Por último la sala de invidentes, a pesar del gran servicio que presta, en ocasiones es limitada, dado que en su mayoría solo se encuentran textos escolares y cuando hay lectores voluntarios por lo general la lectura la realizan estudiantes de bachillerato cumpliendo horarios de alfabetización; jóvenes muy poco adiestrados para realizar una lectura de cualquier tipo de texto de manera comprensible.

Otra perspectiva que resaltan las historias de vida es la sobre carga académica, evidentes en casos como (13A) quien nos dice: “en la mañana tenía una jornada de clases, en la tarde llegaba a la sala de invidentes para otra jornada de traspaso de materiales y adelantar trabajos, en la noche continuaba en la misma labor porque si no me atrasaba y no todos los docentes me colaboraban, termine un técnico, pero con tanto trabajo no sé, no queda tiempo para tu propia vida social”. De forma muy semejante (4A): “Siempre tuve que dedicar el doble o más de tiempo que mis compañeros para estudiar, solo podía tomar resúmenes, no es lo mismo escribir con tinta a escribir con braille”. Y así mismo (13A), (14A): “Mi rutina siempre fue del colegio al INCI y de allí al trabajo, y los fines de semana adelantar todos los temas, no logre ingresar a la universidad pública igual no tengo para una privada y con el doble de trabajo que necesita un ciego para mantenerse en la educación sería imposible seguir trabajando”.

En suma al tema las historias de (5A) nos mencionan que: “no es difícil estudiar, son los contextos educativos los que limitan, el material accesible y la disposición de los docentes no por compromiso, por falta de tiempo. A esto (14A) aporta que: “Durante mi periodo escolar y bachiller, me permitieron realizar las evaluaciones de forma oral, pero a horarios distintos a los otros compañeros, tenía que faltar a algunas clases, había momentos donde algunos docentes no tenían tiempo y lo peor necesitaban que contestara rápido por su afán muchas veces se molestaban, y otras se me acumulaba todo evaluaciones con trabajos y otras obligaciones académicas”. Para (6A) sin duda: “El personal docente siente miedo de recibir en sus aulas a un estudiante con discapacidad visual, existe tecnología pero no es fácil acceder a esta para las personas de escasos recursos”. Así mismo (7A) nos indica que: “Aprender el uso de un magnificador me lleno mucho de satisfacción porque me sentí más independiente, pero no todo se puede leer con el computador”. Es más, (5J) hace evidente que no toda la educación es accesible porque: “En la universidad no existe docentes preparados para transformar pentagramas de música a braille u otro sistema accesible para mi lectura y este trabajo de transformación es de suma obligación para estar al nivel de mis compañeros”.

Por lo que sigue, los relatos de familiares y otras personas cercanas al grupo, se ponen de acuerdo al decir; que son los únicos que se enteran de las verdaderas necesidades de las personas con discapacidad visual en los ámbitos educativos, “son los únicos testigos del doble o quizás el triple de tiempo y de esfuerzo requerido para estar al nivel de los demás”. Hoy se habla mucho de inclusión, pero de todos modos siempre será mayor el esfuerzo de un estudiante con discapacidad visual para culminar sus estudios, también va a ser necesario el requerimiento de herramientas para compensar sus necesidades educativas y lógicamente colaboración

de otras personas, como compañeros amigos y familiares para realizar consultas, trabajos, otras tareas y lecturas poco accesibles.

Sobre las prácticas

Con respecto a este tema las historias de (1A) mencionan: “Sin las herramientas básicas como movilidad, lecto-escritura, braille, conocimientos matemáticos en ábaco y muchas otras manualidades sería complicado continuar estudiando”. Conforme a esto (3A) adiciona: “Las principales prácticas en el INCI fueron la movilidad, la lecto-escritura braille, utilización del ábaco y escritura en tinta con guía en relieve”. Pero según (2A): “No es suficiente el requerimiento para acceder a la información, son también los compromisos con el tiempo de entrega de trabajos y preparación de las evaluaciones, porque en algunos campos no es fácil ajustarse al ritmo de los demás. Igualmente de forma similar la historia de (5J) menciona: “Mi profesora de música siempre me ha educado desde niño, ahora graba mis partituras en audio para poderlas transformar a braille, me explica y me sigue ayudando en mis trabajos, es muy difícil crecer en este campo sin un tutor personalizado”. Por otra parte, según (5A): “Los docentes conocen de las capacitaciones en sistema braille, pero no asisten”. A esto (10A) opina: Siempre el acceso a los materiales físicos me representaron inconvenientes, pero el saber interpretar bien las lecturas y saber tomar apuntes me contribuyo con este detalle. Igual si cuentas con personas muy recursivas que saben describir figuras y gráficas es posible avanzar sin mayores inconvenientes.

De acuerdo a los datos suministrados por el grupo un 78% mencionó que no contaron con apoyo tifológico de la institución, pero esta gran proporción está concentrada en los adultos, de los cuales siete ya mencionados anteriormente contaron con el INCI y los restantes trece, según sus historias de vida experimentaron el proceso de transición de la integración a lo que hoy conocemos como modelo de

inclusión. Lo más relevante de sus testimonios es la forma como aprendieron de otras personas con discapacidad visual las técnicas de movilidad y habilidades para desenvolverse en la cotidianidad, así mismo, dan cuenta que el éxito académico alcanzado por los más veteranos está en la edad en la que empezaron su educación; este dato también se puede visualizar en la tabla biográfica, porque se supone que la capacidad de comprensión y análisis de un joven es diferente a la de un niño en diversas situaciones, de ahí su iniciativa y convicción en el momento de asumir esta responsabilidad y afrontar todo el trabajo que esto genera. Para ser más claros en un proceso de inclusión los menores van a necesitar obligatoriamente acompañamiento especializado, en otros términos educación especial para hacer más eficiente un proceso de inclusión.

Los relatos más relevantes sobre el tema de inclusión están en (1M): Mi profesora aprendió braille y ahora me enseña, mi madre también sabe braille, me ayuda con las tareas y a estudiar, los exámenes me los hacen de forma oral. Sin embargo, según el testimonio de la madre de (1M): “En la primera escuela que ingreso decían que tenía problemas cognitivos, porque fácilmente se distraía o se bloqueaba completamente”. Dado lo anterior, el caso de (1J) también se asemeja a (1M) porque, según la psicóloga: “cuando este chico llego a la institución no hablaba con nadie, fue muy difícil hacer que tuviera confianza en nosotros, viven hace muy poco en Popayán y proceden de una zona muy retirada de la región. Es algo notorio que tiene él y su hermano (2M), falta de desarrollo psicomotriz. Así mismo la tifóloga de la sala de invidentes, refiriéndose a (4M): “Un profesor en una ocasión lo acompaño, y se refirió a él como si no tuviera capacidad de nada, y yo soy testigo que en la forma como yo le enseñé puede leer y escribir perfectamente como cualquier otro niño”. Igualmente la tifóloga opina de (6M): “Este chico le cuesta un poco el braille, pero tiene una excelente capacidad de memoria, yo



le colaboro con sus necesidades educativas, pero en el colegio esperan que todo se lo haga yo, y aquí no ha venido ningún docente a cargo para que le enseñe braille o ábaco”. Algo parecido pasa con (7M): Según co-investigador, “la niña ya no es tan insegura como antes o apegada tanto a la mamá, pero lo que entiendo ya no está asistiendo a clases, según su madre estaba perdiendo el tiempo porque no le ponían mucha atención a su educación, por ahora va a seguir viniendo a la sala”. Y de (5M): co-investigador opina: “Es un chico muy pilo que le va muy bien, a la sala no viene tan continuamente porque esta algo retirada su casa del centro de la ciudad, pero una profesora está empezando un proceso excelente de inclusión”. Los relatos más relevantes de los jóvenes como (4J) nos comparten: “Yo era vidente hasta cuando empecé el bachillerato y como empecé a perder la visión no regrese y me retire, según co-investigador: Esta chica por su edad tiene buena capacidad de análisis, algo que le va a ayudar a encaminarse muy rápido en un proceso educativo, pero le falta aprender muchas herramientas como braille el ábaco, manejo de un lector de pantalla y sobre todo aprender movilidad”.

Con respecto a los menores y los jóvenes, seis de trece manifiestan contar con un apoyo tifológico en niveles de primaria y bachillerato, pero dos casos (3M y 7M), según co-investigadores no han podido continuar. Aunque, según los relatos todavía falta mucho por mejorar en la atención de esta población, es un gran avance que aproximadamente un 40% de los estudiantes actualmente activos mencionen disponer de un apoyo tifológico por parte de las instituciones. Lo contrario a esto son los casos en donde no se cuenta con este apoyo y el principal inconveniente está en que provienen de lugares muy periféricos o de zonas rurales en donde aún los docentes no recurren en adoptar prácticas pedagógicas incluyentes para todos sus estudiantes.

En este punto son importantes las voces de las familias y personas que

colaboran en este proceso de inclusión educativa. Es así, como un testimonio nos dice: “Soy profesora de inclusión por ley, y es muy dispendioso el trabajo con un niño ciego, no se puede usar la misma metodología a la de un estudiante regular, con mis estudiantes aplico un modelo constructivista, igual estas prácticas pedagógicas demandan el doble del tiempo. En Popayán hay aproximadamente 9 docentes que nos estamos dedicando a la inclusión en tema de discapacidad, de estos por ahora somos 2 que tenemos experiencia con discapacidad visual y una profesora que está empezando con un chico”, los demás tienen experiencia con sordo mudos, el inconveniente es que las escuelas inclusivas para chicos ciegos no están accesibles por distancia y costos de transporte”. La madre de (6J) nos comparte: “los médicos y otros especialistas decían que mi hijo podría tener problemas cognitivos, algo tan duro para una madre, pero nunca dude de sus capacidades y hoy es un ejemplo para toda la familia”. Al respecto co-investigador nos dice: “Un panorama de la inclusión esta algo complicado, porque primero es dispendiosa la labor con un niño ciego y hoy la mayoría de docentes tienen el tiempo limitado en múltiples ocupaciones, las instituciones deberían tener en su nómina un docente dedicado exclusivamente a este trabajo con discapacidad”.

Sobre la inclusión las opiniones de jóvenes y adultos varía en múltiples aspectos, pero dando un sentido aproximado de coincidencia se podrían resumirlos en los testimonios de (2A) quien nos dice: “Existen oportunidades de ingreso directo a la universidad para grupos vulnerables, donde la discapacidad no está incluida y así muchos estudiantes van a quedar excluidos de la educación pública”. Ahora (3A) adiciona: “Cuando se ha logrado ingresar a la universidad, tampoco atiende sugerencias para mejorar el uso de la sala de sistemas o el acceso a la información en la biblioteca, y siempre me contestan: estamos analizando tu caso, pero pasa



el tiempo y todo queda archivado”. A esto se suma el caso de (5J): “me siento discriminado porque la universidad no presta atención a mis necesidades educativas, pese a mis reclamos por el derecho a la igualdad, siempre me responden que soy un buen estudiante y me dan ánimo, pero la universidad no cuenta con el presupuesto para atender tus requerimientos”. Igualmente sobre discriminación o falta de atención a la diversidad (15A) nos dice: “Todos y todo me motiva a seguir estudiando en la universidad, pero el primer obstáculo que encontré es el examen de admisión, porque más o menos 30% de las preguntas tienen alguna relación con gráficas y en un tiempo tan limitado un lector no alcanza a describir todas las gráficas e igual uno a memorizarlas, si hablamos de inclusión esto debería tenerse en cuenta”. Con relación al tema (13A) opina: “La inclusión tiende a confundirse y creer que no somos capaces al reto, en ocasiones algunos docentes facilitan las notas, y lo hacen para no complicarse”.

Pero también existen casos donde la inclusión ha dado excelentes resultados, (6J) nos dice: “Afortunadamente sobre el tema no puedo quejarme, he sentido mucho aprecio y reconocimiento en las instituciones donde he cursado, faltan varias cosas por mejorar, pero creo es falta de cultura sobre el tema”. A esto (11A) también aporta: “Estudio en una universidad a distancia donde se cambió la plataforma para volverla accesible a mi lector de pantalla, y prácticamente todo el material de trabajo me lo entregan en formato digital”.

Finalmente es necesario revisar la posición de los docentes que tienen o han tenido estudiantes con discapacidad visual entre sus alumnos porque de estos profesionales es de quienes se espera la mejor disposición para que se dé con eficiencia la inclusión educativa. Por esta razón es recurrente que los docentes visiten también la sala de invidentes y reciban orientaciones de la tiflóloga encargada, a su vez adopten e integren

en sus métodos prácticas pedagógicas convenientes para atender personas con discapacidad visual. No obstante, según los relatos, parece que no tienen muy claro su papel en una inclusión educativa, dado que comúnmente pretenden dejar todo el trabajo que les corresponde a la sala de invidentes y este espacio es para reforzar ayudas educativas. Ahora, de acuerdo con las políticas sobre educación inclusiva, todo o casi todo lo referente a movilidad, actividades de la vida diaria, aprendizaje de lecto-escritura braille, ábaco y muchas herramientas indispensables para su autonomía académica, personal y social deberían hacerse en las mismas instituciones si hablamos de inclusión. Pero los estudiantes ciegos hoy ingresan a las instituciones sin bases claras de tiflogía, movilidad y en general una estimulación temprana que desarrolle capacidades necesarias para acceder a los contextos educativos. Situación incómoda para los docentes que no están lo suficientemente preparados, son docentes de inclusión por ley más no por acreditar una experiencia en esta labor. Según (6A) “se sienten vulnerables, creo más bien renuentes al cambio de sus prácticas tradicionales”. Según una profesora de inclusión “nadie nos prepara en este campo o, las entidades encargadas de hacer esta mediación nunca nos sugieren una metodología clara, no resuelven dudas, al contrario nos tratan de incompetentes cuando en un principio no lo sabemos hacer, y realmente todo lo vamos aprendiendo en el camino, a base de convivir con los chicos ciegos y su familia”.

En resumen

Las experiencias del grupo en ámbitos educativos expresan fortalezas como también debilidades en la aplicación de un modelo de inclusión, pero esas debilidades podrían también convertirse en oportunidades para el cambio que todos necesitamos.

Entre las fortalezas podríamos mencionar:



- La voluntad de tres instituciones por incorporar este proceso a sus metodologías, adecuar sus ambientes y emprender la tarea de aprender prácticas pedagógicas inclusivas para esta población.
- La existencia de una sala que brinda gratuitamente ayudas tiflológicas para personas con discapacidad visual es tal vez la principal de todas, además que cuenta con la experiencia del proceso de integración y los beneficios que esto le puede aportar a la inclusión.
- La existencia de un grupo de personas en pro de organización con las mejores intenciones de contribuir con su conocimiento a las presentes y futuras generaciones, como al cambio de la perspectiva socioambiental que se proyecta de la discapacidad.

En segundo lugar, debilidades:

- Son escasos los documentos realizados por la misma población con discapacidad visual, y que involucren la investigación participativa.
- Los grupos de discapacidad que se conforman en la región, poco integran sus experiencias sobre el tema, y no proyectan un verdadero valor a su saber empírico.
- Sentimientos de exclusión y discriminación generados entre las mismas personas con discapacidad, por cifras desbordantes de analfabetismo y pobreza planteadas en publicaciones de organizaciones como el Banco Mundial y la OMS.
- Planes, programas y proyectos sobre discapacidad de carácter nacional que contrastan con impresiones de la población.
- Escasa cultura sobre la investigación participativa en los grupos de discapacidad.
- Políticas sobre discapacidad no operantes en un modelo de inclusión.
- Planes, programas y proyectos sobre discapacidad de carácter nacional que contrastan con experiencias y

aspiraciones de la población.

Conclusiones

En materia de inclusión de personas con discapacidad visual en instituciones educativas de la ciudad de Popayán se evidencia un avance significativo en cuatro instituciones, de las cuales una es reconocida como escuela inclusiva, las otras tres instituciones en el momento están empezando a vincular estudiantes con discapacidad visual en sus establecimientos, también designando y preparando a un docente por cada institución e incorporando al ámbito educativo espacios de sensibilidad, por tanto están contribuyendo a una socialización de la discapacidad. Sin embargo, la oferta de la inclusión en Popayán se está limitando a solo cuatro instituciones, aunque sean 13 los estudiantes con discapacidad visual, esto no significa que estas sean suficientes, porque si se tiene en cuenta que estos estudiantes integran familias de estratos uno y dos y además residen en áreas periféricas de la ciudad, se estaría restringiendo la accesibilidad e incrementando los costos de la educación. En fin en términos de legalidad las políticas sobre inclusión en el resto de instituciones educativas de la ciudad de Popayán es necesario que se hagan operantes.

Si bien existe ya un avance significativo de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad visual de la ciudad de Popayán en niveles de primaria y bachiller, es otro el caso para los bachilleres egresados, dado que no cuentan con las suficientes garantías para ingresar a la educación superior, porque en primer lugar: el examen de admisión no es adaptado para personas con discapacidad visual, existen lectores pero no es suficiente el tiempo en el momento de interpretar gráficos, segundo: no existe una política de inclusión que otorgue cupos directos como si lo hay para las poblaciones indígenas o afro-descendientes, tercero: la única universidad pública de la región no

cuenta con apoyo tifológico al interior de la institución, relegando toda esa responsabilidad al estudiante y cuarto: los aspirantes no cuentan con los recursos para pagar una universidad privada, de ahí el escaso número de estudiantes universitarios con discapacidad visual. En fin para la inclusión educativa en el nivel superior es igualmente necesaria la puesta en marcha de una política operante de inclusión.

Recomendaciones

Vincular a los procesos de inclusión educativa organizaciones, asociaciones, fundaciones u otras entidades no gubernamentales que trabajen y tengan experiencia en el tema y promoción de saberes culturales de las mismas personas con discapacidad visual y de sus familiares, ya que perfectamente pueden prestar asesorías y capacitaciones a estudiantes, a las familias, docentes e instituciones de educación.

Promover un pre-adiestramiento básico en tifología, movilidad y actividades de la vida diaria en niños y adultos con discapacidad visual que aspiran a ingresar a una institución de educación.

Docentes e instituciones mediadores en la transformación de textos escolares, universitarios, material didáctico y complementario, etc. comprometidos en todo proceso de inclusión para que sus estu-

diantes puedan obtenerlo oportunamente, en formato digital u otro medio, para facilitar el trabajo de accesibilidad dado que existen nuevas tecnologías como lectores de pantalla que los estudiantes con discapacidad visual pueden incorporarlos a su proceso educativo.

Promover la cultura del buen uso y mantenimiento de libros y textos en bibliotecas y otros espacios de consulta, cuidando que los usuarios no manchen o rayen las páginas de los textos y en esta forma se pueda extraer el contenido en formato digital (escaneado). Los lectores de pantalla, scanners y otros, ignoran el contenido no legible

Transformación de preguntas con contenidos gráficos a preguntas de análisis equivalentes al tema de evaluación, en pruebas de estado y examen de admisión de la Universidad pública. Disposición de la universidad pública de la región para desarrollar un proyecto que impulse un curso pre-examen de admisión y de esta manera las personas con discapacidad visual amplíen sus opciones de ingreso.

Disposición de una política para que las universidades en la ciudad de Popayán atiendan como necesario un módulo o seminarios sobre discapacidad en la mayoría de carreras técnicas y profesionales, y estos sean, en su mayor parte elaborados y ejecutados por la misma población con discapacidad.

Bibliografía

Fuentes

- Banco Mundial. (2014). El Banco Mundial y la discapacidad. En: <http://www.bancomundial.org> (Recuperado marzo 19 de 2012).
- Campo Vásquez, Rafael. (2009). Experiencias exclusivas e inclusivas. Revista Alteridad N° 9. Bogotá: Instituto Nacional para Ciegos. En: www.inci.go.co. (Recuperado: Noviembre de 2013).
- Castro, Martha Lucia. (2012). "Las voces de las familias". Revista Alteridad N° 13. Bogotá: Instituto Nacional para Ciegos. En:

www.inci.go.co. (Recuperado: Noviembre de 2013).

- Cobos M. Hernando Pradilla. (1994). Formación de docentes para la atención de personas con limitación visual en Colombia. Bogotá: Universidad Pedagógica. En: (Recuperado: Marzo de 2014).
- Colmenares Molina, Jorge Andrés. (2011). El Museo Multisensorial. Bogotá:
- Editorial Banco de la República. En: <http://www.banrepcultural.org/sites/default/files/bmo->



- 55colmenares.pdf (Recuperado: en agosto de 2013).
- Cotán, Almudena Fernández. (2014). Investigación-acción e historias de vida, un mismo camino. Investigación en curso. España: Editorial Universidad de Sevilla.
- Cordero, Mayra Chárriez. (2013). Historias de vida: una investigación cualitativa. Recinto de Río Piedras: Editorial Universidad de Puerto Rico.
- Cebrián de Miguel, María Dolores. (2003). Glosario de discapacidad visual. Dirección de Cultura y Deportes. Madrid: Editorial Organización Nacional de Ciegos de España.
- De la Rosa, Moreno. (2010). Participación de personas con discapacidad funcional en la enseñanza universitaria: una dilatada experiencia. Primer Congreso Internacional sobre Formación Docente. Málaga: editorial.
- Echeverry, Clemencia Cuervo, (2005). Discapacidad e Inclusión Social, Reflexiones desde la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: Editorial.
- Escobar, Arturo. (2012). La invención del tercer mundo y el desarrollo. Traducción de Diana Ochoa. Título original: Encountering Development The Making and Unmaking of the third. Segunda edición al castellano, Popayán: Editorial universidad del Cauca.
- Espitia Vásquez, Uriel Ignacio. (2012). Proyecto pedagógico de promoción de los derechos de los estudiantes con discapacidad visual. Instituto de estudios sociales contemporáneos YESCO, Desarrollado en el marco del convenio de cooperación técnica y académica No. 019 de 2012, suscrito entre el Instituto Nacional para Ciegos (INCI) y la Universidad Central. Bogotá: Editorial.
- Gallego Ortega, José Luis y Rodríguez Fuentes, Antonio. (2009). La planificación de la composición escrita por alumnado con discapacidad visual: un estudio de casos. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de didáctica y organización escolar. España: Universidad de Granada.
- Giménez, María Y Cano, Alejandra. (2008). Técnicas Conversacionales para la recogida de datos cualitativos mediante historias de vida. Hospital Universitario Ramón y Cajal. Madrid: Editorial. En: http://www.nureinvestigacion.es/.../F.../formet_hisvid1291020081246.pdf. (Recuperado en febrero de 2012).
- Gómez Acosta, Carlos Andrés y Echeverry, Clemencia Cuervo. (2007). Conceptualizaciones sobre Discapacidad, Reflexiones para Colombia. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: Editorial Unilibros.
- Gómez Estefanía. (2012). "Experiencias educativas". Revista Alteridad N° 12. Bogotá: Instituto Nacional para Ciegos. En: www.inci.go.co. (Recuperado: Noviembre de 2013).
- INCI. (2008). Sistematización del quehacer pedagógico del INCI. Informe final. Bogotá: Universidad Pedagógica.
- INCI. (2014). Historia. Página oficial. En: <http://www.inci.gov.co/>. (Recuperado: febrero de 2014).
- Landazábal Quintero, Julia Inés. (2008). Fomento a la lectura entre la población ciega y de baja visión de Bogotá D.C., mediante el acceso a libros en formato daici y en sistema braille. Bogotá: Instituto Nacional para Ciegos.
- Londoño Toro, Beatriz. (2009). La garantía de los derechos de las personas con discapacidad. Revista Alteridad N° 10. Bogotá: Instituto Nacional para Ciegos. En: www.inci.go.co. (Recuperado: Noviembre de 2013).
- Montoro Martínez, Jesús. (1991). Los Ciegos en la Historia. (Tomo I). Madrid: Editorial Organización Nacional de Ciegos de España.
- Morin, Edgar. (1991). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Traducción de Mercedes Vallejo, profesora de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín. Francia: Editorial Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Narváez Peláez, Ana. (2009). Escuchando a los Niños. Testimonios de los Niños Ciegos de todo el Mundo. Primera edición. Madrid: Editorial Grupo Ediciones Cinca.
- OMS. (2011). Informe mundial sobre discapacidad. Página oficial. En: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/index.html (Recuperado marzo de 2012).
- OMS. (2013). 10 datos sobre la discapacidad. Página oficial. En: www.who.int/features/factfiles/disability/es/. (Recuperado: enero de 2013).



- ONCE. (2014). Discapacidad visual: aspectos generales. Página oficial. En: <http://www.once.es/new/servicios-especializados-en-discapacidad-visual/discapacidad-visual-aspectos-generales>. (Recuperado: Diciembre de 2013).
- Osorio Pérez, Flor Edilma. (2006). Las historias de vida como técnica de investigación cualitativa. Departamento de Desarrollo Rural y Regional. Apuntes. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Palacios, Agustina. (2008). Modelo Social de la Discapacidad. Orígenes, caracterización y plasmación en la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. Madrid: Editorial Organización Nacional de Ciegos de España. España.
- Pérez López, Amparo. (2013). Inclusión social en la primera infancia. Revista alteridad N° 13. Bogotá: Instituto Nacional para Ciegos. En: www.inci.go.co. (Recuperado en noviembre de 2013).
- Quijano Valencia, Over y Tobar, Javier. (2003). Discursos y prácticas sobre el desarrollo global-local (comp.). Serie Territorios del saber. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Rovayo R., Joyner E. y Amórtegui Osorio, Diana E. (2009). Convenio interinstitucional suscrito entre la Universidad Santo Tomás y el Instituto Nacional para Ciegos-INCI, informe final de investigación. Bogotá: Instituto Nacional para Ciegos.
- Samaniego de García, Pilar. (2009). Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica: Breve análisis de situación. Ecuador: Editorial Cinca.
- Savino Evilin, Jesica. (2004). Política Museológica de los no videntes a las actividades del Museo. Proyecto creación de un servicio de integración artística y cultural para personas no videntes. Rosario: Editorial Escuela Superior de Museología.
- Ugarde Gonzales, Olman. (2003). El acceso a la universidad de personas con discapacidades. Investigación para la obtención del diploma de estudios avanzados (DEA). España: Editorial Universidad Complutense de Madrid.
- Veras, Eliane. (2010). Historia de vida: ¿un método para las ciencias sociales? Departamento de Ciencias Sociales. Brasil: Editorial Universidad de Pernambuco.

Referencias

- Alcaldía de Popayán. (2009). Política pública de personas en situación de discapacidad. En: www.popayan-cauca.gov.co/apc-aa-files/.../Politica_de_Discapacidad.pdf. (Recuperado en febrero de 2014).
- Bustamante Zamudio, Guillermo y Díaz Monroy, Luis Guillermo. (2000). Políticas Educativas y Evaluación de la Calidad. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. En: www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce38-39_07pres.pdf. (Recuperado: Septiembre de 2013).
- Instituto para Niños Ciegos. (2014). Historia. Página oficial. En: www.institutoparaninosciegos.org/index.php?option=com. (Recuperado en marzo de 2014).
- DANE. (2004). Información Estadística sobre la Discapacidad. En: https://www.dane.gov.co/files/.../discapacidad/inform_estad.pdf. (Recuperado en abril de 2013).
- DANE. (2005). La discapacidad según el Censo. En: <https://www.dane.gov.co/files/censo2005/discapacidad.pdf>. (Recuperado en abril de 2013).
- Duarte, R.; Torres, C.; Nieto, N. (2010). Historia de vida de una deportista Paraolímpica Colombiana. Revista Educación Física y Deporte N° 96. Bogotá: Funámbulos editores. En: aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/.../article/.../7165/6612. (Recuperado en marzo de 2013).
- Marín, Javier; Ocampo, Kevin; Ramírez, Alberto; Zubiría, Julián. (2008). El Modelo Pedagógico en Colombia. Tesis de grado. Bogotá: Instituto Alberto Merani. En: www.institutomerani.edu.co/publicaciones/tesis/2008/tesis5-08.pdf. (Recuperado en agosto de 2013).
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). Decreto 366; "Por el cual se reglamenta la organización del servicio pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva". En: www.mineducacion.gov.co/1621/article-182816.html
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2012). Orientaciones Generales para la Atención Educativa de las Poblaciones con Discapacidad –PCD-. En: www.colombiaaprende.edu.co/html/.../1752/



- articles-320765_Pdf_2.pdf. (Recuperado en diciembre de 2013).
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). Educación para la Inclusión. En: www.mineduacion.gov.co/1621/articulo-141809.html. (Recuperado en enero de 2014).
- Molina Véjar, Roció. (2010). Educación Superior para Estudiantes con discapacidad. Bogotá: Universidad del Rosario. En: www.urosario.edu.co/.../aa7a656b-30b9-4dec-87dd-6a174a507cba.pdf. (Recuperado en diciembre de 2014).
- ONU. (2008). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. En: www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcc-convs.pdf. (Recuperado en agosto de 2013).
- Pantano, Liliana. (1987). La discapacidad como problema social: Un enfoque sociológico soluciones y propuestas. Argentina: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Quijano Valencia, Over. (2011). Eufemismos Baja. Territorios del saber, Ampliación del campo de batalla. Primera edición. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- República de Colombia. (2013). Ley 1618; "por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de las personas con discapacidad". En: wsp.presidencia.gov.co/.../Leyes/.../LEY%201618%20DEL%2027%20D. (Recuperado: Abril de 2013).
- República de Colombia. (1994). Ley 115; "Por la cual se expide la ley general de educación". En: www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf. (Recuperado: Abril de 2013).
- Rodríguez Ospina, Sara. (2002). Revisión de los estudios sobre discapacidad en Colombia. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. En: discapacidadcolombia.com/documentos/estadística.doc. (Recuperado: Marzo de 2013).
- Semana.com. (2013). Casi la totalidad de discapacitados visuales podrían curarse. En: <http://www.semana.com/vida-moderna/articulo/discapacidad-visual-podria>. (Recuperado en enero 2014).
- UNESCO. (2014). Documento Educación Inclusiva UNESCO. En: <http://es.scribd.com/doc/227999726/Documento-Inclusion-Educativa-UNESCO> (Recuperado en mayo de 2014).
- Vargas H. Miguel Angel y Martinez Salsedo, Judith. (2007). Utilización de la tecnología especializada por parte de la población con limitación visual. Ambientes educativos virtuales. Bogotá: Universidad Central.
- Visión 2020. (2014). Cifras de Ceguera en Latinoamérica. En: <http://vision2020la.wordpress.com/2014/07/14/cifras-de-ceguera-en-latinoamerica/>. (Recuperado en mayo de 2014).

Entrevistas

- Entrevistas con (1 M), estudiante escuela Pedro Antonio Torres febrero y marzo de 2013 Popayán
- Entrevistas con (2 M), estudiante escuela Pedro Antonio Torres febrero y marzo de 2013 Popayán
- Entrevistas con (1J), estudiante escuela Pedro Antonio Torres febrero y marzo de 2013 Popayán
- Entrevistas con (2J), estudiante Colegio FE-SUTRAC marzo de 2013 Popayán
- Entrevistas con (5 A), estudiante Colegio FE-SUTRAC Julio y agosto de 2013 Popayán
- Entrevistas con (7 A), estudiante escuela de Rosas Cauca marzo de 2013 Popayán
- Entrevistas con (4 J), Técnico en sistemas abril de 2014 Popayán
- Entrevistas con (3 J), estudiante de música universidad del Cauca junio y Agosto de 2013 Popayán
- Entrevistas con (3 A), estudiante de Filosofía de la universidad del Cauca agosto y septiembre de 2013 Popayán
- Entrevistas con (19 A), licenciado en español y literatura de la universidad del Cauca agosto de 2014 Popayán
- Entrevistas con (6 A), bachiller egresado Colegio Comfacauca y ex representante del comité de discapacidad del municipio de Popayán, septiembre de 2014 Popayán
- Entrevistas con (1 A), psicólogo egresado de la universidad del Valle octubre de 2013 Popayán
- Entrevistas con (4 A), abogado egresado de la universidad Cooperativa octubre de 2013 Popayán



Entrevistas con (2 A), Filósofo egresado de la universidad del Cauca, octubre de 2013 Popayán

Entrevistas con (10 A), Ex funcionaria de regional INCI, diciembre y enero de 2014 Popayán

Entrevistas con (9 A), ex estudiante de la Universidad Cooperativa de Colombia, diciembre de 2013 Popayán

Entrevistas con (8 A), estudiante de la Fundación Universitaria de Popayán, diciembre de 2013 Popayán

Entrevistas con (13 A), técnica en preescolar febrero y marzo de 2014 Popayán

Entrevistas con (14 A), bachiller egresado colegio San Francisco marzo de 2014 Popayán

Entrevistas con (15 A), bachiller colegio para adultos, enero de 2014 Popayán

Entrevistas con (16 A), bachiller egresado educación para adultos, marzo de 2014 Popayán

Entrevistas con (20 A), ex estudiante, enero de 2013 Popayán

Entrevistas con (17 A y 18 A), vendedores de lotería, febrero y marzo de 2014 Popayán

Entrevistas con madre de (1 M), febrero de 2014 Popayán

Entrevistas con padre de (3 M), enero de 2014 Popayán

Entrevistas con madre de (4 J), enero de 2014 Popayán

Entrevistas con Tiflóloga, sala de invidentes biblioteca Rafael Maya marzo de 2013 a marzo de 2014 Popayán

Entrevistas con profesora de inclusión, escuela Pedro Antonio Torres febrero y marzo de 2014 Popayán

Entrevista con (11 A), estudiante Universidad de Manizales, Enero de 2014 Popayán