

DE LA DESERCIÓN ESCOLAR AL ASEGURAMIENTO DE DERECHOS DE LAS PERSONAS EN CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD. UNA MIRADA DE LA RESPONSABILIDAD EDUCATIVA DE UN CENTRO DE VIDA SENSORIAL.

(From dropping out of school to ensuring the rights of people with disabilities. A look at the educational responsibility of a Sensory Life Center.)

Ruiz Gutiérrez, Marisol

(Colombia)

Betancur Rojas, Claudia Andrea

(Colombia)

Moya Garzón, Yuly Paulin

(Colombia)

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 04/06/2020

Fecha aceptación: 15/05/2021

Resumen:

La deserción escolar de las personas en condición de discapacidad es un fenómeno evidente, se incrementa y preocupa a los sectores que trabajan y cuestionan las actuales prácticas pedagógicas que dan cuenta de una educación inclusiva y de calidad en el sistema colombiano. Del mismo modo, la cultura e imaginarios sociales

Como citar este artículo:

Ruiz Gutiérrez, M., Betancur Rojas, C. A., y Moya Garzón, Y. P., (2021). De la deserción escolar al aseguramiento de derechos de las personas en condición de discapacidad. Una mirada de la responsabilidad educativa de un centro de vida sensorial. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 245-264.



conlleven a prácticas excluyentes en distintos escenarios, normalizando la deserción escolar como parte de las condiciones aparentemente naturales de esta población; existen pocos esfuerzos normativos y culturales para su reintegración al sistema educativo formal, siendo éste el problema central. Para analizar esta situación se ha realizado un proceso de investigación cualitativa desde la metodología de estudio de caso del Centro de Vida Sensorial del municipio de Villeta Cundinamarca, institución de carácter público de inclusión social, que actualmente está asumiendo la responsabilidad educativa de la población en condición de discapacidad de este municipio como consecuencia de los procesos de deserción escolar.

Este estudio se enfoca en la responsabilidad educativa que tiene el Centro de Vida Sensorial con las personas en condición de discapacidad, lo que permite no sólo fortalecer sus servicios sino abrir los horizontes de las políticas públicas educativas en cuanto a la educación de las personas en condición de discapacidad, convirtiéndose en una fuente exploratoria de gran relevancia para el sector educativo, ya que propone la resignificación de los derechos educativos de esta población a través de procesos educativos informales y sus prácticas pedagógicas.

Palabras clave: *Deserción escolar, responsabilidad educativa, discapacidad, política pública educativa, procesos de educación informal.*

Abstract:

The school desertion of people with disabilities is evident phenomenon, it increases and worries the sectors that work and questions the current pedagogical practices that account for an inclusive and quality education in the Colombian system. The culture that accompanies this society and that it still has imaginary that lead to exclusive practice in different scenarios, it has normalized the scholar desertion as part of the apparently natural conditions of this population, there are few normative and cultural efforts for their reintegración into the formal educational system, this being the central problem, to analyze this situation A qualitative research process has been carried out from the case study methodology of the Sensorial Life Center of the municipality of Villeta Cundinamarca, a public institution of social inclusion that is assuming the educational responsibility of the disabled population of this municipality as a result of the school dropout processes.

This study focuses on the educational responsibility that the Sensory Life Center has for people with disabilities, which allows not only to strengthen its services but also to open up the horizons of educational public policies regarding the education of people in condition of disability, becoming an exploratory source of great relevance for the educational sector, since it proposes the resignification of the educational rights of this population through informal educational processes and the pedagogical

practices.

Key Words: *Dropout, educational responsibility, disability, educational public policy, informal education processes.*

1. Introducción y justificación del problema

La Educación para Todos como movimiento mundial, resume el ideal de la educación inclusiva, pero al mismo tiempo se ha convertido en uno de los temas más controversiales de hoy en día, a pesar de la existencia de los lineamientos en las políticas públicas educativas para este fin, la actual construcción social y cultural reconocida como escuela no está respondiendo a la diversidad de todos (Flórez, 2016), especialmente de las personas en condición de discapacidad. La escuela se sigue caracterizando por el desarrollo de procesos de homogenización y estandarización para diferentes propósitos entre ellos de orden político y económico.

Los matices negativos de las experiencias de aprendizaje y socialización en las escuelas por parte de sujetos en condición de discapacidad, definitivamente limitan mucho su proyección personal (López, 2014), que es consecuencia de una multiplicidad de factores tanto políticos, institucionales y sociales acerca de la percepción ante la discapacidad, que se ha representado en una difusa responsabilidad educativa de la escuela, y que en cierto modo no abarca la corresponsabilidad del Estado, la familia y la sociedad, para garantizar que dicha población más allá del acceso, sea parte integrante del sistema educativo (Crosso, 2014) con todas las herramientas y posibilidades de aprendizaje y desarrollo.

En este sentido, la política pública educativa enfrenta un gran reto normativo, especialmente en la generación de recursos de apoyo (Romero y Hernández, 2019), pues, en la realidad educativa existen muchas barreras para las personas en condición de discapacidad en el aula regular, tanto, que pareciera ser un escenario exclusivo para unos pocos (Castro, Barrero, Marín y Martínez, 2009).

Situación que ha llevado a las familias de las personas en condición de discapacidad a una lucha constante y agotadora sobre el derecho a la educación que como ciudadanos debería garantizarse como condición mínima de su desarrollo personal y principalmente como derecho consagrado en distintos tratados de orden mundial; sin embargo, a raíz de la segregación y exclusión social que han vivido las personas con discapacidad dentro del sistema educativo, los padres de familia han tenido que tomar la decisión de apartar a sus hijos para garantizarles cierta salud emocional ante los recurrentes hechos de exclusión y discriminación de todo orden que se presentan en estos escenarios y que no tienen mayor atención por parte de las políticas y procesos de orden didáctico, curricular y especialmente evaluativos

que ocupan las discusiones académicas actuales.

Desde esta perspectiva, hay una inquietante variabilidad y confusión ante las tasas de deserción escolar para el caso del departamento de Cundinamarca (González, 2013), que no permite entender de forma global las repercusiones de este fenómeno, pero, existen algunos centros sociales, que están asumiendo la responsabilidad educativa emergente del abandono escolar, como lo es el Centro de Vida Sensorial del municipio de Villeta, convirtiéndose en la única entidad que actualmente sin tener una propuesta pedagógica preestablecida, trabaja por la inclusión social y educativa de esta población.

Por tanto, el proceso de investigación que sustenta este documento se ha preguntado por la responsabilidad educativa de este centro frente a las personas con discapacidad que han desertado del sistema educativo, analizando algunas situaciones que interfieren en el mismo a través de tres categorías referenciales, en donde se aborda la conceptualización entre discapacidad y NEE, la responsabilidad educativa como cuestión de derechos, no solo desde el campo formal sino desde el informal como respuesta a la deserción escolar y por último, los elementos pedagógicos que debe tener una propuesta de aprendizaje desde el ámbito informal, para así contribuir a fortalecer los procesos inclusivos del Centro de Vida desde una dimensión pedagógica.

2. Método

La metodología de la investigación fue de carácter cualitativo, ya que se buscó estudiar el fenómeno desde su contexto natural, comprendiendo los rasgos que intervienen en el mismo. La solidez de esta investigación “yace en el conocimiento que proporciona acerca de la dinámica de los procesos sociales, del cambio y del contexto social y en su habilidad para contestar, en esos dominios, a las preguntas *¿Cómo?* y *¿Por qué?*” (Mason, 2006, citado en Vasilachis, 2006, p.25) con un alcance exploratorio, dado que, en palabras de Sampieri, Fernández, y Baptista (2014) este se realiza “cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes” (p.91) y finalmente con un método de investigación basado en un estudio de caso, debido a que “el análisis de los datos se centra en un fenómeno, seleccionado por el investigador para entender independientemente del número de escenarios o de participantes en el estudio” (McMillan y Schumacher, 2005, pp.402-403). En cuanto a la población, se centró en los beneficiarios de los servicios del Centro de Vida Sensorial del municipio de Villeta, Cundinamarca. El primer criterio que se determinó para seleccionar la muestra intencionada central es que la población objeto de estudio estuviera en condición de discapacidad, pero, que hubiese desertado del sistema educativo formal, y dos, que dicha población fuese

beneficiaria del programa de “actividades educativas y de inclusión” del Centro de Vida por más de 6 meses.

Sin embargo, se tuvo en cuenta los factores de las personas que no ingresaron al sistema educativo formal, creando la segunda muestra bajo los mismos criterios descritos. En conclusión, la muestra central estuvo conformada por tres participantes y la segunda muestra por cuatro.

Las categorías naturales y emergentes de este proceso de investigación fueron una guía importante durante el proceso de investigación de manera particular en el abordaje de los referentes teóricos y el proceso de análisis de información ; la primera de ellas plantea la conceptualización entre discapacidad y NEE, la segunda, referente a la responsabilidad educativa, en donde se aborda las causas de la deserción escolar y la educación informal, y la tercera, los elementos pedagógicos de los procesos educativos informales.

En cuanto a los instrumentos de recolección de información: Teniendo en cuenta que “la investigación cualitativa es investigación interactiva cara a cara [...] las estrategias de la recolección de datos se centran en lo que el fenómeno significa para los participantes” (McMillan y Schumacher, 2005, p.440). Es por esto que, para obtener la información necesaria para la presente investigación, se diseñaron los siguientes instrumentos:

- **Entrevista semiestructurada:** es uno de los principales instrumentos de recolección de datos de las técnicas cualitativas, gracias a que es flexible y permite al investigador entablar una conversación con el entrevistado, dado que, a través de la de la guía de preguntas, “el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (Sampieri, Fernández, y Baptista, 2014, p.403).
- **Grupo focal:** Como lo expone Escobar y Bonilla (s.f.), “los grupos focales son una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador” (p.52). Esta técnica es muy utilizada para obtener información rápida y directa en determinado tiempo de un grupo de personas que tienen particularidades en común con el objeto de estudio.
- **Técnica de observación participante:** En una investigación cualitativa la observación participante “es una técnica interactiva de “participar” hasta cierto punto en las situaciones que ocurren, de forma natural, durante un periodo de tiempo y escribir extensas notas de campo que describen lo que ocurre” (McMillan y Schumacher, 2005, p.51). Esta técnica permite al investigador comprender el fenómeno desde su contexto, con lo cual puede identificar emociones, sentimientos y expresiones tanto verbales como no verbales.

Estrategia de análisis de datos: El análisis de datos cualitativos requirió interpretar la información recolectada en conjunto de acuerdo a la categorización y objetivos de la investigación. Es decir, que “es un proceso progresivo que refiere a formas de tratamiento de los datos que permiten su paulatina organización e interpretación, pero preservando su carácter textual” (Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba y Zúñiga, 2006, p. 81).

La estrategia de análisis de datos de la presente investigación se realizó desde la categorización para su posterior triangulación, por medio del cual, se obtuvieron los resultados por categoría de investigación.

3. Resultados

3.1 Categoría: Conceptualizaciones entre discapacidad y NEE

Durante la recolección de datos se encontró que aún persisten interpretaciones dispares sobre las personas en condición de discapacidad, lo cual ha incidido de forma negativa en el desarrollo integral de esta población, puesto que, aunque en la Constitución Política de 1991 (Art.13) se establece que todas las personas sin importar su raza, sexo, discapacidad, lengua y religión gozan los mismos derechos ante la ley, pero, es evidente que falta mucho reconocimiento político, cultural y social en este aspecto.

Jiménez (2010) resalta muy claro la historia de marginación y discriminación que han tenido que vivir y siguen sufriendo las personas en condición de discapacidad, en temas de salud, educación, rehabilitación y políticas sociales, lo cual en el grupo focal se pudo reconfirmar, con expresiones corporales como verbales que demuestran la cruda realidad que deben sufrir las personas con discapacidad y sus familias, como por ejemplo “le hacían bullying, nadie quería hacerse al lado de él porque era como el animalito raro” (Padre de Familia, 50 años).

Las representaciones sociales que se tienen entorno a la discapacidad sin duda alguna son el factor que más afecta el pleno desarrollo de esta población, puesto que se sigue concibiendo este enfoque “diferencial” como enfermedad, evidenciando como indica Villalba (2016) una visión simplicista de esta condición, lo cual ha llevado a confrontaciones de diferente índole de sus padres ante la sociedad, especialmente en el ámbito educativo.

Este estigma a nivel cultural ha hecho que las familias se blinden de todas las formas para prevalecer los derechos de sus hijos, puesto que, las personas creen que “una persona con compromiso cognitivo no percibe la realidad, yo les decía es que mi hija tiene una discapacidad, pero ella no es estúpida, ella se da cuenta de lo que pasa” (Padre de Familia, 49 años).

Con este tipo de expresiones tan fuertes, pero tan certeras, los padres de familia buscan que sus hijos sean reconocidos y valorados por sus capacidades y

no por sus déficits, visualizándolos como sujetos políticos y sociales, que tienen los mismos derechos de participar en cualquier escenario, como cualquier persona sin discapacidad, especialmente en el ámbito educativo (Rincón, 2013).

Una educación que en vez de excluir los debe acobijar con procesos educativos pertinentes y de calidad de acuerdo al enfoque diferencial de las personas en condición de discapacidad. Esto quiere decir, que el concepto Necesidades Educativas Especiales hace referencia a la combinación de factores entre deficiencias y requerimientos específicos para asegurar el éxito escolar en el marco de una educación inclusiva.

Esto requiere, que, así como los padres de familia conocen el tipo de discapacidad de sus hijos, los docentes también deben reconocer las capacidades de sus estudiantes, puesto que “todas las discapacidades son totalmente diferentes y las habilidades que cada uno tiene también” (Coordinadora Centro de Vida Sensorial), para que así no se presenten situaciones como:

[...] empezamos a notar que ella realizaba unas verbalizaciones frente al trato no solo de los docentes sino también de los niños por su misma multidiscapacidad. [...] nos expresaba que en algunas ocasiones la profesora la ponía a dormir en el pupitre y la excluían de algunas actividades lúdicas y deportivas y eso fue que a nivel emocional ella empezará hacer unos tipos de cuestionamientos frente a porque ella no podía hacer algunas cosas” (Grupo focal, Padre de Familia, 49 años).

Desde este sentido, “falta más responsabilidad desde las instituciones educativas, para poder ofrecer una educación pertinente y de calidad para la población en condición de discapacidad” (Coordinadora Centro de Vida Sensorial), incluyendo en las actividades escolares a toda la población sin importar su condición, para que no se sigan presentando frases como “los avances y las actividades que ella realizaba en el aula eran totalmente distinta a los otros niños por sus “necesidades especiales” (Padre de Familia, 49 años).

Finalmente, se puede concluir que las conceptualizaciones ambiguas basadas en un modelo patológico frente a la discapacidad, limitan totalmente sus posibilidades de acción ante la sociedad, pues aún nos falta mucho para entender la discapacidad desde un enfoque crítica, reconociendo las habilidades diferenciales de cada persona, que exige creer la discapacidad como capacidad. Esto demanda pasar de definiciones con un alto porcentaje político social segregatorios basadas en la limitación (González, 2013) hacia el reconocimiento de la diversidad (Cabeza, 2018) que se ven representado con frases como “Igualitos a mí” (Adulto del Centro Vida, 33 años), que hacen referencia a que todos somos iguales y tenemos los mismos derechos.

3.2 Categoría 2. Responsabilidad Educativa

Desde cada uno de los instrumentos y enfoques teóricos de la investigación, se ha reconfirmado la premisa inicial de esta categoría, dado que, así como lo indica la Constitución Política (1991) en su Art. 67, existe una corresponsabilidad educativa entre el Estado, la familia y la sociedad para que las personas en condición de discapacidad puedan vivir plenamente en sociedad y al mismo tiempo, logren forjar libremente sus proyectos de vida acorde a sus posibilidades y necesidades, “para que de esta forma puedan mejorar su forma de vida” (Bernal, 2014, p.116).

Teóricamente se reconoce que las personas en condición de discapacidad son sujetos de derechos, a los cuales se les debe garantizar “la igualdad de oportunidades y la participación en todas las áreas de la vida en comunidad (discapacidad como cuestión de derechos humanos)” (Jiménez, 2010, p.1), pero, por las expresiones, experiencias y sentires de los actores participantes de este estudio se puede deducir que la responsabilidad educativa está reposando solo en las familias.

La educación debe ser entendida como un proceso que les permita a las personas en condición de discapacidad potencializar y aprovechar al máximo todas sus capacidades, como estrategia clave para alcanzar una Educación para Todos (UNESCO, 2009). Al no obtener el cumplimiento de estas directrices, los padres están optando por inscribir a sus hijos en programas de inclusión social, como, por ejemplo, en el Centro de Vida.

Este tipo de programas ha permitido que las personas en condición de discapacidad, se sientan sujetos activos en sociedad y esto ha hecho que los padres de familia, acojan y apoyen el Centro de Vida desde muchos aspectos, puesto que, es evidente que sus hijos son felices, que se refleja en el autoestima y su bienestar emocional (Arellano y Peralta, 2014), que hasta algunos preocupados expresan que “el día que se acabe esto, no sé qué va hacer de mi hijo” (Padre de Familia, 60 años), demostrando que este cubre las necesidades que el sistema educativo formal y la sociedad no logró cumplir.

En este sentido, se puede concluir que sí existe una responsabilidad educativa, que efectivamente se asumió sin tener una propuesta de educación informal para las personas en condición de discapacidad, pero que, a través de sus servicios logró incluir a esta población de forma efectiva, basando sus actividades en experiencias cotidianas, llevando consigo a la potencialización de habilidades sociales y a su vez de participación, que permite un crecimiento personal y grupal (Faguagaz, 2017).

Pero es importante destacar, que esta responsabilidad educativa demanda al Centro de Vida garantizar un servicio más robusto necesariamente impulsado por la política pública, que transforme sus servicios a través de una propuesta

pedagógica que articule las actividades que hoy en día se realizan de forma separada, rescatando la importancia de una educación para la vida y asegurando de esta forma el acceso, la permanencia y la calidad de sus servicios.

3.2.1 Deserción y abandono escolar

La vulnerabilidad, es uno de los factores que más afecta la situación de deserción y abandono escolar de las personas en condición de discapacidad. Detrás de este fenómeno hay historias de segregación y discriminación que evidencian la desigualdad social que tiene que sufrir la población en condición de discapacidad y sus familias.

El abandono escolar se presenta por factores tanto internos como externos, haciendo referencia a las repercusiones de tipo social, familiar, individual y del entorno en que se ve envuelto dicha población. Hoy en día, desde el marco de la educación inclusiva (Decreto 1421 de 2017) se establecen una serie de disposiciones para garantizar la accesibilidad y permanencia de los estudiantes en condición de discapacidad en el sistema educativo formal, asegurando minimizar los riesgos de vulnerabilidad que precisamente no se presenta por su misma discapacidad sino por su entorno social (Hurtado y Agudelo, 2014).

Precisamente este es uno de los factores que incide más para tomar la decisión de desertar del sistema, puesto que en el grupo focal se pudo reconfirmar esta información, dado que la mayoría de los padres de familia destacan muchos aspectos negativos de la misma, hasta uno indicó que “el paso de la escuela fue muy negativo, porque del grupo de ellos había por mucho dos que lo aceptaban” (Padre de Familia, 50 años), demostrando que el acceso a la escuela en vez de ser un evento feliz, se convierte en una fuente de angustia (Villalba, 2016). Aún más, cuando algunos vivieron situaciones como:

Una profe maltrataba mucho a los niños y a los padres de familia, era terrible, los empujaba, gritaba y esto era muy injusto e inhumano. Había unos niños que se burlaban de él y lo esperaban en la calle y me le pegaban (Grupo focal, Padre de Familia, 63 años).

Este es un claro relato de las injusticias que han tenido que vivir las personas en condición de discapacidad y sus familias, que pasa desde la segregación, discriminación y los tratos inhumanos que han tenido que enfrentar en los sistemas educativos formales. De ahí que, el maltrato tanto físico como psicológico es uno de los factores más influyentes en este fenómeno, así como lo expresa un padre, “los niños se burlaban de él, lo chuzaban con un lápiz hasta el punto de que la profesora me llamo y me dijo yo no lo puedo tener, no puedo más porque todos le hacen bullying” (Padre de Familia, 50 años).

Desde este sentido, es importante analizar qué está pasando con todas estas

regulaciones normativas que fueron creadas con el fin de preservar los derechos de las personas en condición de discapacidad, puesto que, este es un fenómeno que afecta tanto lo público como lo privado, demostrando “las insuficiencias del propio sistema educativo” (Espíndola y León, 2002, p.53).

Por otra parte, se pudo evidenciar que la educación para este tipo de población pareciera que se convirtió en un negocio, puesto que, con relatos como el que se describe a continuación, se puede ver la realidad que enfrentan:

Yo llevé a mi hijo a un colegio privado y aparentemente estaba trabajando, hasta que un conocido me dijo que él se la pasaba en la reja gritando “sáquenme de aquí” y uno confiaba dizque estaba bien, no hacía nada, era el hecho económico y me mostraban trabajos que supuestamente eran de él, para justificar los gastos porque a ellos les importaba era la mensualidad (Grupo focal, Padre de Familia, 50 años).

Los padres de familia expresan “No hay profesores para manejar esa discapacidad en los niños, no los entienden” (Padre de Familia, 42 años), que demuestra la necesidad de dejar “el planteamiento de que el ingreso al sistema educativo representa el cumplimiento del derecho a la educación, puesto que no todos los y las estudiantes que asisten a la escuela están recibiendo una educación acorde a sus necesidades” (Acevedo y Espitia, 2010, p.80).

Es relevante encontrar que de los miles de factores que inciden en esta decisión, ninguno hace referencia a problemas económicos, dificultades de acceso (lejanía de la escuela), sobre edad y repitencia escolar. Todas las variables que expresan los Padres de Familia giran en torno a limitaciones de la oferta educativa, para las personas en condición de discapacidad, resaltando: discriminación, poca formación docente, problemas de adaptación, infraestructura, aislamiento y métodos de enseñanza tradicionales.

Para finalizar, un padre de familia destacó que nunca quiso sacar a su hijo del sistema educativo formal, al contrario, el Estado fue el que lo hizo desertar, “cerraron la UAI, nos sacaron a los niños” (Padre de Familia, 63 años), ofreciendo una integración en aula regular que lo único que logró fue abrir aún más las brechas de desigualdad social, evidenciando la necesidad de buscar diferentes alternativas para subsanar dichos sucesos, que “son consecuencia de una estructura social, económica y política que dificulta o pone límites, a una asistencia regular y un buen desempeño en la escuela” (Román, 2013, p.37).

En conclusión, existe una multiplicidad de factores que influyen en este fenómeno, pero, desde los testimonios de los actores directamente relacionados, se pudo establecer que una de las causas más frecuentes que llevaron a la deserción escolar de estas personas en condición de discapacidad, es la oferta educativa de

baja calidad y poco pertinente, el bullying por parte de la comunidad educativa, métodos de enseñanza excluyentes, problemas de adaptación y desempeño escolar.

3.2.2 Procesos de educación informal

Una de las opciones para asegurar el cumplimiento del derecho fundamental a la educación que tienen todas las personas en condición de discapacidad, sin duda alguna son los procesos de educación informal, puesto que, brindan la posibilidad de desarrollar habilidades en los sujetos en relación con su medio (Martín, 2017), pues va dirigido a un grupo población en particular y “los que asisten, son muy conscientes de las personas que van a integrar” (Padre de Familia, 50 años), permitiendo resignificar y valorar la labor realizada desde este, potencializando las capacidades de las personas en condición de discapacidad y abriendo sus posibilidades de acción; lo que demuestra que la educación informal nace de la necesidad de desarrollar habilidades y competencias fuera de la escuela para “satisfacer la demanda social de educación” (Trilla, 2003, p. 15).

Es importante destacar, que los procesos de educación informal se caracterizan por desarrollar experiencias espontáneas en un medio social, que provocan diversos aprendizajes “consiguiendo que voluntariamente la comunidad asista” (Reyes, 2018), lo que refleja la pertinencia de los programas del Centro de Vida, pues, buscan “atender a la población en condición de discapacidad para lograr una inclusión bien sea social o educativa” (Coordinadora del Centro de Vida Sensorial), esto les permite aprender cosas, “estar activos en deportes” (Padre de Familia, 63 años), “sentirse útiles” (Padre de Familia, 62 años) y “ser funcionales” (Padre de Familia, 49 años).

Una de las ideas que expresó un Adulto del Centro de Vida de 44 años es que “Entre la escuela y el Centro Vida, me quedo en el Centro Vida”, evidenciando que él encontró una estabilidad tanto académica como emocional en sus programas, con lo cual ha logrado potencializar sus habilidades sociales, representación que da certeza que el reconocimiento de las habilidades logradas por medio del aprendizaje informal contribuye a mejorar sus condiciones de vida (UNESCO, 2012).

Es por esto que, es fundamental contar desde el Centro de Vida con una línea de acción acorde a las características de la población en condición de discapacidad, que sirva “como una guía de manejo general [...], que especifique cómo potencializar ciertas habilidades en ellos, lo cual sería una base para iniciar un proceso” (Entrevista, Coordinadora Centro de Vida Sensorial).

Aunque el Centro de Vida desde su estructura no tenga determinado sus servicios bajo procesos de educación informal para las personas en condición de discapacidad, con todo lo anteriormente descrito se pudo concluir que en la práctica

estos sí están totalmente ligados a este tipo de oferta, lo que significa que se debe responder a estas nuevas demandas por medio de una propuesta de educación, que oriente el proceso que ya se está realizando desde una dimensión pedagógica, siendo este el medio más idóneo para reestablecer los derechos educativos y de participación de todas las personas en condición de discapacidad del municipio de Villeta.

3.3 Funcionamiento de la política pública educativa en Colombia

Dentro de las disposiciones preliminares de la Ley General de Educación, se establece que la educación es un proceso de formación integral, permanente, personal y social (Ley 115 de 1994, Artículo 1), que se brinda en el servicio educativo, tanto en la educación formal, informal y para el trabajo y el desarrollo humano. Teniendo en cuenta estas consideraciones se analizó de forma global el funcionamiento de la política pública educativa en coherencia con la finalidad del objeto de estudio. En virtud de los resultados, se encontró que no existen criterios claros para la reivindicación de derechos educativos de las personas en condición de discapacidad desde los sistemas educativos informales y para el trabajo y el desarrollo humano, evidenciando desde cada una de las categorías de análisis lo siguiente:

Criterio 1. Acceso: En este aspecto, el primer hallazgo encontrado y que se relaciona totalmente con lo evidenciado en los resultados de la categoría de responsabilidad educativa de esta investigación, es que la Constitución Política de 1991 le da la potestad a los padres de familia de escoger el tipo de educación que consideren más pertinente para sus hijos, especialmente en condición de discapacidad (Art. 68). En este sentido, el Estado tiene la obligación especial de brindar diversas alternativas educativas (formal, informal y para el trabajo y el desarrollo humano) a las personas con limitaciones físicas, mentales, sensoriales, o con capacidades excepcionales, ya sea en edad escolar, en extra edad o adultos, facilitando el acceso y ejerciendo un permanente control en sus programas para lograr una rehabilitación académica y social (Art.67).

En ese sentido, la Ley 115 de 1994, estipula que la oferta de educación para el trabajo y el desarrollo humano va dirigido a programas de formación académica y laboral, el cual busca el desarrollo de aptitudes ocupacionales para las demandas en el campo laboral, así como al refuerzo de competencias de los niveles de la educación formal (Art.38). Mientras que la educación informal se considera todo conocimiento libre y espontáneo adquirido a través de personas, entidades (centros sociales), medios de comunicación, comportamientos sociales, tradiciones y costumbres y otros no estructurados (Art. 43).

Llama la atención, que a pesar de que en el artículo 46 de la Ley General de Educación se establece que las personas con limitaciones o capacidades

excepcionales hacen parte integrante del sistema educativo, no se contemple en el Marco de la Educación Inclusiva en Colombia (Decreto 1421 de 2017) lineamientos para el acceso de la población en condición de discapacidad a programas de educación informal y para el trabajo y el desarrollo humano.

Criterio 2. Calidad: En la Constitución Política de 1991 se establece de forma global en el Artículo 67 que la educación es un derecho fundamental que cumple una función social, con el que se busca conocimiento, respeto a los derechos humanos, interculturalidad, participación, entre otros. Estos son lineamientos de calidad que rige al sistema educativo colombiano en sus tres modalidades, para lo cual, el Estado garantizará las libertades de enseñanza, aprendizaje y cátedra (Art. 27).

En contraste, en la Ley 1115 de 1994 se establece que la educación para el trabajo y el desarrollo humano promueve desde sus programas el perfeccionamiento de la persona humana, la capacitación para el desempeño artístico, recreacional, artesanal, ocupacional y técnico laboral, rigiéndose por los principios y fines generales de la educación (Art. 37). Por su parte, la educación informal, desde su diversidad de objetivos y finalidades, es un proceso educativo libre y multidisciplinar que está ligado a unas realidades socioculturales, que busca brindar oportunidades para desarrollar habilidades y actitudes, a través de todo conocimiento espontáneo (Art. 43).

Finalmente, es importante destacar que el Decreto 1421 de 2017 no contempla lineamientos para la calidad de los programas de educación informal y para el trabajo y el desarrollo humano para la población en condición de discapacidad.

Criterio 3. Permanencia: La permanencia en los sistemas educativos es uno de los factores en lo que más se hace hincapié en las políticas públicas educativas, haciendo especialmente énfasis en los sistemas educativos formales, delegando una corresponsabilidad entre el Estado, la familia y la sociedad. En ese sentido, se hace necesario resaltar que el Decreto 1421 de 2017 establece en el artículo 2.3.3.5.2.3.2., que las personas en condición de discapacidad con más de 15 años hacen parte de la educación básica formal de adultos.

Partiendo de esta premisa, es importante destacar que no existen lineamientos para la permanencia educativa en los sistemas educativos informales y para el trabajo y el desarrollo humano, más allá del marco general del artículo 67 de la Constitución Política de 1991. Siguiendo esta misma estructura, la Ley 115 de 1994 establece de forma global que los establecimientos educativos son los directamente responsables de garantizar la permanencia por medio de convenios (pedagógicos – terapéuticos) que garantice el proceso de integración de las personas con limitaciones o capacidades excepcionales en los sistemas educativos

(Art.46).

En relación con estas implicaciones, el Marco de la Educación Inclusiva en Colombia no estipula directrices para atender a la población en condición de discapacidad que algún día desertó de la escuela, que su gran mayoría no superó los primeros ciclos del nivel básico y está en extra edad. Actualmente a esta población solo se les ofrece la posibilidad de una educación por Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI), que ciertamente no es la estrategia más adecuada de socialización y redefinición de proyectos de vida (Jaramillo, 2017).

Anudado a esta situación y en virtud de los resultados, otro de los aspectos que incide en este fenómeno, es que no se tienen cifras claras de la población que está por fuera de los sistemas educativos formales a nivel departamental (Contraloría de Cundinamarca, 2017). Además, la oficina del SISBEN del municipio de Villeta no reporta información real y confiable de la situación actual de las personas en condición de discapacidad (Alcaldía de Villeta, 2016). Contexto que limita la movilización de recursos tanto humanos como financieros, lo que dificulta el reconocimiento de la educación en todas sus formas, como cuestión de derechos (Carbonell, 2015).

3.4 Categoría 3. Elementos pedagógicos de las propuestas de educación informal

Como indican Asensio, Asenjo y Rodríguez (2011) los programas de aprendizaje informal, aunque no son estrictamente estructurales, conllevan a una planificación de procesos de enseñanza para orientar sus actividades. Por lo tanto, sus métodos estarán estructurados dependiendo de los objetivos de aprendizaje que se quieran alcanzar en un grupo poblacional en particular, los cuales deben ser inclusivos, abiertos, aplicados y multidisciplinarios, haciendo uso de estrategias pedagógicas, apoyos didácticos y lenguajes comunicativos (Decreto único reglamentario del Sector Educación 1075 de 2015, Artículo 2.3.3.5.1.1.6), asegurando el derecho a la educación en igualdad de oportunidades desde su función social (Constitución Política de 1991, Artículo 67).

El desarrollo de habilidades sociales es el ideal más común que busca potenciar este tipo de propuestas, puesto que, a través de diferentes metodologías de aprendizaje activas, motivadoras y vivenciales, se busca el trabajo en equipo, la comunicación, la creatividad y el dinamismo, lo que conlleva a un crecimiento personal y grupal (Faguagaz, 2017). Precisamente, los aprendizajes del Centro de Vida “van dirigidos para que ellos logren una independencia social” (Coordinadora Centro de Vida Sensorial), los cuales en la práctica están estrechamente ligados a unos aprendizajes significativos para la vida, en donde, “todos los miembros son potencialmente enseñantes y aprendientes a la vez” (García, 2015, párr. 11).

En virtud de estos resultados, la propuesta de educación informal desde el

Centro de Vida, debe deslumbrar el sentido humanístico que la caracteriza, mediante una estructuración pedagógica diversificada (Asenjo, Asensio y Rodríguez, 2012), que integre su función inclusiva, orientadora y social, para que así su población beneficiaria siga asistiendo porque quieren “hacer cosas productivas en pro de ellos” (Coordinadora del Centro de Vida Sensorial), que posibilita por una parte la superación personal y el estigma individual, social y cultural, rompiendo “barreras no solo en lo cognitivo sino también en lo social” (Rincón, 2013, p. 107).

Dentro de este marco, es fundamental rescatar las experiencias significativas vividas durante la misma, para así posibilitar el desarrollo integral de sus beneficiarios desde sus gustos y necesidades, rescatando los relatos de cada uno de ellos, para asegurar el desarrollo de “Habilidades sociales” (Padre de Familia, 49 años), en donde se pueda estimular y “aprovechar al máximo todas sus capacidades” (UNESCO, 2009).

Teniendo en cuenta la dinámica y la responsabilidad educativa del Centro de Vida, es importante iniciar estas recomendaciones desde algunos de los principios fundamentales de este tipo de propuesta, que, según este análisis, responden directamente a sus características de servicios y necesidades, como el principio de flexibilidad y diversidad que permite la transversalidad de aprendizajes bajo un enfoque diferencial, el principio de participación que se centra en reconocer y posesionar activamente al individuo en comunidad y finalmente, el principio de practicidad que aborda el aprendizaje desde la experiencia (Booth y Ainscow, 2015).

Atendiendo a estos principios, los elementos para la estructuración de la propuesta educativa informal son los siguientes:

Destinatarios: Teniendo en cuenta los nuevos retos que enfrenta el Centro de Vida, es claro, que la propuesta debe estar dirigida a la población en condición de discapacidad, especialmente, a aquellos que están por fuera o nunca han accedido al sistema educativo formal. En este punto, también se especifican las condiciones de acceso, para lo cual se considera, seguir con la misma metodología, manteniendo el requisitos del concepto pedagógico remitido desde una institución educativa, sí se tiene, o en su defecto el diagnóstico médico según el tipo de discapacidad, que es un instrumento valioso para identificar las necesidades y posibilidades de acción de cada persona, que permita la pertinencia de la propuesta y a su vez, brinde herramientas para potencializar las habilidades y capacidades de cada uno de sus beneficiarios.

Propósitos: Este elemento, sin duda alguna, es uno de los retos más importantes, dado que, estructuralmente se persiguen otros objetivos, que en cierto modo buscan la inclusión social o educativa de las personas en condición de discapacidad, pero, en donde la inclusión educativa está ligada fuertemente con los

procesos educativos y pedagógicos, los cuales se deben ampliar desde los procesos educativos informales.

En este sentido, este ítem hace referencia a los objetivos y las finalidades educativas a alcanzar, que como se hizo énfasis anteriormente, debe ser flexible y adaptativo a las necesidades de la población a beneficiar, en este caso, de acuerdo a lo analizado bajo el funcionamiento del Centro de Vida en relación a la dimensión pedagógica de los procesos educativos informales, se sugiere que dichos propósitos deben estar ligados a una Educación para Todos, en donde su eje fundamental sea una Educación para la Vida, que permita mejorar las condiciones de vida académicas y sociales de las personas en condición de discapacidad y a su vez la relación con los demás.

Recurso Humano: Otro aspecto fundamental que debe fortalecer es su recurso humano, puesto que este tipo de propuestas admite los enlaces municipales con las escuelas de formación, pero, se considera necesario robustecer la red de apoyo, con la contratación de base de al menos dos profesionales más, entre los cuales debe estar un licenciado y un psicólogo, que permita asegurar una propuesta transversal, que acobije la rehabilitación física con la fisioterapeuta, procesos educativos pertinentes y de calidad con el licenciado y una inteligencia emocional y afectiva a través del psicólogo.

Modelo pedagógico: Rescatando los valores y ejes caracterizadores de los servicios que actualmente ofrece el Centro de Vida, se considera que el modelo pedagógico que más demuestra su esencia y sentires, es el modelo pedagógico social centrado en una pedagogía humanizadora, pues, se busca reconocer la importancia de la integración social de las personas en condición de discapacidad, que es uno de los factores que más se vulnera en los sistemas educativos y a su vez, propiciar desde un enfoque humanista, la autonomía, el respeto hacia la diferencia y el valor hacia los demás.

Metodologías y estrategias de aprendizaje: Se sugiere que la metodología de enseñanza se realice tanto personalizada (específica) como colectiva, respetando los diferentes estilos de aprendizaje, en donde el medio de enseñanza sea activo y participativo, con el fin de que los beneficiarios aprendan desde sus capacidades e intereses. Es por esta razón, que las estrategias de aprendizaje deben estar estrechamente ligadas con los sentires frente al Centro de Vida y en virtud a estos resultados, se recomiendan los talleres, juegos, dinámicas, musicoterapia, deporte, danza, natación, jardinería, pintura, manualidades y expresiones artísticas, que favorecen la integración, el trabajo en equipo y la aplicabilidad de aprendizajes en la cotidianidad.

Contenidos (Principios propios): Este elemento está relacionado con los fines y objetivos de la propuesta, que, de acuerdo a lo sugerido anteriormente,

contemplaría inclusión social, proyección de vida, educación en valores, independencia social y formación sociocultural (cultura, deporte y expresiones artísticas). Es importante destacar, que estos contenidos se desarrollan de forma transversal por medio de experiencias, que promueve el aprendizaje de forma voluntaria o involuntaria, permitiendo la sociabilización y la participación activa de la población en condición de discapacidad.

En síntesis, los contenidos o principios propios deben responder a las necesidades inmediatas de la población, favoreciendo la inteligencia emocional, el trabajo en equipo, el adecuado uso del tiempo libre, así como la superación de estigmas y barreras individuales y sociales.

Recursos y materiales: Estos se definen de acuerdo a los recursos existentes, a las estrategias de enseñanza y a la recursividad de medios de los profesionales para conseguir dicho fin, puesto que, actualmente el Centro de Vida tiene serias deficiencias en recursos didácticos, pedagógicos y tecnológicos, los cuales se pueden solventar con una subvención del Estado.

Evaluación: Como este tipo de propuestas trascienden de la esfera culturalmente establecida, la evaluación de los aprendizajes se realiza desde una perspectiva más humanizadora, integral y por procesos, en donde, lo importante no es la categorización de aprendizaje ni los resultados, sino la forma como logran desarrollar estos conocimientos, habilidades, valores y aptitudes en sociedad.

En este contexto, además se tienen en cuenta las emociones y motivaciones para el aprendizaje de las personas en condición de discapacidad, entendiendo la evaluación como un proceso individual, colectivo, permanente, flexible, participativo e integrador, lo que contribuye a identificar logros y obstáculos, con el objetivo de mejorar las prácticas pedagógicas según lo evidenciado.

4. Discusión

En contraste con la literatura consultada se concluye que no existen estudios que se centren en buscar diferentes alternativas lejos de los procesos educativos formales, abordando dicho fenómeno desde la deserción al aseguramiento de derechos de las personas en condición de discapacidad mediante procesos educativos informales.

Dicho de otro modo, el panorama sigue siendo desalentador para las familias, pues sienten que la responsabilidad educativa de sus hijos recae solamente en ellos, aunque por ley tiene una corresponsabilidad entre el Estado, la familia y la sociedad.

En relación con estas implicaciones, el fenómeno de la deserción escolar es un punto que sigue muy latente y como respuesta a esto, existen algunas entidades como el Centro de Vida Sensorial que han asumido de forma involuntaria la

responsabilidad educativa de las personas en condición de discapacidad, por medio del aprovechamiento del tiempo libre a través de terapias ocupacionales.

Llama la atención, que las personas en condición de discapacidad y sus familias anteponen al Centro de Vida Sensorial ante la escuela, evidenciando que el eje diferencial con una institución educativa no es la titulación, sino la forma de interiorizar en las oportunidades de vida de las personas en condición de discapacidad. Lo que permite a este estudio concluir la necesidad de la integración de diversas estrategias en las políticas públicas educativas nacionales que permitan abrir los horizontes bajo propuestas de educación informal y para el trabajo y el desarrollo humano para personas en condición de discapacidad en Colombia.

5. Referencias bibliográficas

- Acevedo, R. y Espitia, L. (2010). Deserción escolar y desarrollo social: Una mirada sobre el programa " Volver a la escuela" en Bogotá. *Educación y Desarrollo Social*, 4(2), 75-86.
- Alcaldía Municipal de Villeta. (2016). Plan de Desarrollo Municipal "Villeta Vive y Somos Todos 2016-2019".
- Asensio, M., Asenjo, E. y Rodríguez, M. (2011). De la discusión teórica de los tipos de aprendizaje informal y motivado, dos etiquetas distintas y un solo aprendizaje verdadero. *Lazos de luz azul. Museos y tecnologías*, 1(2), 49-78.
- Asensio, M., Asenjo, E. y Rodríguez, M. (2012). Aprendizaje informal. Series Iberoamericanas de Museología, SIAM. Vol. 2, 39-53.
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R. y Zúñiga, J. (2006). Investigación educativa I.
- Arellano, A. y Peralta, F. (2014). Calidad de vida y autodeterminación en personas con discapacidad. Valoraciones de los padres.
- Bernal, D. (2014). La deserción escolar: Un problema de carácter social. In *Vestigium Ire*, 6 (1).
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. FUHEM, OEI.
- Cabeza, G. (2018). Escuchando las voces de las mentes otras: Análisis crítico del concepto de discapacidad psicosocial. *Maestría en Discapacidad e Inclusión Social*.
- Castro, E., Barrero, V., Marín, Y. y Martínez, Y. (2009). Núcleos problemáticos para la inclusión escolar de adolescentes en situación de discapacidad. *Umbral Científico*, (14), 8-26.
- Carbonell, J. (2015). Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa. Barcelona. Ediciones Octaedro.

- Colombia. Congreso de la república de Colombia. Ley General de Educación 115 de 1994: por medio de la cual se expide la ley general de educación. (08 de febrero de 1994).
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1421 de 2017: por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. (29 de agosto de 2017).
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1075 de 2015: Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. (26 de mayo de 2015).
- Colombia. Presidencia de la República. Constitución Política de Colombia 1991: por medio del cual se crea la Constitución Política de Colombia. (04 de julio de 1991).
- Contraloría de Cundinamarca. (2017). Informe inicial Contraloría de Cundinamarca Gestión 2016. Seguimiento a la inversión de los recursos destinados a la población con discapacidad en el Departamento de Cundinamarca.
- Crosso, C. (2014). El derecho a la educación de personas con discapacidad. Impulsando el concepto de educación inclusiva.
- Escobar, J. y Bonilla, F. (s.f.). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. Cuadernos hispanoamericanos de psicología, 9(1). Pp. 51-67.
- Espíndola, E. y León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de educación*, 30(3), 39-62.
- Faguagaz, M. (2017). Derrocando etiquetas: la individualidad del alumno como herramienta enriquecedora del aprendizaje. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*. Año XVIII. Vol. 30, 101-102.
- Flórez, Y. (2016). Educación inclusiva en torno a la discapacidad: encuentros y desencuentros entre marco político y práctica escolar.
- García, J. (2015). El aprendizaje informal: elemento para la mejora escolar. Medio digital de educación y aprendizaje en español. INED21. ISSN 2387-1040.
- González, M. (2013). Los grados de ruralidad y su relación con la deserción escolar: estudio piloto realizado para el Departamento de Cundinamarca.
- González, R., Lagos, C. y Soto, N. (2017). Diseño, construcción y validación de instrumentos de evaluación del estado situacional de los estudiantes con discapacidad múltiple de la ciudad de Los Ángeles (Doctoral dissertation, Universidad de Concepción).
- Hurtado, L. y Agudelo, M. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia.
- Jiménez, D. (2010). Concepto social de la discapacidad. Publicado en Corporación Síndrome de Down, 4.

- López, V. (2014). Discriminación y segregación: Efectos de la integración escolar sobre los proyectos de vida de estudiantes egresados de escuelas municipales que participaron en proyectos de integración escolar.
- Martín, R. (2017). Contextos de aprendizaje: formales, no formales e informales.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). Investigación educativa. Una introducción conceptual. 5.ª Edición. Madrid, España. Pearson educación.
- Reyes, Y. (2018). Estrategias Pedagógicas para pensar la Educación en Derechos Humanos Experiencias en Usme.
- Rincón, A. (2013). Aportes para estudiantes, docentes y familias del proceso de inclusión de niños, niñas, jóvenes en condición de discapacidad en el contexto escolar regular, una mirada desde el construccionismo social.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59.
- Romero, E. y Hernández, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa.
- Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología *de la investigación* (6a ed.). México, D.F., México: McGraw-Hill Interamericana.
- Trilla, J. (2003). La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social. Barcelona: Ariel Educación.
- UNESCO (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Francia: UNESCO.
- UNESCO (2012). Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal. UIL.
- Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona, España. Editorial Gedisa, S.A.
- Villalba, G. (2016). Algunas narrativas acerca de prácticas y discursos de integración escolar e inclusión en la educación pública en Bogotá.

Sobre los autores:

Marisol Ruiz Gutiérrez:

Magister en Educación/ Licenciada en Pedagogía Infantil

Claudia Andrea Betancur Rojas

Doctorante en Educación/ Magister en Docencia/Licenciada en Informática Educativa

Yuly Paulin Moya Garzón

Magister en desarrollo educativo y social/ Licenciada en Psicología y Pedagogía