



LA EDUCACIÓN A PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN EN COLOMBIA

Jenny Astrid Tarazona-Rojas *
jtazona@educacionbogota.edu.co
Universidad San Buenaventura Cali, Colombia
<https://orcid.org/0000-0003-3844-9711>

Recibido: 22/01/2023

Aprobado: 19/03/2023

RESUMEN

La legislación colombiana y los pronunciamientos de organismos internacionales han sido condición de posibilidad para la configuración de lo que se conoce como inclusión educativa a personas con discapacidad. Desde allí, ha surgido la inquietud de conocer, analizar y estudiar el discurso de los organismos internacionales, de la legislación y de la política educativa en Colombia, sobre educación a población con discapacidad, así como los regímenes de verdad y prácticas institucionales que este ha producido. El artículo hace parte de la tesis doctoral de la autora y constituye una revisión documental que procura realizar un análisis crítico de los enunciados contenidos en el archivo seleccionado. Finalmente, se apunta a contribuir a la construcción de una historia del presente de lo que hoy es nombrado inclusión educativa a población con discapacidad y problematizar las temáticas identificadas, presentando las tensiones entre las prácticas discursivas de homogenización, normalización y normatización.

Palabras clave: Discapacidad, política, normatividad, evaluación, integración, inclusión.

EDUCATION FOR PEOPLE WITH DISABILITIES AND PUBLIC EDUCATION POLICIES IN COLOMBIA

ABSTRACT

Colombian legislation and the pronouncements of international organizations have been a condition of possibility for the configuration of what is known as educational inclusion for people with disabilities. From there, the concern has arisen to know, analyze and study the discourse of international organizations, legislation and educational policy in Colombia, on education for the disabled population, as well as the regimes of truth and institutional practices that this has produced. The article is part of the author's doctoral thesis and constitutes a documentary review that seeks to carry out a critical analysis of the statements contained in the selected file. Finally, the paper aims to contribute to the construction of a history of the present, of what is today called educational inclusion for the disabled population and to problematize the identified themes, presenting the tensions between the discursive practices of homogenization, normalization and normatization.

Key words: Disability, policy, regulations, evaluation, integration, inclusion.

* **Jenny Astrid Tarazona-Rojas.** Tesista Doctorado en Educación Universidad San Buenaventura Cali, Colombia. Magister en Educación (Universidad Cooperativa de Colombia). Especialista en Gerencia de proyectos educativos (Universidad Cooperativa de Colombia). Licenciada en Matemáticas (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá). Directivo Docente, Coordinadora del Magisterio de Bogotá.
Institución de asdcripción: Universidad San Buenaventura Cali, Colombia.

Introducción

No es algo extraño que, hasta finales de la década '80 de los del siglo XX, no hubiera legislación colombiana en torno a la educación especial o para personas con discapacidad, anormales, minusválidos, retrasados, desvalidos, pues, al hacer una revisión del primer plan quinquenal de educación de 1956 y los programas de gobierno subsiguientes se puede observar que la discapacidad se reconocía como existente, pero no como una situación que requiriera una política pública específica o una atención especial.

En 1963, el *Decreto 1710* (Colombia. Presidencia de la República, 1963) pone en evidencia la presencia de un nuevo discurso de garantía de derechos que se introduce y empieza a instaurarse desde el discurso legislativo de la educación colombiana: la noción de igualdad aparece ligada a las prácticas deseables de la escuela. Con este discurso de igualdad de derechos se unifica tanto el modelo de escuela primaria, que desde ahora tiene la misma duración para niños y niñas, y para el sector urbano y rural, como los planes de estudios para todas las escuelas del país.

La escolarización y la homogenización se constituyen, de esa manera, en acciones estatales que le otorgan al gobierno el poder de uniformar la práctica docente, lo que, naturalmente, lleva a una búsqueda de la homogenización o normalización de la población, en cuyo proceso no hay lugar para adaptarse a las limitaciones de unos o de otros, sino por el contrario afincarse en la búsqueda de que todos los que estén en la escuela aprendan lo mismo y de la misma manera. Inclusive, el Considerando del *Decreto 1710* reza:

Que los actuales Planes y Programas de estudio de Educación Primaria, que rigen desde 1950, establecen un triple sistema educativo que es necesario unificar para situar la escuela primaria en un plano de igualdad, ¡tanto en el medio urbano como en el rural; Que dichos Planes y Programas deben ser actualizados y reestructurados de acuerdo con el progreso de las ciencias, las necesidades del desarrollo económico y social del país y con los avances de la pedagogía, y Que en las Escuelas Piloto del Ministerio de Educación Nacional se han experimentado planes y programas de estudio que siguen las recomendaciones del Primer Plan Quinquenal de Educación en Colombia y de los Seminarios Interamericanos de Educación, cuyos resultados dan garantía para que sean acogidos. (Colombia. Presidencia de la República, 1963)

Luego, en él se establece: Artículo 1. La educación primaria es la etapa inicial del proceso educativo general y sistemático, a la que toda persona, sin discriminación alguna, tiene derecho a partir de los siete (7) años de edad.

Posteriormente, se definen los objetivos de la Educación Primaria, el calendario escolar, el plan de estudios, la fecha de los exámenes finales, la intensidad horaria de cada asignatura y anuncia que el Ministerio de Educación Nacional elaborará los programas en desarrollo del Plan de Estudios del presente Decreto, y los promulgará oportunamente. De igual modo se autoriza a dicho Ministerio para que reglamente por medio de resoluciones, las disposiciones contenidas en este Decreto, y para dictar las normas indispensables, de acuerdo con el espíritu del Plan y Programas de Estudio.

La discapacidad en el marco de la política nacional de desarrollo

Y, además en el *Plan Nacional de Desarrollo 1969-1972* (Colombia. Presidencia de la República, 1969) la principal política definida por el gobierno nacional, en materia educativa, es alcanzar la escolarización de toda la población entre los 7 y 14 años. Sin embargo, entre los programas especiales para el alcance de la meta no se menciona la población con discapacidad o con “limitaciones”.

En el *Plan Nacional de Desarrollo* denominado *Las Cuatro Estrategias 1970 – 1974* (Colombia. Presidencia de la República, 1970), se realizó un amplio diagnóstico del ámbito educativo nacional; se definieron algunas políticas, programas y metas y fue la promoción automática la estrategia que abordó la problemática de no promoción y deserción, que, de acuerdo con el diagnóstico, afectaba directamente la meta de escolarización y alfabetización.

La educación como programa social y la necesidad de la universalización de la educación primaria son enunciados del *Plan Nacional de Desarrollo 1974 – 1978, Para cerrar la brecha* (Colombia. Presidencia de la República, 1975). En este documento se siguió anotando el crítico índice de abandono escolar en los primeros años del ciclo educativo, cuya responsabilidad se atribuye a la pobreza, la ruralidad, la falta de centros de educación y el bajo nivel educativo de los maestros y profesores. En este plan de desarrollo, tampoco se mencionan las personas con discapacidad, ni alguna de las otras formas de nombrarlos que habían sido utilizadas hasta este momento.

En el *Plan de Integración Social 1978 – 1982* (Colombia. Presidencia de la República, 1978), por primera vez en la historia de los planes de desarrollo de Colombia, aparecieron algunos objetivos que buscaban ofrecer educación a diferentes grupos de la población. En él se plantea:

1. Ejecutar programas educativos para minoría indígenas.
2. Adelantar programas educativos especiales para niños y jóvenes con problemas de aprendizaje.
3. Atender adecuadamente a todos aquellos grupos de niños abandonados o con problemas físicos, de conducta o mentales.

Se afirma, simultáneamente, que para llevar a cabo la política esbozada se requiere acción en dos campos: prevención y tratamiento. Ambos dirigidos a garantizar

el normal desarrollo físico, psicológico e intelectual del futuro ciudadano y remediar las situaciones ya creadas.

Cambio con equidad, fue el nombre dado al *Plan de Desarrollo 1982 -1986* (Colombia. Presidencia de la República, 1982), en el que se lanzó una agresiva campaña de alfabetización, en toda la nación, denominada CAMINA, cuyo objetivo fue llevar educación formal y no formal a niños, adultos, ancianos y limitados. En el diagnóstico de este plan, se reconoció que había 2.5 millones de habitantes con limitaciones físicas o mentales, quienes hasta ahora habían quedado excluidos, absoluta o relativamente, de las oportunidades de educación y se planteó que con CAMINA se emprenderían

acciones que mejoren la educación especial y no formal para personas con limitaciones físicas y mentales, dotando a los centros de educación especial de talleres y medios para prevenir, tratar y rehabilitar al limitado. Se estudiarán mecanismos para garantizar los recursos apropiados a la dimensión del problema, convocando la solidaridad de las familias y de la comunidad. (p. 17)

Puede leerse que, como política nacional, este es el objetivo de la escolarización de la persona con discapacidad que se introduce al sector educativo.

En este *Plan de Desarrollo*, en el título mismo se pone de relieve el concepto de equidad. La palabra fue definida en términos de educación como “garantizar la equidad en el acceso a opciones educativas y la permanencia de los individuos en el sistema hasta alcanzar niveles que permitan su desarrollo integral”. Seguidamente, se expone la ruta a seguir para cumplir este cometido: “Para este efecto se mejorarán y consolidarán las instituciones educativas existentes y se adoptarán nuevas estrategias para ampliar los servicios y mejorar la calidad, beneficiando del acceso y permanencia en la educación básica primaria a aquellas poblaciones y regiones tradicionalmente desamparadas” (p. 17). Los asuntos de cobertura como garantes del derecho al acceso a la educación de toda la población resumían lo que se concibió de manera inicial como equidad.

El presidente Virgilio Barco, en su *Plan de Economía Social 1986 – 1990* (Colombia. Presidencia de la República, 1986) definió la educación como instrumento para la democratización social, el crecimiento económico y el bienestar individual y colectivo: “Los requerimientos educativos de las comunidades indígenas y de las etnias minoritarias del país son atendidos mediante programas específicos dentro de un plan de etnoeducación”. En cuanto a la educación especial se delimita la población a la que se dirige y la estrategia a implementar: “ampliar la cobertura para aquellas personas que por razones de índole intelectual, física, social o emocional presentan una o más de las siguientes características: limitación auditiva, física, visual, facultades sobresalientes, dificultad en el aprendizaje, problemas de conducta y retardo mental”.

Es durante este periodo en el que se plantea la integración como estrategia tanto de escolarización como de homogenización de las personas con discapacidad. En este sentido, en el *Plan de Economía Social 1986 – 1990* se afirma que

se adelantan acciones de carácter técnico – pedagógico tendientes a integrarlos en mayor medida a los niveles del aparato escolar, con énfasis en la educación básica primaria y en particular en la educación preescolar. Así mismo se fomentan acciones de prevención y detección precoz y se fortalece la investigación en ese campo. (p. 42)

No obstante, la ejecución de este planteamiento se mantuvo en estado embrionario, hasta la finalización del periodo de gobierno.

En la sociedad global y sus efectos en Colombia

De forma paralela, a escala internacional, se desataron una serie de discusiones académicas desde diferentes saberes e instituciones. El informe de 1968 de la Unesco, que hizo un llamado a los gobiernos a la igualdad de oportunidades para todos, la *Declaración de los Derechos del Retrasado Mental* (ONU, 1971), la *Conferencia General de la Unesco* de 1978 (Unesco, 1979), en la que se consolidó un programa de acción global que garantice el derecho a todas las personas impedidas a una educación apropiada que satisfaga sus necesidades y aspiraciones. Todas estas gestiones pusieron en evidencia la emergencia de un nuevo problema para la sociedad global: la educación que se debía ofrecer a las personas con discapacidad o limitaciones.

Un primer paso de este programa global fue la celebración de una reunión internacional sobre educación especial en 1979; los expertos participantes redactaron, como resultado de la conferencia, una declaración de los principios por los cuales debía guiarse el programa de la Unesco. Se llegó a la conclusión de que esas personas disminuidas requieren de una educación adaptada a sus posibilidades, a sus aptitudes y a sus necesidades: una “educación especial”, como se ha dado en llamarla. Con este tipo de educación podrían desarrollar sus capacidades a fin de convertirse en miembros con pleno derecho en la sociedad a la que pertenecen y alcanzar el desarrollo personal que les asegure una independencia.

La educación especial es, pues, el elemento educativo del proceso de rehabilitación, y es necesaria para todas aquellas personas que experimentan o pueden experimentar importantes o continuas dificultades para aprender y para adecuarse a las oportunidades de la educación general, que se ofrecen a las demás personas. Los especialistas declararon que los fines y metas de esta son, esencialmente, los mismos para todos los niños, aun cuando las técnicas necesarias para ayudar al progreso individual de algunos de ellos puedan diferir. Algunos niños requieren modificaciones substanciales del programa educativo, mientras que las necesidades de otros pueden satisfacerse con modificaciones menores. Los recursos educativos para los impedidos deberían ser comparables a aquellos de los que disponen los demás estudiantes y ser apropiados para satisfacer sus necesidades especiales (Unesco, 1981a).

Se observa que el discurso de la sociedad global apela por garantizar los derechos de todas las personas, y hace un especial énfasis sobre los, hasta ahora, segregados; se reconoce que tienen necesidades, expectativas, capacidades, aunque se enuncia que estas son especiales, lo que las hace diferentes a las necesidades, expectativas y capacidades de los no minusválidos, es decir, de los normales.

En Estocolmo, durante la *Reunión Mundial de Expertos* de 1987, para examinar la marcha de la ejecución del *Programa de Acción Mundial para los Impedidos*, aprobado en 1982, por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU, 1982), se sugirió la necesidad de elaborar una normatividad que indicara las prioridades de acción en el futuro, basada en el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad. Sin embargo, fue solo hasta 1993 que se aprobaron las *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad* (ONU, 1993) y se declara el 3 de diciembre de cada año como el día nacional de las personas con discapacidad.

Se define en esta resolución los conceptos fundamentales de la política relativa a la discapacidad y en ella, con la palabra "discapacidad" se resume un gran número de diferentes limitaciones funcionales que se registran en las poblaciones de todos los países del mundo. El empleo de esas dos palabras, "discapacidad" y "minusvalía", debe considerarse teniendo en cuenta la historia moderna de la discapacidad. Durante el decenio de 1970, los representantes de organizaciones de personas con discapacidad y de profesionales en la esfera de la discapacidad se opusieron firmemente a la terminología que se utilizaba a la sazón.

Las palabras "discapacidad" y "minusvalía" se utilizaban a menudo de manera poco clara y confusa, lo que era perjudicial para las medidas normativas y la acción política. La terminología reflejaba un enfoque médico y de diagnóstico que hacía caso omiso de las imperfecciones y deficiencias de la sociedad circundante.

En 1980, la Organización Mundial de la Salud aprobó una clasificación internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías, que sugería un enfoque más preciso y, al mismo tiempo, relativista. Esa clasificación, que distingue claramente entre deficiencia, discapacidad y minusvalía, se ha utilizado ampliamente en esferas tales como la rehabilitación, la educación, la estadística, la política, la legislación, la demografía, la sociología, la economía y la antropología. Algunos usuarios han expresado preocupación por el hecho de que la definición del término minusvalía que figura en la clasificación puede aún considerarse de carácter demasiado médico y centrado en la persona, y tal vez no aclare suficientemente la relación recíproca entre las condiciones o expectativas sociales y las capacidades de la persona.

Como resultado de la experiencia acumulada en relación con la ejecución del *Programa de Acción Mundial* y del examen general realizado durante el Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos, se profundizaron los conocimientos y se amplió la comprensión de las cuestiones relativas a la discapacidad y de la terminología utilizada. La terminología actual reconoce la necesidad de tener en cuenta no sólo las necesidades

individuales (como rehabilitación y recursos técnicos auxiliares) sino también las deficiencias de la sociedad (diversos obstáculos a la participación).

Ahora bien, en tanto la igualdad de oportunidades llevaba a que las personas con discapacidad se escolarizaran con el fin de rehabilitarlas y con la meta de enseñarles, hasta donde fuera posible, todo lo establecido en los planes de estudio reglamentados por el gobierno nacional para la escuela primaria, esta “democratización” de la educación era, a la vez, una práctica de normalización.

Las *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad* (ONU, 1993), aunque no fueran de obligatorio cumplimiento para las naciones aliadas, sí marcaron un derrotero en el discurso de las agendas oficiales de esas naciones, para lo que se constituyó, en adelante, la integración en igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad, en las diferentes áreas de desarrollo del ser humano. Las *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad* detallan, entre otros, los requisitos para alcanzar la igualdad de participación, a partir de la manera como se concibe y se espera que los gobiernos la implementen en múltiples áreas: la áreas de atención médica; mayor toma de conciencia; posibilidad de acceso, tanto a la información y la comunicación, como al entorno físico; acceso a la educación y al empleo; el mantenimiento de los ingresos y la seguridad social; la vida en familia y la integridad personal; posibilidad de acercamiento a la cultura, a actividades de recreación, deporte y la religión, como se puede apreciar en el articulado de lo que en el documento se denomina Requisitos para la igualdad de la participación

Artículo 1. Mayor toma de conciencia: Los Estados deben adoptar medidas para hacer que la sociedad tome mayor conciencia de las personas con discapacidad, sus derechos, sus necesidades, sus posibilidades y su contribución. 1. Los Estados deben velar porque las autoridades competentes distribuyan información actualizada acerca de los programas y servicios disponibles para las personas con discapacidad, sus familias, los profesionales que trabajen en esta esfera y el público en general. La información para las personas con discapacidad debe presentarse en forma accesible. 2. Los Estados deben iniciar y apoyar campañas informativas referentes a las personas con discapacidad y a las políticas en materia de discapacidad a fin de difundir el mensaje de que dichas personas son ciudadanos con los mismos derechos y las mismas obligaciones que los demás, y de justificar así las medidas encaminadas a eliminar todos los obstáculos que se opongan a su plena participación. 3. Los Estados deben alentar a los medios de comunicación a que presenten una imagen positiva de las personas con discapacidad; se debe consultar a ese respecto a las organizaciones de esas personas. 4. Los Estados deben velar porque los programas de educación pública reflejen en todos sus aspectos el principio de la plena participación e igualdad. 5. Los Estados deben invitar a las personas con discapacidad y a sus familias, así como a las organizaciones interesadas, a participar en programas de educación pública relativos a las cuestiones relacionadas con la discapacidad. 6. Los

Estados deben alentar a las empresas del sector privado a que incluyan en todos los aspectos de sus actividades las cuestiones relativas a la discapacidad. 7. Los Estados deben iniciar y promover programas encaminados a hacer que las personas con discapacidad cobren mayor conciencia de sus derechos y posibilidades. Una mayor autonomía y la creación de condiciones para la participación plena en la sociedad permitirán a esas personas aprovechar las oportunidades a su alcance. 8. La promoción de una mayor toma de conciencia debe constituir una parte importante de la educación de los niños con discapacidad y de los programas de rehabilitación. Las personas con discapacidad también pueden ayudarse mutuamente a cobrar mayor conciencia participando en las actividades de sus propias organizaciones. 9. La promoción de una mayor toma de conciencia debe formar parte integrante de la educación de todos los niños y ser uno de los componentes de los cursos de formación de maestros y de la capacitación de todos los profesionales. (ONU, 1993)

Debe resaltarse que en el marco conceptual de las *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad* se evidencia un nuevo desplazamiento en el modelo predominante para la definición de discapacidad y sus efectos en el individuo.

La integración educativa

Desde finales de la década de los '70 se inicia un debate mundial frente a la educación especial, colocándose en escena diferentes posiciones al respecto. En 1981, la *Conferencia Mundial de Madrid* (Unesco, 1981b) se plantea la pregunta: “¿cómo brindar a las personas física y mentalmente disminuidas la oportunidad de integrarse en la vida diaria como miembros independientes y productivos de su comunidad?” Esta conferencia de carácter interdisciplinario contó con la participación de organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales, la Organización de Naciones Unidas, la Organización Mundial de la Salud, la Organización Internacional del Trabajo y el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia.

Tras la nutrida discusión que se sostuvo por algunos años, la sociedad global empezó a llegar a algunos acuerdos plasmados inicialmente, en la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* (Unesco, 1990), firmada en el marco de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, de Jomtien. En dicha Conferencia, las naciones se comprometieron a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, colocando de manifiesto el papel de la educación como elemento central para las políticas mundiales de desarrollo humano. Se situó la educación como condición indispensable para que las personas alcancen sus metas personales y una adecuada interacción con los otros. Exige a los Estados que la educación esté al alcance de todos, independientemente de sus condiciones sociales, cognitivas, económicas, culturales, entre otras. Estima que es

obligación de los Estados suprimir los obstáculos que impidan una participación de todos los individuos en una educación básica de calidad, especialmente en lo que se refiere a aquellas personas susceptibles de ser discriminadas, excluidas o marginadas.

Es preciso destacar un nuevo desplazamiento conceptual en torno a la igualdad, ya no, solamente, se habla sobre igualdad de acceso al sistema escolar para las personas impedidas, sino que se amplía el concepto a la igualdad de oportunidades y no discriminación. Se expresa que las oportunidades deben ser para todos sin ninguna distinción, brinda detalles sobre algunas de las minorías hasta ahora segregadas y, en su contenido, resalta la importancia de la riqueza de la herencia cultural de los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas.

No obstante, es importante observar que en Colombia se inició el proceso legislativo y de implementación de toda la reglamentación a la que hubo lugar para hacer posible la integración educativa, con gran cantidad de tropiezos: falta de capacitación en los docentes, fallas de la adaptación en la infraestructura de las instituciones y omisiones en los acuerdos sociales frente a la no discriminación. En el decurso, transcurrían los seis años que la *Ley General de Educación* (Colombia. Congreso de la República, 1994) otorgó a las instituciones para adaptarse al proceso de integración. Mientras tanto, el discurso internacional se desplazaba, rápidamente, del concepto de integración al de inclusión.

Por lo demás, de acuerdo con las conclusiones del estudio exploratorio de Moreno Angarita (2010), la normatividad colombiana en torno al proceso de integración no tiene en cuenta el principio de diferencia, dado que, no obstante, la condición de igualdad de todas las personas ante la ley es necesario dar un trato diferenciado de acuerdo con las necesidades y capacidades individuales. Tampoco, ofrece a la persona con discapacidad un esquema de libertades básicas semejante al de los demás ciudadanos, vulnerando, por ejemplo, el derecho de igualdad en tanto libertad de elegir, aceptar o rechazar la integración, puesto que esta opción podría no representar un escenario garante de mayor dignidad y menor sufrimiento.

Esta problematización muestra cómo las temáticas, entre sí, se van articulando con conexiones al interior de los registros, sus encuentros, apoyos, relaciones de fuerza y estrategias que constituyen un régimen de verdad en los modos de pensar y de actuar sobre y desde el sujeto con discapacidad.

Además de los pronunciamientos internacionales, otra de las temáticas que se identifican como un potente vector que ejerce poder sobre las prácticas institucionales en la escolarización de personas con discapacidad es la política de evaluación educativa vigente en Colombia, esta se hace vida en la escuela que constituyen un régimen de verdad en los modos de pensar y de actuar sobre y desde el sujeto con discapacidad.

La inclusión. Una mirada desde los paradigmas del campo de la evaluación en Colombia

La inclusión como concepto y estrategia emerge desde el discurso de las organizaciones internacionales desde 1948. Si bien, la palabra inclusión no figura en estos discursos sino hasta casi cincuenta años después (Unesco, 1978), la necesidad de garantizar en todas las naciones, la libertad, la salud, la educación, el trabajo, hace que, en este nuevo discurso, se enuncie explícitamente la no discriminación. Igualmente, se comienzan a tratar las demás condiciones que permiten que todos los individuos, sin discriminación alguna, puedan desarrollarse y contribuir al desarrollo social sin ocasionar gastos públicos innecesarios.

La Unesco, desde la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (ONU, 1948), enuncia un discurso de garantía de derechos sin ninguna distinción. Algunos años después, las organizaciones civiles posibilitan un discurso nuevo en torno a la atención ya no igualitaria, *per se*, de la condición humana, sino desde el reconocimiento de las diferencias que son inherentes a ella. Diferencias que suscitan necesidades, expectativas, posibilidades y dificultades, en fin, condiciones que, aunque no procuran un trato igualitario y de no discriminación o de no exclusión, no pueden o deben ser desconocidas o ignoradas.

Los modos de educar en Colombia han sido dirigidos y normatizados en torno al objeto y finalidad que se han enunciado en diferentes periodos. Objeto y finalidad que han tenido desplazamientos, enmarcados en acontecimientos que, a su vez, han sido condición de posibilidad para la emergencia de prácticas educativas, prácticas de evaluación y prácticas de segregación o de no discriminación en el país (Roth, 2002). Estos acontecimientos pueden ser analizados a la luz de los paradigmas del campo de la evaluación en Colombia (Peñaloza y Quiceno, 2015), con el fin de develar algunas fisuras, tensiones y contradicciones entre las políticas que anuncian dichas prácticas. En este sentido, Peñaloza y Quiceno (2015) señalan tres paradigmas de evaluación educativa: examinar, observar y evaluar la enseñanza.

A continuación, se intenta analizar, hasta dónde cada uno de estos paradigmas ha estado enmarcado en un modo de educación: instrucción, educación obligatoria y los encuadrados en algunas reformas educativas y en unas prácticas de atención a las personas con discapacidad: corrección del anormal, educación segregada e integración educativa, que luego tuvo un desplazamiento hacia la inclusión.

La instrucción, el examen y la corrección del anormal

A finales del siglo XIX, la escuela en Colombia era organizada, dirigida e inspeccionada por la Dirección General de Instrucción Pública (*Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870* (Universidad Pedagógica Nacional, 1980)). El Estado era

representado en las escuelas nacionales por el director de instrucción pública, que se encargaban de la enseñanza, la inspección y la administración de la estrategia de Estado: educar el cuerpo y civilizarlo. Se apoyaba en los saberes propios de las disciplinas de la salud (Peñaloza y Quiceno, 2015, p. 84), las prácticas judiciales y el poder eclesial (p. 94).

La instrucción aquí se entiende como “aquellas actividades que se organizan intencionalmente con el propósito expreso de lograr determinados objetivos” (Coombs, 1968, p. 19). El director de instrucción pública tenía entre sus funciones ejercer el poder sobre el saber que circulaba en la escuela, los comportamientos de estudiantes y maestros dentro y fuera de ella, el poder para disciplinar a una sociedad. Es así que, en el *Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870*, el artículo 26, dictamina, en tres importantes numerales:

6. Suspender i remover libremente a los maestros de escuela cuando haya justa causa;
8. Estudiar los métodos i sistemas de enseñanza, i designar los que, segun las circunstancias, deban observarse en cada escuela;
11. Hacer que se enseñen las materias así agnadas a las escuelas, que se observen en ellas los métodos adoptados, i que se atienda con esmero a la instruccion moral de los niños.

El director de instrucción pública tenía potestad absoluta para designar y destituir, principalmente, de acuerdo con su *cannon* de moral (Cortés, 1896). Podía definir qué enseñar, cómo enseñar y con qué enseñar. Educar el cuerpo y civilizarlo implicaba estar al tanto del cumplimiento de cada individuo frente a la expectativa de cuerpo sano y espíritu digno; expectativas fundadas principalmente en la finalidad del Estado y los mandatos de la iglesia católica. Es decir, hacer que cada individuo fuera productivo y disciplinado.

A los efectos, se especifican todas esas disposiciones en el articulado siguiente:

Artículo 1. La instrucción pública en Colombia será organizada y dirigida en concordancia con la religión católica.

Artículo 6. Es obligación de los Gobiernos Departamentales difundir en todo el territorio de su mando la instrucción primaria, reglamentándola de modo que en el menor tiempo posible y de manera esencialmente práctica se enseñen las nociones elementales, principalmente las que habilitan para el ejercicio de la ciudadanía y preparan para el de la agricultura, la industrial fabril y el comercio (*Ley 39 de 1903*)

Artículo 29. Las escuelas tienen por objeto formar hombres sanos de cuerpo i espíritu, dignos i capaces de ser ciudadanos i majistrados de una sociedad republicana i libre.

Artículo 30. La enseñanza en las escuelas no se limitará a la instrucción, sino que comprenderá el desarrollo armónico de todas las facultades del alma, de los sentidos i de las fuerzas del cuerpo. (*Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870*)

Para garantizar que todo esto se cumpliera, era necesario que el inspector fuera a cada escuela y, de primera mano, observara las conductas, las rutinas, los modos de ser de maestros y estudiantes. Visitas *in situ* que permitían examinar la escuela y todo lo que en ella y alrededor de ella se decía, ocurría o no ocurría. Inspeccionar, visitar, examinar, vigilar, reglamentar, elegir textos, contratar y despedir maestros y empleados de otros cargos, eran las funciones asignadas a la instrucción pública, por medio de la *Ley 89 de 1892* (Colombia. Congreso de la República, 1892).

Desde el organismo encargado de la Instrucción Pública, en conjunto con la Vicepresidencia de la República (1893), se emite el *Decreto 349 de 1892* en donde se puntualiza que la *Revista de la Instrucción Pública* contendrá todas las orientaciones para las escuelas primarias, secundaria e instituciones profesionales. En el Tomo I, publicado en 1893, en la sección Principios y Prácticas de la Enseñanza (con base en el pensamiento de Johonnot) se define como objeto de la educación:

promover el crecimiento normal de un ser humano, desarrollando simétrica y sistemáticamente todas sus facultades para darle la mayor capacidad posible en el pensamiento y en la acción. A estas facultades debe enseñárseles a obrar con armonía, a fin de evitar en todo, gastos inútiles de esfuerzo. (Instrucción Pública, 1893a, p. 60)

Las asignaturas, los grados en los que se abordaban, la forma de enseñanza, lo importante, lo urgente, lo debido, lo indebido, lo moral, todo lo que ocurría en una escuela era definido por el Departamento de Instrucción Pública, posteriormente, Ministerio de Instrucción Pública. El individuo a educar debía ser muy bien examinado por el maestro, el director y el inspector. No debía invertirse tiempo, esfuerzo ni gastos en aquellos que daban muestra de no ser educables y que, por el contrario, frustraban la uniformidad con la que se buscaba dirigir las clases y obtener los resultados: obreros dóciles, útiles a la sociedad, la regeneración de la raza, la profilaxis social y el progreso de la nación.

Por su puesto en este espectro, en cuyo objeto de la educación era promover el crecimiento normal de toda la población, los anormales, discapacitados, idiotas, imbéciles, locos, inmorales, díscolos, no eran más que una fuente de gastos inútiles. Subsiguientemente, era necesario identificarlos para poder apartarlos, rápidamente, de la escuela y llevarlos a centros de corrección para intentar hacer de ellos personas menos estorbosas.

En el reglamento de las escuelas primarias, publicado en la *Revista de la Instrucción Pública*, se puede ver como las clases y todo el quehacer del maestro estaba escrito a la manera de libreto: las conductas a seguir desde antes de iniciar la jornada escolar, hasta terminarla. En este reglamento, se instruye al maestro sobre las tácticas que debe usar para examinar del individuo, no solo el cuerpo sino también el alma y, consiguientemente, alcanzar los mejores resultados de la enseñanza que se imparte:

Artículo 40. El maestro tiene que conocer a los discípulos, y para esto necesita emplear la vista y el oído. Para gobernar bien, ha de conocer los sentimientos y tendencias de sus alumnos; ha de poder ver y oír los pormenores, a fin de saber exactamente lo que pasa, y de este modo podrá poner pronto y eficaz correctivo a todo desorden. (Instrucción Pública, Tomo II, 1893b, p. 24)

Es en este reglamento que se condensa la enunciación de las prácticas de instrucción, examen y corrección. El paradigma de examen que tuvo lugar en el campo de la evaluación educativa en Colombia (Peñaloza y Quiceno, 2015) es, en sí mismo, condición de emergencia para la práctica de corrección del anormal. Fuera de la escuela, era el juez en colaboración con el médico quien practicaba el examen y de acuerdo con el saber médico y psiquiátrico se definía o descartaba la anormalidad, en particular de los menores delincuentes. Pero, para aquellos menores que aún no eran considerados delincuentes (es lógico decir “aún” en vista de que se consideraban delincuentes en potencia) y estaban en las escuelas, era el examen del cuerpo y del alma que realizaba el maestro, la práctica que entraba a completar ese propósito del Estado: No desgastar esfuerzos en los no educables, higienizar la sociedad, apartar a los anormales para corregirlos si era posible y si no lo era, al menos librar a la sociedad del contagio de su anormalidad. En todos los casos, se requería procurar que cada individuo fuera una fuerza de trabajo que aportara al progreso de la nación. “La buena dirección de los exámenes da buenos resultados” (Instrucción Pública, 1894, p. 13 y 34), y esta orientación adecuada del escrutinio al que se hace referencia es un examen de conciencia; algo muy similar a la dirección de conciencia enunciada por Foucault (2001, p. 199).

La educación obligatoria, la observación y la educación segregada

Muchos cambios se suscitaron con la entrada de los saberes modernos, la biología, la psicología racional y experimental, la medicina, la fisiología experimental, la psiquiatría, la criminología y la pedagogía activa (McKenna, 1974; Yarza y Rodríguez, 2007, p. 107); la construcción de nuevas instituciones con otras formas de educar (Peñaloza y Quiceno, 2015, p. 104); el cambio de finalidad de las casas de menores y escuelas de trabajo, que quisieron dejar su enfoque penal y adoptar un enfoque educativo (Barrientos, 1926, p. 29); la práctica de higienización y

medicalización, no solo en el tratamiento a personas con limitaciones, llamadas anormales, sino a todo el sistema (Martínez Boom, Noguera y Castro, 2003, p. 67); la reglamentación del médico escolar como estrategia gubernamental para procurar la regeneración de la raza (Herrera, 2012; Herrera y Orjuela, 2010; Orjuela, 2014). Fueron, en las primeras décadas del siglo XX, condiciones de posibilidad, no solo para el desplazamiento hacia el segundo paradigma del campo de la evaluación educativa en Colombia (la evaluación como estrategia de observación, señalada por Peñaloza y Quiceno, 2015, p. 102), sino también para una práctica de institucionalización de toda la población menor a la educación obligatoria.

Nos enfrentamos a una estrategia de poder para observar y así controlar. Ya “no se trata de expulsar sino, al contrario, establecer, fijar, dar su lugar, asignar sitios, definir presencias y ausencias en una cuadrícula. No rechazo, sino inclusión” (Foucault, 2001, p. 53). Para que el individuo se volviera útil para el progreso de la nación, era necesario que aprendiera lo fundamental para ser productivo. La obligatoriedad de enseñar las “nociones elementales” (*Ley 39*, Colombia. Congreso de la República, 1903) fue complementada con un mecanismo de control que hiciera posible la observación continua de los individuos recluidos en cárceles, manicomios, hospitales y escuelas. Estos mecanismos se configuran para que permitan identificar a aquellos anormales que debían, en todo caso, ser apartados de los normales. Se trataba de un examen perpetuo de un campo de regularidad, dentro del cual se medía, sin descanso, a cada individuo, para saber si se ajustaba a la regla, a la norma de salud definida (Foucault, 2001, p. 54).

La tecnología de clasificación requería una continua observación y aplicación constante de técnicas para recoger información, que permitiera llevar un registro minucioso y constante, a su vez, la cédula médica se viene a constituir en el instrumento por excelencia de esa observación y seguimiento. “Como el tratamiento médico psicológico que se emplea en las escuelas especiales, tiene por característica la individualidad, aquí se hace una observación constante y completa de los escolares. Para educar a un enfermo, es necesario curarlo previamente” (Cadavid Restrepo, 1921, p. 245). El interés que subyace a este tratamiento es el de normalizar al individuo, si se identifica esto como posible; o de hacer un proceso de higienización mediante la exclusión y reclusión, cuando no se ve posible tal normalización.

Desde el primer Plan Quinquenal de Educación de Colombia se inicia un proceso de transformación de la enseñanza en el país, de acuerdo con Martínez Boom, Noguera y Castro (2003). La práctica gubernamental de institucionalización y homogenización de la población, a partir de las estrategias de obligatoriedad de la educación a la población infantil y la unificación de planes de estudio, tiempos académicos, calendario escolar, formas de enseñanza y por supuesto objetivos a alcanzar, se enuncia a partir del Primer Plan de Desarrollo de Colombia (Martínez Boom, Noguera y Castro, 2003, p. 57).

La escolarización y la homogenización (como se ha revisado anteriormente en el considerando y articulado fundamental del *Decreto 1710*, Presidencia de la República, 1963) se constituyen de esa manera como prácticas estatales que le otorgan al gobierno el poder de uniformar la práctica docente. Esto, naturalmente, lleva a una búsqueda de la homogenización o normalización de la población, donde no hay lugar para adaptarse a las limitaciones de unos o de otros, sino por el contrario hacer hincapié en la búsqueda de que todos los que estén en la escuela aprendan lo mismo y de la misma manera.

Ha sido casi un siglo en el que el discurso enuncia un interés por garantizar el acceso a la alfabetización y la enseñanza de conocimientos básicos a toda la población, atravesado, además, por un discurso nacionalista de progreso económico, el cuál podría ser garantizado con la supervisión y vigilancia continua del maestro, el director de escuela, el médico escolar, el psicólogo, el administrativo asignado por el Ministerio, el jefe de división del Ministerio. Todos los implicados debían recoger, en sus observaciones continuas y exhaustivas, información que diera luces sobre lo que se estaba logrando, pero, por encima de todo, de lo que se estaba desviando de lo establecido, lo programado, lo normatizado y lo normalizado.

Las reformas educativas, la evaluación de la enseñanza, la integración y la inclusión

Quiceno y Peñaloza (2014) muestran como “a partir de la segunda mitad del siglo XX que los asuntos sociales y educativos adquirieron un carácter multinacional” (p. 116). En tanto, Martínez Boom, Noguera y Castro (2003) afirman que “se colocaba a la educación como instrumento indispensable para obtener mayores niveles de productividad” (p. 82). Además, se observa en la revisión de los planes de desarrollo que en Colombia se realizaron algunas acciones, al igual que en otros países con altos niveles de pobreza y atraso, para escolarizar la “población analfabeta o no escolarizada” (Martínez Boom, Noguera y Castro, 2003, p. 83). Los cambios más significativos y que dan paso a un desplazamiento, tanto en la política de educación de la población, en general, y de las personas con discapacidad, en particular, como en las prácticas de evaluación en Colombia, tienen lugar con la reforma a la *Constitución Política* del país, en 1991, que a su vez dio origen a la *Ley General de Educación*, de 1994, y sus consiguientes leyes y decretos reglamentarios.

Es con la reforma de la *Constitución Política* de Colombia, que se abre paso a las reformas educativas, reclamadas desde el gobierno global y que hasta ahora “no habían logrado producir el desarrollo y las transformaciones sociales esperadas” (Peñaloza y Quiceno, 2014, p. 122). Desde 1994 con la *Conferencia de Salamanca* (Unesco, 1995), Colombia comenzó a legislar casi de manera reaccionaria tanto en el plano de la evaluación como de la integración y, posterior, inclusión educativa.

Conclusiones

Ante la simple inspección de los títulos de los pronunciamientos nacionales e internacionales en torno a política de inclusión educativa y de evaluación, se pueden observar, algunas contradicciones en los discursos: acción para las necesidades educativas especiales y al mismo tiempo el establecimiento de un mecanismo de evaluación del rendimiento escolar; integración escolar y definición de lineamientos e indicadores de logro curriculares; atención a la diversidad y estándares básicos de aprendizaje.

A partir de las anteriores revisiones se abre el camino para continuar con la localización y descripción de los discursos que han configurado unas prácticas institucionales de educación a personas con discapacidad en Colombia. Se trata de llegar a mostrar las continuidades, discontinuidades, pliegues y grietas que han configurado las tensiones que se viven hoy en las instituciones educativas de educación básica y media. Entender las grietas que genera que una nación quiera servir al mismo tiempo a dos “dioses”: la Unesco y la OCDE: cada uno con sus intereses. El primero con los intereses puestos en el desarrollo humano y el otro en el desarrollo económico, para ahondar en la analítica de lo que en términos de Martínez Usarralde, (2021) se define como “divergencias que fidelizan a cada uno de ellos con modelos teóricos irreconciliables” (p. 96).

De manera somera e inicial, se puede observar que, con el proceso de integración escolar, emerge una práctica de señalamiento, de exclusión en la integración. Si un estudiante se encontraba diagnosticado con una discapacidad, ocasionalmente, era extraído de la clase “regular” para ser atendido con el grupo de niños con necesidades educativas especiales, o bien, era llamado a lista para verificar la asistencia de los niños “integrados”, por quienes se asignaba un presupuesto extra a la institución en caso de ser pública.

El discurso nacional ha marchado a un ritmo mucho más desacelerado que el internacional, en términos de atención a personas con discapacidad, al parecer, luego de apropiar los aprendizajes obtenidos. Durante el proceso de implementación de la estrategia de integración, se dio un desplazamiento conceptual hacia la inclusión, el cual difiere sustancialmente de la integración, en la medida en que ya no se procura la igualdad, sino que se privilegia la equidad. Se reconocen, en el discurso normativo, las diferencias que existen entre los sujetos y con ellas las necesidades individuales que surgen en la diversidad y que implican una serie de ajustes a todo nivel. El *Decreto 366* (MEN, 2009a) 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.

Y, aunque este *Decreto 366* es un logro legislativo un poco tardío, desafortunadamente, las contradicciones entre la legislación y los pronunciamientos del mismo sector educativo dejan ver que la inclusión educativa no es más que una

estrategia de institucionalización que continúa buscando la homogenización y el cumplimiento de metas numéricas ante las entidades internacionales. La inclusión es una estrategia gubernamental; se legisla y se celebra en el discurso, pero continúa siendo una forma de exclusión, un conjunto de técnicas para atender unas minorías que generan problemas.

La revisión documental realizada, hasta ahora, ha conducido a identificar algunas de las temáticas que configuran, atraviesan y tensionan la educación a la población con discapacidad en Colombia. Este análisis de las temáticas detalladas permite identificar algunas de las regularidades, los desplazamientos, las fisuras y las verdades que se han instalado y que han producido unas prácticas discursivas, gubernamentales e institucionales, en la normatividad producida en Colombia hasta el año 2009, que contribuyen a la configuración de una historia del presente de la educación a personas con discapacidad en Colombia.

Referencias

- Barrientos, A. (1926). *Anotaciones a la criminalidad infantil: casa y juzgados de menores*. [tesis de doctorado, Universidad Nacional de Colombia]. Tipografía Renacimiento.
- Cadavid Restrepo, T. (1921). *Visitas de "Sábado" en la Colonia de Fontidueño*. Biblioteca Luis Ángel Arango.
- Colombia. Congreso de la República. (1892). *Ley 89 de 1892 (Diciembre 13)*. Diario Oficial N° 9023 de 24 de diciembre de 1892. https://normograma.info/men/docs/pdf/ley_0089_1892.pdf.
- Colombia. Congreso de la República. (1903). *Ley 39 de 1903*. Diario Oficial N° 11.931, 30 de octubre de 1903. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-102524_archivo_pdf.pdf.
- Colombia. Congreso de la República. (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994. Ley General de Educación*. Ministerio de Educación. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Colombia. Presidencia de la República. (1963). *Decreto 1710 de 1963, por el cual se adopta el Plan de Estudios de la Educación Primaria Colombiana y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial N° 31169 del 31 de agosto de 1963.
- Colombia. Presidencia de la República. (1969). *Plan Nacional de Desarrollo 1969 – 1972*. Repositorio. Escuela Superior de Administración Pública. <https://repositoriocdim.esap.edu.co/handle/123456789/17>

-
- Colombia. Presidencia de la República. (1970). *Plan Nacional de Desarrollo. Las Cuatro Estrategias 1970 – 1974*. Departamento Nacional de Planeación. <https://repositoriocdim.esap.edu.co/handle/123456789/8556?show=full>.
- Colombia. Presidencia de la República. (1975). *Plan Nacional de Desarrollo 1974 – 1978, Para cerrar la brecha*. Departamento Nacional de Planeación. <https://repositoriocdim.esap.edu.co/handle/123456789/8555>
- Colombia. Presidencia de la República. (1978). *Plan Nacional de Desarrollo. Plan de Integración Social 1978 – 1982*. Departamento Nacional de Planeación. <https://repositoriocdim.esap.edu.co/handle/123456789/8558>
- Colombia. Presidencia de la República. (1982). *Plan Nacional de Desarrollo 1982 – 1986. Cambio con equidad*. Departamento Nacional de Planeación. <https://repositoriocdim.esap.edu.co/handle/123456789/8562>.
- Colombia. Presidencia de la República. (1986). *Plan Nacional de Desarrollo Plan de Economía Social 1982 – 1986*. Departamento Nacional de Planeación. [tps://repositoriocdim.esap.edu.co/handle/123456789/8561](https://repositoriocdim.esap.edu.co/handle/123456789/8561).
- Colombia. Vicepresidencia de la República. (1893). *Decreto 0349 de 1892* (31 de diciembre). Diario Oficial 9.041, miércoles 11 de enero de 1893. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-102504_archivo_pdf.pdf
- Coombs, P. (1968). *La crisis mundial de la educación*. Península.
- Cortés, E. (1896). Primer Informe como Director de Instrucción Pública del Estado de Cundinamarca, 1871. En *Escritos Varios, Tomo II* (p. 79-185). Sudamericana.
- Foucault, M. (2001). *Los anormales*. Ediciones Akal.
- Herrera, C. (2012). La biopolítica en acción: medicalización y sujeción, el médico escolar en Colombia en la primera mitad del siglo XX. *Lúdica pedagógica*, 2(17), p. 19-32. <https://doi.org/10.17227/ludica.num17-1773>.
- Herrera, C. y Orjuela, G. (2010). *Enfermedad física, enfermedad mental en Colombia; como curarla: institucionalización del médico escolar cien años después de la Independencia*. [Ponencia] XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles: congreso internacional (pp.123-134). Santiago de Compostela, España. <https://shs.hal.science/halshs-00529225/document>.
- Instrucción Pública. (1893a). *Revista de la Instrucción Pública, Tomo I*. http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/?page_id=4802.
- Instrucción Pública. (1893b). *Revista de la Instrucción Pública, Tomo II*. http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/?page_id=4802
-

-
- Instrucción Pública. (1894). *Revista de la Instrucción Pública*, Tomo III. http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/?page_id=4802.
- Lancheros de Cabrera, C. (1993). El programa de Educación Especial en sus 25 años. Trayectoria y significación del programa de educación especial de la Universidad Pedagógica Nacional. *Pedagogía y Saberes*, 4, 55-61.
- Martínez Boom, A., Noguera, C., y Castro, J. (2003). *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*. Editorial Magisterio.
- Martínez Usarralde, M. J. (2021). Inclusión educativa comparada en Unesco y OCDE desde la cartografía social. *Educación XX1*, 24(1), 93-115. <http://doi.org/10.5944/educXX1.26444>
- McKenna, J. (1974). El derecho a ser como los demás. *El Correo de la Unesco: una ventana abierta sobre el mundo*, XXVII(3), 23-26. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000050231_spa.
- MEN. (2009a). *Decreto 366 de febrero 9 de 2009, por medio del cual 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*. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-182816.html>
- Moreno Angarita, M. (2010). *Infancia, políticas y discapacidad*. Universidad Nacional de Colombia.
- ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Organización de las Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>.
- ONU. (1971). *Declaración de los Derechos del Retrasado Mental*. Asamblea General, Resolución 2856 (XXVI), de 20 de diciembre de 1971. https://www.oas.org/dil/esp/declaracion_ag-26-2856_1971.pdf
- ONU. (1982). *Programa de Acción Mundial para los Impedidos*. Asamblea General de las Naciones Unidas en su trigésimo séptimo período de sesiones, resolución 37/52. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/diswps00.htm>.
- ONU. (1993). *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Naciones Unidas, Derechos Humanos. Oficina del Alto Comisionado. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/ares48-95s.pdf>
- Orjuela, G. (2014). *Los anormales en la escuela colombiana: institucionalización de su educación en la primera mitad del siglo XX* [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/9097>.
-

-
- Peñaloza, M. y Quiceno, H. (2015). *El campo de la Evaluación en Colombia*. Editorial Bonaventuriana.
- Peñaloza, M. (2021). Pensar la vida juntos. El porvenir de la escuela. En *Educación y desarrollo humano en perspectiva Latinoamericana*. Editorial Bonaventuriana.
- Roth, A. N. (2002). *Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación*. Ediciones Aurora.
- Unesco. (1978). *Declaración sobre los Principios Fundamentales Relativos a la Contribución de los Medios de Comunicación de Masas al Fortalecimiento de la Paz y la Comprensión Internacional, a la Promoción de los Derechos Humanos y a la Lucha contra el Racismo, el Apartheid y la Incitación a la Guerra*. Unesdoc. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183664>
- Unesco. (1979). *Conferencia General de la Unesco de 1978*. Actas de la Conferencia General de París. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114032_spa.
- Unesco. (1981a). La Unesco y la educación de los minusválidos. *El Correo de la Unesco: una ventana abierta sobre el mundo*, XXXIV(6), 12-15. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000046342_spa.
- Unesco. (1981b). *Conferencia Mundial de Madrid*. Unesdoc. Biblioteca Digital. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000046340_spa.
- Unesco. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Unesdoc, Biblioteca Digital. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Unesco. (1995). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y calidad: informe final*. Salamanca, 1994. Unesdoc. Biblioteca Digital. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa.
- Universidad Pedagógica Nacional. (1980). *Decreto Orgánico Instrucción Pública*. Revista de la Universidad Pedagógica Nacional, 5. [Presentación J. J. Uribe]. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5024/4110>
- Yarza, A. y Rodríguez, L. (2007). *Educación y pedagogía de la infancia anormal 1870-1940*. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. Cooperativa Editorial Magisterio.
-