

El desarrollo de capacidades en la escuela inclusiva

Lady Viviana Ramírez Orrego

Trabajo de grado

para optar al grado de Magister en Planeación para el Desarrollo

Dirigido por:

Didier Arlex Restrepo Salazar

Doctor en Ciencias Sociales y Humanas

Universidad Santo Tomás

Facultad de Ciencias Sociales

Bogotá D.C

2020

Resumen

El presente trabajo analiza el proceso de implementación de educación inclusiva en Bogotá, especialmente en lo referente al enfoque poblacional y la inclusión de las personas con discapacidad en la escuela y los retos que ello significa.

Lo anterior, a partir de un enfoque que incorpora técnicas cualitativas como la revisión documental y la realización de entrevistas semiestructuradas a actores centrales del proceso, que busca la inclusión de los estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas de Bogotá. Se busca analizar cómo se ha implementado la educación inclusiva en el Distrito de Bogotá, desde el año 1994 hasta 2017, con el fin de conocer la incorporación del enfoque de desarrollo de capacidades en la misma.

Como principales resultados, se identificó que el elemento movilizador para el acceso de los estudiantes con discapacidad al sistema educativo, se ha dado a partir del cumplimiento de los marcos normativos; este proceso se ha caracterizado por la influencia de dos enfoques: hasta el año 2009, las políticas educativas estaban estructuradas en torno al paradigma de la educación integradora y posteriormente, se empezaron a introducir aspectos asociados a la inclusión, con apuestas tendientes al desarrollo de capacidades.

Otro de los hallazgos surge del análisis de las narrativas de docentes de apoyo pedagógico y de los estudiantes con discapacidad, lo cual permitió identificar cómo la construcción y reproducción de ciertos imaginarios respecto a las personas con discapacidad, limitan o facilitan su inclusión.

A su vez, este trabajo evidencia que al interior del sistema educativo se ha venido avanzando en la implementación de apoyos diferenciales para los estudiantes con discapacidad, sin embargo, aún persisten falencias en la estructura del sistema que limitan la transformación de prácticas pedagógicas, el ajuste a los contextos físicos y curriculares, así como la ampliación

de una oferta educativa que dé respuesta a la diversidad y a los desafíos que implica la inclusión de la multiplicidad de poblaciones.

Índice de contenidos

Resumen	2
Índice de contenidos.....	4
Lista de gráficos.....	6
Introducción.....	9
Capítulo 1.	12
La educación inclusiva como respuesta al “problema” de la discapacidad: un balance histórico	12
1.1 Definición del problema.....	12
1.2 Objetivo general.....	18
1.2.1 Objetivos específicos.....	18
1.3 Justificación	18
Capítulo 2.	23
Discusiones conceptuales y contextuales en torno a la discapacidad y la educación inclusiva	23
2.1 Marco contextual del acceso a la educación de las personas con discapacidad	23
2.1.1 Antecedentes históricos	23
2.2 Marco Teórico.....	32
2.2.1 El desarrollo de capacidades como elemento movilizador de la Inclusión	32
2.2.2 La Escuela como un espacio de socialización y desarrollo de capacidades	40
2.2.3 Nuevas miradas para la inclusión de los estudiantes con discapacidad en los procesos educativos.....	40
2.2.4 Educación para todos y educación inclusiva.....	43
Capítulo 3.	49

Diseño metodológico para el análisis sobre la implementación de la educación inclusiva en el Distrito.....	49
3.1 Enfoque y tipo de investigación.....	49
3.2 Fuentes y participantes	51
3.3 Instrumentos metodológicos	52
Capítulo 4.	61
Resultados.....	61
4.1 La educación inclusiva: un paso por los enfoques	61
4.1.1 La integración de las personas con discapacidad al sistema educativo	62
4.1.2 La educación inclusiva: un camino posible	79
4.2 Un marco para el desarrollo de capacidades a partir de la política de educación inclusiva	82
4.2.1 Vivir bien para el desarrollo de la corporalidad.....	93
4.2.2 Los cuerpos con propósito, el desarrollo de la sociabilidad	99
4.2.3 El diseño institucional para la existencia en el sistema	103
4.3 Perspectivas de las gestoras y gestores de la educación inclusiva.....	114
Capítulo 5.	128
Conclusiones.....	128
Capítulo 6.	137
Recomendaciones	137

Lista de Ilustraciones

Ilustración 1. Evolución histórica de los modelos explicativos de la discapacidad	20
Ilustración 2. Paradigmas de la discapacidad	22
Ilustración 3. Instrumentos de investigación según etapa	52
Ilustración 4. Primeros pasos hacia la Educación Inclusiva desde la Integración.....	74
Ilustración 5. Consolidación de la Educación Inclusiva desde el reconocimiento de capacidades	81
Ilustración 6. Matrícula general y de estudiantes con discapacidad 2009-2017	94
Ilustración 7. Educación Inclusiva en el Sistema Escolar	138
Ilustración 8. Áreas de la Secretaría de Educación.....	139

Lista de tablas

Tabla 1. Matriz de análisis normativo.....	53
Tabla 2. Resumen de entrevistas.....	57
Tabla 3. Sistema de apoyos de la oferta educativa del Distrito.....	104

Introducción

En este documento se presentan los postulados de la política de educación inclusiva, específicamente en lo relacionado con la inclusión de estudiantes con discapacidad en el sector educativo y cómo éste incorpora el enfoque de desarrollo de capacidades.

En el contexto educativo, la inclusión de estudiantes con discapacidad implica transformaciones que van más allá de la apertura de escenarios educativos para esta población, pues estos no solo deben garantizar el acceso al sistema, sino también el acompañamiento y soporte según las condiciones diferenciales del aula, situación que ha sido antecedida por los paradigmas bajo los cuales se ha comprendido la condición de discapacidad y que han marcado varias de las ofertas segregadas, en las que se integraba de manera exclusiva dichos estudiantes y limitaban su participación entre pares y en el currículo general.

De esta manera el documento presenta un recorrido por las diferentes perspectivas a través de las cuales se ha percibido e incluido a la población con discapacidad, en el año 2011 La Organización Mundial para la Salud – OMS, estimó que más de mil millones de personas (15%) de la población mundial, presentaban alguna discapacidad, indicando también que la tasa de discapacidad aumentaría debido al envejecimiento de la población y al aumento de la prevalencia de enfermedades crónicas. Este grupo poblacional, adicionalmente, se puede ver expuesto a diferentes tipos de vulneraciones; por ejemplo, “se reconoce que las mujeres y niñas experimentan múltiples desventajas, son objeto de exclusión debido a su género, siendo, además, particularmente vulnerables al abuso” (Moreno, 2011, p. 14).

Del mismo modo, la OMS reconoce que las personas con discapacidad requieren mayor asistencia sanitaria que quienes no presentan dicha condición y, a la vez, tienen más necesidades insatisfechas en este aspecto, lo cual puede ponerlas en mayores condiciones de desventaja pues dependiendo de las circunstancias y condiciones particulares existen

predisposiciones a efectos secundarios, comorbilidades, enfermedades secundarias a la edad y muerte prematura.

En 1993, la UNESCO refirió que el 90% de los niños con discapacidad no acceden a la escuela; en el marco del Foro Mundial Sobre la Educación de Dakar realizado en el año 2000, los países participantes se fijaron una serie de objetivos a 2015 relacionados con el acceso universal de los niños y niñas a la educación primaria. Sin embargo, en el informe realizado por la UNESCO de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo 2011- 2014, se precisaron las dificultades para alcanzar a 2015 dichos objetivos, puesto que de “122 países, la proporción de los que habían alcanzado la escolarización primaria universal pasó del 30% en 1999 al 50% en 2011 y según las proyecciones, el 56% de los países habrán alcanzado el objetivo para 2015” (UNESCO, 2014, p. 20).

En Colombia, el Censo general adelantado por el DANE en el 2005 refirió que el 6,4% de la población presenta alguna limitación permanente (DANE, 2005, p.1); no obstante, el Registro para la Localización y Caracterización de las Personas con Discapacidad arrojó cifras de aproximadamente 9,3% (Ministerio de Salud, 2018, p.1) y se determinaron como principales problemáticas la salud, la educación y la situación laboral, como lo refiere Lucas Correa:

Aunque es difícil conocer el porcentaje de personas con discapacidad en Colombia, es posible concluir que el porcentaje de personas con discapacidad registradas en el Sistema de Matrícula - SIMAT en el año 2016 es particularmente bajo si se contrasta con diferentes estimaciones de la discapacidad en el país. En cualquier caso, el sistema educativo colombiano tiene el reto de incluir a un número importante de personas con discapacidad en edad escolar actualmente excluidas del servicio público de la educación o que, incluso en edad adulta, experimentaron la segregación, exclusión o deserción durante la edad escolar (Correa Montoya, 2018, p. 17).

Así mismo, el diseño del sistema educativo se enfrenta al reto de responder a la diversidad de los estudiantes con discapacidad y la incorporación de los ajustes necesarios que les permitan participar con la mayor autonomía posible.

De esta manera, esta investigación abre la discusión con una reseña histórica sobre el abordaje de la discapacidad, los imaginarios asociados a ésta, las políticas específicas de atención y la incorporación del enfoque de capacidades en la educación inclusiva desde la perspectiva de diferentes autores que abordan esta problemática. Con el fin de establecer los hitos en la implementación de la política de educación inclusiva, se recopilaron los documentos normativos y lineamientos técnicos que, desde el año 1994 han guiado el proceso, así mismo se realizó un acercamiento a la manera cómo se delimita el enfoque del desarrollo de capacidades en la política y las percepciones de los actores estratégicos respecto a su implementación.

Capítulo 1.

La educación inclusiva como respuesta al “problema” de la discapacidad: un balance histórico

1.1 Definición del problema

La transición del modelo rehabilitador al modelo social de la discapacidad ha sido posible gracias a la incorporación de una serie de marcos normativos tendientes al reconocimiento de derechos humanos de las personas con discapacidad, sin embargo en los diferentes ámbitos de implementación los procesos se han dado de manera diferencial, así, en el área de la educación, el paradigma predominante parte del imaginario social relacionado con la incapacidad que tienen los estudiantes con discapacidad para alcanzar los logros y estándares propuestos por el sistema, ésta lógica hace énfasis en la limitación de la persona; posteriormente, el modelo segregacionista incorporó los principios asociados a los derechos humanos universales y permitió generar algunas transformaciones en el abordaje de esta población, pasando en aquel momento, de un paradigma excluyente hacia uno segregacionista, es decir, que se asignaron unos escenarios especiales a los niños y niñas con discapacidad para su aprendizaje como una forma diferencial de tratar la “anormalidad”, distintos a los escenarios “convencionales” de educación.

Durante varios años el paradigma segregacionista abanderaba la inclusión de los estudiantes con discapacidad y es hasta 1990 cuando se incluye la perspectiva de la educación inclusiva guiada por la UNESCO, el movimiento inició en la Conferencia Mundial sobre la Educación para todos en Jomtien, Tailandia, allí se acordó, “universalizar la educación primaria y reducir masivamente el analfabetismo para finales de la década” (Educación sin Fronteras, 2012, p. 2). Así fue aprobada la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos. En ésta, se proyectó la

satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, partiendo de que la educación es un derecho humano fundamental.

Para el caso de Colombia, la Constitución Política de 1991 reconoció el derecho a la educación de las personas con discapacidad; de igual manera, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad del 2007 planteó la obligatoriedad de los Estados a garantizar:

El derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Parte asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2008, p.1).

Esta convención fue ratificada por Colombia en el año 2009, así como una serie de normas que promulgan la inclusión en todos los ámbitos de la sociedad para esta población, sin embargo, el amplio marco normativo generado no necesariamente ha garantizado el acceso y permanencia en el sistema educativo con la celeridad que se espera. Según Florido (2018), un indicador al respecto fue socializado en el Foro “La educación inclusiva en Colombia, en el cual se indicó que cerca de 135.000 personas con discapacidad en edad escolar estarían excluidas de la educación regular. La matrícula debería superar los 320.000 estudiantes con discapacidad” (Correa, 2018, p. 17).

Lo anterior permite reflexionar sobre las diferentes perspectivas que se han asumido en las normativas respecto al derecho a la educación para las personas con discapacidad, reflexión necesaria para establecer la manera en que se incluye a los estudiantes en el sistema educativo, toda vez que, bajo los principios rectores que se establezcan se darán o no, las condiciones para la implementación de escenarios de inclusión.

Para iniciar, hacia los años 90, con la Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. DO. N° 41.214. Se ratificó el derecho a la educación para toda la población sin distinción de sus condiciones particulares, a partir de este momento, se instaló

la perspectiva integradora, consistente en “integrar” a los estudiantes con discapacidad a la escuela con el fin de dar cumplimiento a la norma, sin embargo el mecanismo de cumplimiento se dio a través de la creación de escenarios diferentes o particulares dentro de la misma escuela en los que se atendía a estos estudiantes, es decir, todos en un mismo lugar pero con diferentes derechos.

La misma la Ley establece las disposiciones para la atención educativa a personas con discapacidad:

De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social (Constitución Política de Colombia, [C.P.C], 1991, art. 67).

Esta normativa ayudó a visibilizar a las poblaciones que requerían de la atención bajo un enfoque diferencial; sin embargo, para el caso de los estudiantes con discapacidad se mantuvo la perspectiva de la integración, la cual regula la garantía del derecho a la educación solamente desde el acceso, pero una vez el estudiante se encuentra en la escuela, el modelo no contempla la realización de ajustes que le permitan a la persona participar en igualdad de condiciones, ello implica que sea el estudiante quien deba adaptarse al entorno, tal como lo menciona Muntaner (2014):

La integración y la inclusión no deben confundirse, pues suponen perspectivas distintas de análisis de la realidad y en consecuencia plantean distintos modelos de intervención. La integración tiene dos características claves, que la definen: por una parte, hay un modelo educativo determinado, que acoge a los alumnos diversos, diagnosticados o categorizados como de necesidades educativas especiales, provenientes de culturas y

con lenguas distintas o con determinadas características físicas, sensoriales, emocionales o cognitivas, que con la aplicación de la lógica de la homogeneidad estaban fuera del sistema y que ahora son integrados, la integración es una cuestión de ubicación de los estudiantes con discapacidad en las escuelas, en donde tienen que adaptarse a la enseñanza y aprendizaje existente y a la organización de la escuela (Muntaner, 2014 p. 6).

De la misma manera, en su Artículo 46, esta Ley establece que: “los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos” (Ley 115, 1994, art. 46), lo cual reafirma la educación especial o segregada como medida de atención educativa, incluyendo además el enfoque terapéutico que mantuvo el imaginario de que todas las personas con discapacidad requerían rehabilitación como única necesidad para su inclusión social.

En el mismo artículo la Ley 115 se establece que:

Las instituciones educativas que en la actualidad ofrecen educación para personas con limitaciones, la seguirán prestando, adecuándose y atendiendo los requerimientos de la integración social y académica, y desarrollando los programas de apoyo especializado necesarios para la adecuada atención integral de las personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas o mentales (Ley 115, 1994, art. 46).

Lo anterior conllevó a mantener el modelo de educación especializada alejando aún más a los estudiantes con discapacidad de la oferta regular, aun cuando la intención de esta normativa era la de integrar a las instituciones privadas que prestaban los servicios de habilitación y rehabilitación al servicio público educativo los efectos fueron contrarios. En la práctica, dichas instituciones buscaron suscribir convenios con las entidades territoriales certificadas en educación y concentraron los cupos educativos para personas con discapacidad en lo local, relegando así el rol de las instituciones educativas regulares (Correa, 2018, p. 46).

Actualmente Colombia hace el tránsito hacia la educación inclusiva a través de propuestas normativas y parámetros tendientes a que el escenario educativo se adapte a las condiciones, particularidades o diferencias de los educandos, al respecto el Ministerio de Educación Nacional menciona: “La inclusión es un proceso, no un resultado”. (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 16).

En este sentido, la inclusión en educación debe ser prevista como un proceso permanente que busca la incidencia de todos los integrantes del sistema educativo “en la cultura de los centros educativos y sus políticas, en sus currículos y, en general, en todas las prácticas y actividades que allí se implementen, desde el respeto a la diversidad y la aceptación de la diferencia” (Marulanda y Cols, 2013, p. 15).

Por lo tanto, se espera que la educación inclusiva genere, de manera gradual, disminución en las condiciones de exclusión de aquellas poblaciones que históricamente han sido excluidas, aunque este proceso se ha dado, varias de las condiciones que impiden eliminar la exclusión persisten. Por ejemplo, Tomasevski (2004) indica que, en la dimensión del género, las estadísticas demuestran una disminución evidente en términos de discriminación; sin embargo, “los sectores que han sido históricamente excluidos de la educación necesariamente despliegan un status educativo más bajo” (Tomasevski, 2004, p. 33).

Es así como el desarrollo de capacidades esta permeado por la manera a través de la cual el sistema educativo incorpora el enfoque de capacidades en su estructura y prácticas cotidianas para posibilitar reales escenarios de inclusión, que trascienden los propósitos o deber ser de la política educativa, por lo tanto, éste será el horizonte de la presente investigación.

Lo anterior conlleva a establecer factores de análisis que van más allá de lo que necesita la persona para ser incluida o lo que le limita, para conocer más bien, cómo los procesos de educación inclusiva logran ser permeados por el enfoque de desarrollo de capacidades, posibilitando a los estudiantes con discapacidad ser y hacer lo que consideran valioso, ya que

éste es el reto de la implementación de una política pública basada en principios de libertad y autonomía.

En este mismo sentido, otros autores que se han referido al enfoque de desarrollo de capacidades de Sen mencionan que:

en términos generales podemos denominar estilo de vida a cada una de las posibles maneras diferentes de vivir y de conducirse en la vida, y definirlos como el conjunto de pautas de acción y visiones de la realidad que, en el contexto de los procesos materiales y simbólicos a través de los que se desarrolla su vida, caracterizan a un individuo o a un grupo social. Se trata, pues, de un concepto dotado de un potencial heurístico notable, ya que incluye conjuntamente el análisis de prácticas (acciones) y de discursos (visiones del mundo), y de sus mutuas interacciones (Toboso, 2008, p. 76).

Sin embargo, el concepto de desarrollo de capacidades, más aún cuando se trata de estudiantes con discapacidad, es visto como un factor externo a la calidad educativa, por lo tanto, en la comunidad educativa y en la sociedad en general la educación inclusiva se aborda como un tema adicional en la agenda, razón por la cual persisten “programas, proyectos y niños de inclusión”, en lugar de Proyectos Educativos Institucionales- PEI inclusivos. Bajo esta lógica, es posible intuir que aún existen instituciones educativas que desconocen su deber constitucional al respecto y que lo asumen “como un acto de beneficencia – que se puede o no brindar – o en el mejor de los casos como una imposición del Estado” (Florida, 2018, p. 27).

Por lo tanto, este trabajo se plantea como pregunta de investigación: ¿cómo se ha incorporado el enfoque de capacidades en la política de educación inclusiva para la equiparación de oportunidades de poblaciones históricamente segregadas como los estudiantes con discapacidad?

1.2 Objetivo general

Analizar cómo se ha implementado la educación inclusiva en el Distrito de Bogotá, desde el año 1994 hasta 2017, con el fin de conocer la incorporación del enfoque de desarrollo de capacidades en la misma.

1.2.1 Objetivos específicos

- Describir el proceso de construcción de la política de educación inclusiva en Bogotá desde la promulgación de la Ley 115 de 1994
- Examinar la implementación de la política de educación inclusiva en Bogotá, a partir de su apuesta por el desarrollo de capacidades
- Identificar las percepciones de los actores en relación con la incorporación del enfoque de las capacidades en la implementación de la política de educación inclusiva de Bogotá

1.3 Justificación

La concepción de discapacidad ha tenido grandes transformaciones a lo largo de la historia, ya en el antiguo Egipto, existía abandono e infanticidio. También, hay evidencia de que se realizaban algunos tratamientos invasivos y ayudantes de la “enfermedad” como férulas o muletas, estas prácticas parten de una concepción religiosa, pues para este momento se pensaba que una persona con discapacidad no tenía nada que aportar a la sociedad y que dicha condición era una maldición o un castigo de los dioses. Así se pueden identificar una serie de paradigmas que han predominado en relación con la comprensión misma de la discapacidad.

Paradigma de la caridad: Este paradigma predominó en la Edad Media, época donde el cristianismo es el eje central de muchas culturas y su influencia política fue transcultural. En diferentes sociedades, se empezó a utilizar dicha condición como medio para ejercer la mendicidad, situación que se mantuvo aún en el siglo XX, como se puede notar, los elementos comunes fueron: la marginación, la discriminación, la dependencia y la desigualdad.

Paradigma rehabilitador:

Lo que hoy conocemos como una sociedad que reconoce a las personas con discapacidad como iguales en derechos y con capacidad de decidir inició tímidamente cuando la sociedad comenzó a reconocer que tiene responsabilidad ante esta población; de manera particular, después de la segunda guerra mundial, se generaron las primeras iniciativas de rehabilitación. Al mismo tiempo, en Europa, científicos y médicos intentaban mediante “prácticas primitivas” restaurar tejidos y miembros perdidos de soldados durante las guerras; lo anterior dio inicio a pensamientos vinculantes como la necesidad de una responsabilidad social hacia las personas con discapacidad ya sea esta de nacimiento o presentada por algún evento fortuito. Esta idea retumbó en los altos estrados de Inglaterra, pues se evidenciaba un alto volumen de personas que vivían de la caridad o ayuda social y que, al ser vulnerables, podrían ser fácilmente leales a la monarquía imperante. Ello impulsó la expedición de la Ley de Pobres (1601) que dictaba la asistencia económica a las personas que dependían de la caridad cristiana, entre los que se encontraban las personas con discapacidad, cabe recordar que la asignación de los beneficios al “protegido” los excluía de su condición de ciudadanos y de las exigencias de sus derechos civiles.

Paradigma social: Posteriormente a la Declaración de los Derechos Humanos, diferentes grupos sociales históricamente segregados se movilizaron para reclamar la reivindicación de sus derechos civiles, entre ellos, el Movimiento de Vida Independiente que surgió inicialmente en Estados Unidos, entre los años 60 y 70. Este movimiento promulgaba, entre otras cuestiones, autonomía y autodeterminación, en palabras de Amartya Sen, se trata de la libertad de decidir sobre la vida que se desea vivir, al respecto Velarde (2012) menciona que:

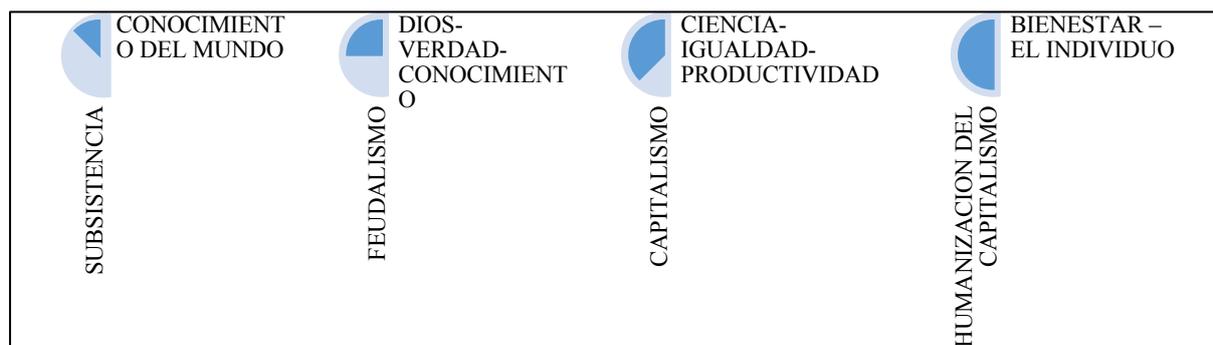
A partir del examen del movimiento feminista, Roberts advirtió que los discapacitados, al igual que las mujeres en su intento de reivindicación social, rechazaban terminantemente que se los definiera por sus características físicas. En consecuencia, se dedicó a difundir la idea de que la independencia no está dada por la capacidad de

ser autónomo en los quehaceres cotidianos, sino por la de dirigir el destino de la propia vida (Velarde, 2012, p.115).

Paradigma biopsicosocial: treinta años después, la OMS publicó la “Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)” (Organización Mundial para la Salud, 2008, p.1), en la cual se incorporaron elementos de análisis que conllevaron a realizar la triada entre: el funcionamiento, la capacidad de desempeño y la incidencia del entorno respecto a las dos anteriores. Así mismo, en el año 2006, con la firma de la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la cual fue ratificada por Colombia en el año 2009, se estableció el término que hasta la fecha se viene asumiendo para reconocer a una persona que presenta alguna limitación en una estructura corporal o funcionamiento: “discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006, p.1).

Estos tres paradigmas coinciden, con tres períodos históricos: el modelo de la caridad, característico de la Antigüedad y el Medioevo, el modelo médico o de rehabilitación, propio de la primera mitad del siglo XX y el modelo social, que surge a partir de la década de los sesenta del siglo pasado.

Ilustración 1. Evolución histórica de los modelos explicativos de la discapacidad



Fuente: Elaboración propia

La trazabilidad histórica permite identificar cómo se han incorporado diferentes elementos conceptuales que, al tiempo, han influenciado la materialización planes, programas y proyectos dirigidos a esta población, como resultado de estos, la baja incorporación de los niños y niñas con discapacidad al sistema educativo y la prevalencia de ofertas segregadas que, en la actualidad, siguen siendo propuestas por múltiples actores educativos.

Como se ha mencionado, en Colombia se reconoció el derecho a la educación inclusiva de todos los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, con un mayor énfasis en los procesos pedagógicos e incorporando la necesidad de implementar ajustes al contexto para la equiparación de oportunidades desde los propósitos de algunos marcos normativos, pero, se mantuvo la propuesta operativa de atención segregada e incorporación de equipos multidisciplinares del orden terapéutico.

Al respecto Marisol Moreno (2010) en su libro *Infancia, Políticas y Discapacidad* realiza un profundo análisis sobre la implementación normativa dirigida a niños, niñas y adolescentes con discapacidad; así mismo, relaciona los conceptos de Sen y Nussbaum indicando que:

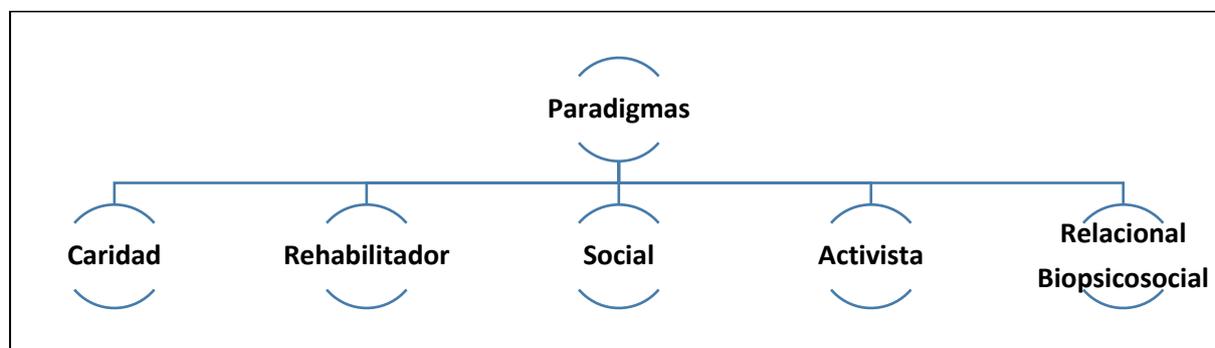
Cuando se aplica el enfoque sobre la capacidad a la ventaja de una persona, lo que interesa es evaluarla en términos de su habilidad real para lograr funcionamientos que son valiosos por parte de los individuos. Los conjuntos de las capacidades individuales deben ser considerados como una parte central de información para evaluar la ventaja social, así como para la elección de las instituciones y de la política (Moreno, 2010, p. 147).

Este enfoque presenta una visión centrada en la persona y sus derechos, dejando de lado los postulados de aquellos que centran su atención en las necesidades o en la dependencia; por lo tanto, es imperativo identificar como el enfoque se materializa en los modelos de atención dirigidos a estudiantes con discapacidad desde la infancia.

De esta manera, el recorrido por los enfoques asociado a los desarrollos de la política educativa, permite mostrar la permanencia de paradigmas basados en la caridad o déficit y la

rehabilitación; lo anterior se soporta en que, aunque la puerta de entrada sea el derecho humano a la educación, este no es suficiente, pues no garantiza una inclusión efectiva, un desarrollo de competencias, ni mucho menos escenarios de sociabilidad, en razón a ello la necesidad de ahondar en la manera cómo se incluye o se posibilita el desarrollo de capacidades y se propician libertades de ser y hacer, teniendo en cuenta que ésta es la apuesta y postulados de las personas con discapacidad cuando se adoptó la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la Política Pública de Discapacidad y la Educación Inclusiva, si el “ser en el sistema” constituye un fin de estas políticas, es prudente avanzar en la mirada, más allá del “estar en el sistema”.

Ilustración 2. Paradigmas de la discapacidad



Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 2.

Discusiones conceptuales y contextuales en torno a la discapacidad y la educación inclusiva

2.1 Marco contextual del acceso a la educación de las personas con discapacidad

2.1.1 Antecedentes históricos

El sujeto con discapacidad, la historia y los modelos sociales

El derecho a la educación de las personas con discapacidad que se ha venido implementando a través de diferentes mecanismos, principalmente normativos, es antecedido por una historia de segregación que impedía el disfrute de éste y otros derechos; por lo tanto, lo que hoy se espera de la educación inclusiva no puede entenderse al margen de los antecedentes históricos.

Es así como en la Antigüedad, donde el conocimiento del mundo se concentró en las experiencias, el individuo alcanzaba el saber principalmente a través de diversas formas vivenciales, para el caso específico de las personas con discapacidad no se encuentran antecedentes sobre programas educativos puntuales. En civilizaciones como la grecorromana, donde el hedonismo y la exaltación de la belleza corpórea es el centro de la atracción manifestado en sus diversas expresiones del arte, se expulsaba de las ciudades a las personas con limitaciones físicas al ser consideradas inservibles, poseídas por una maldición o víctimas del castigo de los dioses, los cuales eran condenados a dos destinos: la muerte o en el mejor de los casos lograban ser asistidos en centros donde reconocidos atenienses como Aristóteles, Hipócrates o Galeno adelantaron sus investigaciones con sordos, ciegos o epilépticos. Los hebreos no aceptaban en sus funciones religiosas ninguna persona “marcada con el pecado”; a diferencia, del judaísmo, que aplicó sobre esta “marca” el bautismo o el perdón de los pecados e institucionalizó la caridad, evitando los infanticidios y la exclusión, al hacer entrega de responsabilidades en la cadena productiva como la cría de animales o el cultivo. Por otra parte,

en la India, los niños y niñas con discapacidad eran abandonados en las montañas o en el bosque o arrojados al río. En África Oriental, los usaban para espantar los demonios de la comunidad. En algunas tribus de Malasia eran considerados sabios. En China, pensadores como Confucio proponía tratar a los “débiles” con cierta amabilidad a causa de su condición y un nivel de responsabilidad moral, esta civilización propuso técnicas como los masajes para personas con discapacidad física.

De esta revisión histórica del tratamiento de la discapacidad, se puede observar que la aniquilación de personas con discapacidad tuvo presencia en todas las sociedades, así como las visiones guiadas por la asistencia, la caridad social, las tentativas de tratamientos y la explotación, lo cual permite concluir que la perspectiva bajo la cual la sociedad ha interactuado con las personas con discapacidad se ha dado desde la subordinación, la apreciación como no merecedores de respeto y la relegación por la percepción de incapacidad de responder por sí mismos.

Ya en la Edad Media, se empezó a dar una dicotomía entre las concepciones peyorativas y caritativas; el Estado, por una parte, rechazaba y perseguía a las personas con discapacidad al verlas como sinónimo de herejía, locura, prostitución, holgazanería o brujería y, por otra parte, condenaba los infanticidios y brindaban una oscura caridad, que promovía el encierro y ocultamiento de esta población por considerarse producto de madres que practicaban la magia y la brujería, en otras circunstancias, eran expuestos como “monstruos” o “fenómenos” en circos. Paulatinamente, en ciertos países europeos la idea de ayudar a una persona con discapacidad o “minusvalía” se convirtió en un pretexto para expiar las culpas y liberarse de los pecados.

Así es como se crearon los primeros centros o asilos de socorro dirigidos por el organismo religioso, el caso más relevante y piedra angular de los movimientos sociales fue la institución liderada por Juan Gilberto Jofré quien poseía saberes en tratamientos psiquiátricos y pertenecía a la Orden de los hermanos de la Merced en Valencia, España, la cual ejercía labores de

liberación de prisioneros de guerra y esclavos, fue quien fundó el Hospital psiquiátrico de Santa María de los Santos Inocentes en 1490. Paralelamente, la estabilidad económica y política de las Islas Británicas abrió un panorama generoso e incluyente para los hijos con discapacidad y padres mayores, al otorgarse poderes de cuidado y compensación establecidos en testamentos. Posteriormente, las culturas indígenas conquistadas en la era moderna, como los Mayas, los Incas y algunos grupos étnicos norteamericanos, trataron de forma considerada y bondadosa a las personas con discapacidad, así, aplicaban los derechos colectivos y entre todos apoyaban el desarrollo del individuo, al tiempo, en Europa científicos y médicos incursionaron en prácticas de rehabilitación.

Otro relevante momento en la historia que produjo cambios trascendentes en la concepción social y política de las personas con discapacidad, fue la revolución francesa, al proponerse una transformadora visión dirigida a la responsabilidad de la sociedad ante esta población: “ya no eran concebidas como diferentes sino que, de acuerdo a los ideales de Libertad, Igualdad y Fraternidad, se empezó a pensar en la posibilidad de que pudieran llevar una vida “normal” si se le proporcionaban los medios adecuados” (Valentina, 2012, p. 7).

Sin embargo, para épocas posteriores, como la Revolución industrial, el modo de acumulación predominante exigía excelentes estados físicos para enfrentar las condiciones inhumanas de trabajo y los ritmos de producción de la fábrica. Muchos hombres fueron vistos como seres estériles e infructuosos o discapacitados, dada “la incapacidad para ser explotado con el objeto de generar ganancia para la clase capitalista” (Valencia, 2014, pg. 14). Durante este periodo se fundaron los asilos, los *workhouses* (casas para pobres con la obligación forzosa de trabajar), las escuelas especiales, las colonias y las cárceles, para “encerrar” a las personas catalogadas como problemas sociales.

Las primeras respuestas educativas dirigidas a las personas con discapacidad se dieron entre el siglo XVIII y XIX, para dicha época, se consideraban como desvalidos, por lo que las alternativas eran de tipo asistencial y se daban desde las instituciones religiosas. Fue en este

momento en el que surgió la educación especial y la psiquiatría moderna, “cuando todas estas aportaciones contribuyeron de manera notable al inicio de la educación con personas deficientes, la aparición del movimiento de la eugenesia que se genera en Estados Unidos desarrolló actitudes y creencias negativas hacia las personas con retraso mental” (González, 2010, p. 67).

Temas como la eugenesia impulsado por Galton en 1869 y definida como la ciencia que se ocupa de todas las influencias que mejoran las cualidades innatas de una raza, sustentada en la teoría de la evolución por selección natural, fortaleció la visión de que las personas con alguna “deficiencia” debilitaría la especie humana, al indicar que la inteligencia es hereditaria y que por consiguiente es un factor determinante para el éxito, lo cual posicionó a estas personas en un lugar inferior en la sociedad siendo necesario alejarlos o esconderlos; es así que esta teoría beneficiaba evidentemente a clases altas en donde se impulsaba su reproducción, a diferencia de las clases menos favorecidas en donde tendían a evitar su reproducción mediante técnicas de esterilización forzada y genocidio; esta práctica se ejerció hasta los años 40's dándose fin a la misma luego de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948.

Es así como, en un inicio y hasta el siglo XX la perspectiva de la discapacidad se centró en las limitaciones, deficiencias o imposibilidades de la persona, predominando los enfoques y maneras de intervenir desde el:

Modelo de caridad: Percepción de minusvalía, maldición o indignidad

Modelo biomédico: se diagnóstica la presencia del síntoma relacionado con la discapacidad, se asigna unas medidas terapéuticas compensatorias y se produce una adaptación del individuo a las exigencias de la sociedad.

En este periodo de tiempo las intervenciones terapéuticas empezaron a incorporar la educación como un aspecto complementario que, en su momento, se denominó intervención médico-pedagógica dirigida a los niños que se consideraban como “no educables”, término que se

perpetuó hasta inicios del siglo XXI; sin embargo, también surgieron propuestas que empezaron a llamar la atención en la educación, como la de María Montessori.

Movimiento social en América Latina, políticas públicas en Colombia y el sistema educativo.

Al principio de los años 70's, en California Estados Unidos, las personas con discapacidad se movilizaron para proclamar sus Derechos civiles, para tal periodo, sus propósitos se orientaban al mejoramiento de la calidad de vida de las personas con discapacidad, así como el logro de una vida independiente en igualdad de condiciones que el resto de los ciudadanos, dichas movilizaciones se expandieron hasta Europa, Suecia, África, Reino Unido, España y Latinoamérica, proclamando libertades y el reconocimiento de las capacidades de la población con discapacidad.

Teniendo en cuenta la identificación de situaciones de vulneración, exclusión y discriminación detectadas por el Movimientos de Vida Independiente, así como la movilización significativa a sus miembros, la creación de un movimiento social no era una elección sino una decisión de base, como lo menciona Ralph Turner

Un movimiento social importante se hace posible cuando se hace una revisión de la manera en la que un grupo relevante de personas, mirando a alguna desgracia, ya no lo ven como una desgracia que requiere una atención caritativa, sino como una injusticia que es intolerable en la sociedad (Madrid, 2013, p. 24).

Es así que, el Movimiento de Vida Independiente propuso un paradigma de intervención social que confrontaba la mirada tradicional de la discapacidad, la cual infravalora las capacidades de las personas mientras intentaba mitigar sus falencias mediante los cuidados paliativos durante toda su existencia, acto que anula todo tipo de decisión, pensamiento, necesidades emocionales y mentales, transgrediendo así sus ámbitos de la vida personal, política, académica, e interrelacional. Estos aspectos fueron la crítica central del movimiento y que llevó a su movilización en torno las libertad y el empoderamiento, de esta manera el paradigma propuesto

se basa en que las personas con discapacidad se superponen a una condición en particular, relevando su condición humana con capacidad de identificar sus capacidades y necesidades, a la vez, reconoce su deseo por construir su propia vida a partir de sus decisiones, siendo estas últimas respetadas y acatadas hasta donde sea viable y consecuente, al igual que la exigencia de un entorno que facilite un desarrollo equitativo.

Dicha lucha lleva más de 40 años insistiendo con palabras como “independencia”, “autonomía personal” y “autodeterminación” en los niveles estatal, administrativo, político y cultural, llamando la atención de los ciudadanos que invisiblemente rechazan con apatía y matices de indolencia la presencia de personas con discapacidad. En efecto, gracias a estas propuestas, la percepción y hetero percepción se ha transformado considerablemente con relación a las personas con discapacidad.

Este ha sido un proceso que ha tomado tiempo en ser incorporado y durante el mismo han ocurrido una serie de eventos trascendentales para la diversidad y su inclusión en la sociedad, lo cual hace posible identificar el cambio de paradigma:

- Modelo social: la discapacidad radica en las desventajas sociales, factores ambientales y relaciones interpersonales, las personas coexisten en un entorno construido (barreras físicas) y un entorno social (estereotipos)
- Modelo político-activista: promulga la reivindicación de derechos, busca que cada persona pueda definir su identidad, reclamar el derecho a formar un colectivo integrado por individuos de iguales características y derecho a crear unas condiciones de vida positivas sobre la base de la propia identidad y aceptación (Velarde, 2011, p. 115).

Posterior a dichos procesos de movilización, organismos internacionales abordaron el tema mediante la creación de normas para garantizar los derechos de las personas con discapacidad y otros mecanismos; en 1980, la Organización Mundial para la Salud - OMS, publicó la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM), la cual, aunque contempló factores del entorno como incidentes en el funcionamiento de las personas

con alguna limitación, aún utilizaba el término minusvalía y mantenía el argumento de la discapacidad como consecuencia de una enfermedad centrada en la persona, ante lo cual se manifestaron las voces de las personas con discapacidad quienes se levantaron en desacuerdo con dicho enfoque, veinte años después la misma OMS publicó la “Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)”, en la cual se incorporaron elementos de análisis que conllevaron a realizar la triada entre el funcionamiento, la capacidad de desempeño y la incidencia del entorno respecto a las dos anteriores.

Así mismo, en el año 2006, con la firma de la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la cual fue ratificada por Colombia en el año 2009, se estableció el término que hasta la fecha se viene asumiendo para reconocer a una persona que presenta alguna limitación en una estructura corporal o funcionamiento, en el cual se entiende que la condición tiene que ver con la relación entre la persona y su entorno, lo cual permite pasar de una perspectiva de situación, a una en la que se releva a la persona en primer lugar, y en segundo, la limitación que presenta, dejando un elemento trascendental: el entorno como determinante de la discapacidad. Hasta la fecha esta convención, ha sido el instrumento de ratificación de derechos para las personas con discapacidad, puesto que contempla principios fundantes basados en la no discriminación, participación, inclusión, igualdad de oportunidades, respeto a la diferencia y accesibilidad.

En cuanto a los antecedentes de la inclusión en el ámbito educativo en América Latina, es importante referir que, durante la década de 1880, se creó en Argentina el Instituto Nacional de Sordomudos por el pedagogo español Juan Lorenzo y González, que educó a niños ciegos del Asilo de Huérfanos (1887), hacia 1910 se aplicaba la eugenesia positiva mediante terapias de rehabilitación para niños con patologías y en 1957 se abrió la primera escuela para personas sordas o hipoacúsicas. Por consiguiente, en el campo de la rehabilitación (1955), la aplicación de servicios médicos y educacionales se daba desde una atención proteccionista y asistencial,

para esta época creaban instituciones de carácter privado, sin apoyo financiero del sector público, razón por la cual la atención era bastante limitada.

En América Latina hacia 1970, sobre todo en Brasil, tenían presencia clubes deportivos u organizaciones para personas con discapacidad dirigidos por los padres de los niños, los cuales, por falta de opciones y acceso a los escasos servicios estatales, instauraron un sistema educativo propio ligado con el desarrollo personal y social de sus hijos, ya en los años 1980, el Movimiento de Vida Independiente empezó a tener renombre y participación en la vida pública como un agente de cambio, lo cual permitió movilizar otro tipo de acciones en el sector público. En Colombia, desde los años 70 se empezaron a vincular acciones del sector salud en la escuela, a través de campañas sanitarias y la visita de profesionales del ámbito clínico para identificar niños con discapacidad y realizar algunos procesos de rehabilitación.

Sin embargo, estas acciones centradas en el ámbito sanitario se perpetuaron por décadas y es hasta el año 2004, que en Bogotá se gestó el proceso de formulación de la Política Pública de Discapacidad con una durabilidad de tres años, sin contemplar el tiempo que dedicaron los académicos para retomar las mejores fuentes y experiencias de construcción y aplicación. En este proceso, participaron cerca de 5000 actores, personas con discapacidad, cuidadoras y cuidadores, la academia e instituciones Distritales, la cual se aprobó mediante el Decreto 470 de 2007. La Política Pública de Discapacidad para el Distrito Capital –PPDD- que se estructura en diez principios, el enfoque de derechos y se desarrolla mediante cuatro dimensiones: 1. Dimensión Desarrollo de Capacidades y Oportunidades, en la cual se enfocará este documento, 2. Dimensión de Ciudadanía Activa, 3. Dimensión Cultural y Simbólica, 4. Dimensión Entorno Territorio y Medio Ambiente (Decreto 470, 2007, art. 1).

El somero proceso histórico desarrollado, permite identificar la evolución del concepto de discapacidad al ser este dinámico y con condiciones de desventaja latentes. En cuanto a la PPDD es posible identificar que, en los 12 años de implementación, la mayoría de acciones se han direccionado a la Dimensión de Desarrollo de Capacidades y Oportunidades, la cual, se

basa en el enfoque de derechos, determinando la necesidad de protección y promoción que, en su momento, se consideraron básicos para avanzar en el mejoramiento de la calidad de vida de las personas con discapacidad; sin embargo, vale la pena identificar si estos planteamientos conllevaron necesariamente al desarrollo de capacidades propuesto por Amartya Sen y Martha Nussbaum, especialmente con niños, niñas y adolescentes.

Este y otros hechos permiten identificar cómo, en el escenario de los derechos de las personas con discapacidad existe una amplia normatividad (Anexo N°1), que ratifica la garantía de acceso de la población a la salud, la educación, entre otros; sin embargo, sus necesidades de desarrollo son diversas. Por lo tanto, se requieren amplias opciones y oportunidades de tal manera que se cuente con la libertad de elegir. En el caso de la educación, a partir de 1994, se logró un cambio de perspectiva respecto a la población, pasando de un enfoque segregador que concebía “estudiantes educables y no educables”, al enfoque de educación inclusiva en el que se determinó que las personas con discapacidad tenían el derecho a la educación en igualdad de derechos y con los sistemas de apoyo que les permita participar en igualdad de condiciones. La transformación del enfoque, de manera efectiva, implica que la sociedad realice los ajustes necesarios para que las personas con discapacidad puedan participar de manera independiente en todos los escenarios y tomar las decisiones con las que mejor se sientan, para ello tendrían que existir múltiples opciones de servicios, programas y alternativas a través de las cuales los niños, niñas y adolescentes con discapacidad puedan desarrollar habilidades y capacidades según sus condiciones particulares. En la actualidad, esas oportunidades son limitadas, es decir, no existe la libertad de elegir entre una u otra opción, por lo tanto, se cumple de manera parcial con el principio de la diferencia que se ratifica en la Política Pública y demás normativas, sin embargo, en el proceso de la implementación, las opciones son insuficientes en correspondencia con sus diferentes condiciones y por consiguiente con las diferentes necesidades.

2.2 Marco Teórico

2.2.1 El desarrollo de capacidades como elemento movilizador de la Inclusión

La política pública dirigida a la inclusión de los estudiantes con discapacidad se ha formulado de manera progresiva a través de los marcos normativos que en las últimas décadas se han generado alrededor de este tema, por lo que sus fundamentos se relacionan de manera principal con los derechos humanos e incorpora de manera inicial el desarrollo de capacidades como un fin de la misma. Es así como los planteamientos de Pensadores como Amartya Sen y John Rawls, constituyen referentes teóricos fundamentales para cambiar las perspectivas en cuanto a la intervención institucional y la transformación de las sociedades frente a las personas con discapacidad. Por una parte, los postulados propuestos por el economista y filósofo indio Amartya Sen, mediante el enfoque del desarrollo humano está planteado desde las libertades reales de las que gozan las personas, este postulado ha llegado a romper con las ideologías neoclásicas desarrollistas. De otra parte, el filósofo y político John Rawls trata la aplicabilidad de la justicia distributiva (1970) en terrenos tanto geográficos como económicos y políticos, afectados de manera compleja por problemáticas socioeconómicas.

Este último, entra a definir el objeto de la justicia como *una estructura básica de la sociedad*, en otras palabras, es el modo en que las instituciones (constitución, disposiciones económicas y sociales), distribuyen derechos y deberes fundamentales, y determinan las brechas existentes con la cooperación social, concibiendo así el cuestionamiento sobre la problemática actual de la justicia distributiva que surgió al establecerse los pilares de la modernidad política, ante el requerimiento de una herramienta o medio que buscara una guía normativa que fuera capaz de ser un punto de referencia para los enjuiciamientos éticos de las instituciones y la práctica política; Es así como toma este aspecto para su investigación en la estructura básica de la sociedad, las instituciones sociales, políticas y económicas de una democracia moderna y se pregunta acerca de la inexistencia del orden en las sociedades modernas, el cual, radica en la falta de consenso de los acuerdos que favorezcan a todos razonablemente, “que sea congruente

con una comprensión profunda de nosotros mismos en tanto seres racionales y razonables y que, además, nos permita encontrar en las tradiciones arraigadas de nuestra vida pública lo más justo para todos” (Osorio, 2010, p. 141), buscando satisfacer los intereses de todos los hombres libres e iguales, sin discrepancias y desigualdad alguna, sentida permanentemente en los actuales contextos.

De este modo, propone una nueva alternativa del contrato social de Rousseau, Locke y Kant a niveles más elevados de abstracción, donde propone una mirada distinta de justicia social, de una sociedad en la que cooperación y la asociación permiten el reconocimiento y ejecución de ciertas reglas que promueven el bien de quien las cumple; sin embargo, se presentan conflictos como los intereses personales y la distribución de los beneficios producidos por la cooperación “El problema fundamental de una teoría de la justicia reside en la necesidad de buscar los principios más adecuados para realizar la libertad y la igualdad” (Osorio, 2010, p. 143). Por lo tanto, plantea dos momentos consecutivos para lograr la teoría de la justicia social:

- Condiciones de posibilidad para definir principios de justicia como equidad
- Los presupuestos base desde la racionalidad y razonabilidad.

Para desencadenar la justicia social, es necesario contemplar las miradas antropológicas implícitas de la teoría, como el concepto de persona, al presuponer las condiciones en su ser y su estar, de la persona al momento de elegir los criterios morales y principios éticos que encaminan la construcción de una sociedad, estas personas son: las que tienen intereses propios, las racionales, quienes tienen semejanza en sus necesidades y presentan igualdad de condiciones de poder.

Estos individuos no se rigen exclusivamente por su idea del bien, sino por el concepto que tienen de justicia, de una justicia social que fundamenta el término de dignidad humana al conjugarse con la equidad. De esta forma Rawls acuña una serie de bienes al principio de igual libertad:

“Derechos básicos y libertades políticas”

“Libertad de movimiento y libertad de escoger ocupación entre un espectro amplio de oportunidades”

“Poder y posibilidades de acceso a oficios y condiciones de responsabilidad en las instituciones políticas y económicas de la estructura básica de la sociedad”

“Renta y riqueza”

“El respeto mutuo” (Osorio, 2010, p. 150).

Partiendo de estos principios, Rawls entra en la confrontación de su relevancia ante la incapacidad de su otorgamiento y efectividad en las sociedades actuales.

Profundizando en el segundo principio referente a la libertad, alude a la posibilidad de que el esquema social ofrezca igualdad de oportunidades, lo que para la PPDD se convierte en los derechos establecidos en la Dimensión de Desarrollo de Capacidades y Oportunidades, de los cuales se establece la necesidad de garantizar el acceso a servicios básicos en salud y educación. Dicho principio establece la necesidad de estructurar una sociedad que le brinde al ciudadano un esquema de libertades básicas equivalentes a las de los demás, ello tiene que ver con el derecho a la igualdad, el cual permite asegurar las libertades básicas:

La libertad política, la libertad de expresión y reunión, la libertad de conciencia y de pensamiento, la libertad de la persona que incluye la libertad frente a la opresión psicológica, la no agresión física y su integridad, y la propiedad personal (Rawls, 1971, p. 68).

Así mismo, el segundo planteamiento desarrollado por el autor años más adelante, corresponde a la “Diferencia”, entendido como el reconocimiento de las desigualdades económicas y sociales que generan desventajas para algunos ciudadanos en razón a la carencia de bienes naturales o sociales. Aunque estos planteamientos siguen implicando una perspectiva de ingresos y bienes, de los cuales difiere Amartya Sen, los dos autores coinciden en la necesidad de generar análisis respecto a la manera como las cuestiones relacionadas con la política

económica y social influyen de manera importante en la desigualdad y la pobreza, basadas estas últimas en la privación de capacidades para Sen.

En este ámbito, los bienes naturales comprenden la inteligencia, la salud, etc., mientras que los bienes sociales contemplan las posibilidades, libertades cívicas y oportunidades sociales (puestos significativos o prestantes, renta, riqueza). Siendo las personas con discapacidad, una población reconocida por la OMS y otros estudios como sujetos en mayor riesgo inminente de encontrarse en condiciones de vulnerabilidad, establecer el reconocimiento desde el principio de la diferencia o tratamiento igualitario diferenciado como propone Rawls tiene lugar, en tanto se requiere dar a un trato diferenciado en correspondencia con las necesidades y capacidades debate del distrito y organizaciones mundiales ante un mayor nivel de autonomía social y familia basado en sus capacidades y su entorno, siendo este último una fuente de apoyo para los requerimientos de las personas con discapacidad y que en lo posible promueve la independencia. Como lo señala Amartya Sen, la perspectiva del principio de la diferencia de Rawls et al. (1971) se basa en el capital social, al percibir el incremento de las “capacidades como un capital social que habrá de usarse para beneficio común; no obstante, el tener mayores dones naturales será también el interés de cada uno” (p. 109), y esto le ayudará a llevar a cabo la vida que tiene razones para valorar.

Las personas con discapacidad requieren de mayores desarrollos en términos de identificar cómo se garantiza no solo la disposición de oportunidades a través del acceso a derechos como el de la salud, la educación, etc., que se enmarcan en los bienes naturales, sino como dichas estructuras facilitan el desarrollo de capacidades en el individuo para decidir cómo quiere desarrollar su proyecto de vida, esto tiene que ver con el mismo concepto de discapacidad, el cual establece cómo la interacción del individuo que presenta una limitación con el entorno le genera barreras o facilitadores para la participación, ser y hacer.

Este concepto es mucho más desarrollado por Amartya Sen, quien en el marco de su teoría respecto a las libertades como procesos y oportunidades para lograr los resultados valorados,

realiza precisiones que van más allá de los resultados relacionados con el crecimiento económico; por lo tanto, la participación social, política y las oportunidades para que los individuos logren los resultados que desean y valoran como importantes, revelaría la existencia de escenarios para el desarrollo de capacidades. En el tema del desarrollo humano, enfoque basado en las personas y definido como un paradigma alternativo influyente, ha enfrentado cabalmente preocupaciones sociales como el desempleo, la reducción de la pobreza, el crecimiento con equidad; no obstante, existen cuestionamientos frente a la capacidad de las políticas de instituciones financieras en la transformación de los recursos económicos creados en desarrollo humano. El desafío ha cambiado, se cuestionan los valores que basan el desarrollo en el crecimiento económico, trasladando el interés en el aumento de las habilidades y opciones del individuo de forma que este pueda ser capaz de satisfacer sus propias necesidades.

Sen ha propuesto un enfoque alternativo a las posturas existente sobre bienestar, al plantear un enfoque de las capacidades básicas, lo que evoluciona hasta convertirse en el desarrollo como libertad, definiéndolo “como un proceso de expansión de las libertades reales de las que disfrutan los individuos (...), es decir que el desarrollo no debe medirse con otro indicador que no sea el aumento de las libertades de los individuos” (Sen, 1999, p. 19). Así mismo reconoce a la libertad como fin y como medio.

El reconocimiento de las capacidades que aporta Sen en sus fundamentos se basa en la capacidad que poseen las personas de transformar la renta en el ideal que consideran necesario para llevar la vida que desean, lejos de pretender que su desarrollo depende de la renta en sí. En este sentido el desarrollo de las libertades invita a los individuos a incrementar sus capacidades para que le permitan vivir de la forma que desean vivir y así alcanzar mayores niveles de desarrollo. De esta forma, el nivel de la renta no constituye un incremento en el desarrollo humano teniendo en cuenta que, en la realidad, la utilidad no corresponde con la especificidad de cada persona y sociedad, de tal forma evalúa al sistema a partir de estas diferenciaciones:

- “Heterogeneidad personal”
- “Diversidad relacionada con el medio ambiente”
- “Diferencias de clima social”
- “Diferencias entre las perspectivas relacionales y”
- “Distribución dentro de las familias” (De Ortuzar, 2018, p. 101).

Cabe anotar que la capacidad de decidir, desarrollada por los autores señalados, también ha sido un principio de movilización de la población con discapacidad en diferentes partes del mundo, al respecto Mario Toboso, analizó la discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen retomando también los principios del modelo social, (Toboso, 2008) establece que “una persona puede desarrollar sus potencialidades o capacidades, siempre y cuando la sociedad ponga los medios humanos, tecnológicos y de accesibilidad necesarios para situarla en igualdad de condiciones” (Toboso, 2008, p. 70).

Así mismo, la noción de funcionamientos referida por Sen tiene mucho que ver con la población con discapacidad, en tanto cada persona a partir de sus condiciones particulares desarrolla una manera específica de funcionar y relacionarse con los diferentes contextos; de igual manera, los contextos deberán estar diseñados de tal manera que no se conviertan en una barrera para que la persona pueda desempeñarse en ellos. Esta noción es claramente desarrollada por la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud CIF 2000 y CIF-NJ 2007, la cual establece una clara diferencia entre el origen, la intensidad y los impactos que tienen las condiciones particulares de salud, en relación con las disposiciones del entorno y su respectiva asociación con la discapacidad; así mismo, desarrolla sus análisis desde una perspectiva de ciclo vital, diferenciando la infancia y la adolescencia de la adultez, no sólo desde la identificación de las etapas de desarrollo del ser humano, sino también desde los ambientes en los que se desenvuelve el individuo en cada una de esas etapas.

Desde la perspectiva de Sen, los funcionamientos son las cosas que la persona puede hacer o ser, los cuales se relacionan con las capacidades en el sentido en que estas se constituyen en las oportunidades para elegir y poder llevar una u otra clase de vida. De acuerdo a ello, se esperaría que la oferta educativa dirigida a la población con discapacidad brinde las diferentes opciones o líneas de atención teniendo en cuenta la diversidad de funcionamientos y ajustes razonables que se pueden requerir para una adecuada participación por parte de este colectivo. De esta manera, como lo menciona Moreno et al. (2010), estos estudiantes podrían decidir a partir de sus intereses “las condiciones que les ofrecen mayor bienestar, en vez de tener que aceptar decisiones predeterminadas por un sistema homogéneo que no reconoce la libertad de elegir en un contexto de diversidad” (p. 31).

Este planteamiento se relaciona con las condiciones del sistema educativo, pues este presenta una sola vía de acceso y permanencia para todos los estudiantes, en el mismo se realizan algunos ajustes y se brindan sistemas de apoyo principalmente comunicativos o pedagógicos, sin embargo el amplio espectro de condiciones y necesidades de los estudiantes con discapacidad implican la existencia de una variedad en la oferta educativa, tal como lo propone la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y el mismo Decreto 1421 de 2017, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.

Por su parte Martha Nussbaum, quien desarrolla una teoría de la justicia haciendo énfasis en las poblaciones más desfavorecidas, entre las cuales incluye a las personas con discapacidad, propone la noción de vida digna, la cual consiste en que las personas puedan escoger lo que desean ser y hacer, pero que además se les brinden las oportunidades para llegar a ello. Los desarrollos de esta autora recogen elementos de Rawls y de Sen, en tanto retoma la libertad, las diferentes capacidades y los funcionamientos, al respecto (Moreno, 2010) retoma las “tres categorías: funcionamientos, capacidades y agencia, todos ellos derivados de Sen y enriquecidos por Nussbaum” (Moreno, 2010, p. 156).

Ahora bien, el Decreto 470 del 2007 [Alcaldía Mayor de Bogotá]. Por el cual se adopta la Política Pública de Discapacidad para el Distrito Capital. 12 de octubre de 2007, también asume estos conceptos a partir de los cuales define la dimensión desarrollo de capacidades y oportunidades como:

El espacio en el que se generan y trabajan conjuntamente los mecanismos, fuentes y actores, que permiten construir las acciones necesarias, para que las personas con discapacidad, sus familias y sus cuidadoras/cuidadores hagan uso de sus derechos y deberes en pro de la generación de capacidades humanas, sociales, culturales y productivas para la inclusión social, mediante acciones integrales que garanticen el desarrollo humano y la dignidad de las personas (Decreto 470, 2007, art. 9).

Según la propuesta de Amartya Sen, revisada por Moreno et al. (2010), “las capacidades humanas hacen referencia a las libertades para optar entre alternativas o formas de vida. Esta capacidad, les permite a las personas experimentar diferentes maneras de ser, lo mismo que de actuar o hacer las cosas” (Moreno, 2010, p. 30), en este sentido, la valoración sobre la garantía de acceso y permanencia de las personas con discapacidad al sistema educativo u otros servicios propuestos para el desarrollo de capacidades, va más allá de los beneficios económicos que ello conllevaría, lo cual es relacionado por Sen cuando diferencia su propuesta de la teoría del capital social, en la que indica a través del ejemplo de la educación, como ésta permite incrementar los desarrollos personales y sociales en términos de capital humano y renta, en este sentido Sen et al. (1999) afirma que, “incluso con el mismo nivel de renta, una persona puede beneficiarse de la educación, al poder leer, comunicarse, discutir, elegir teniendo más información” (p. 351), por lo tanto, la perspectiva de las capacidades humanas es más amplia en tanto considera los funcionamientos que permite a las personas ser, hacer, decidir e invita a reflexionar sobre qué actividades hacen parte de una vida buena en una u otra cultura, y que libertad tienen las personas de determinados grupos sociales o poblacionales.

2.2.2 La Escuela como un espacio de socialización y desarrollo de capacidades

La concepción de la escuela ha trascendido en las últimas décadas, pasando de ser concebida como una estructura física en la que se imparten conocimientos, a ser considerada una de las instituciones sociales más importantes, por ser el escenario en el que los seres humanos desarrollan sus capacidades de socialización, competencias ciudadanas e incorporan conocimientos del mundo que los rodea.

Trascender del concepto de la escuela como el espacio meramente de adquisición de conocimientos permite ingresar a la propuesta de escenarios inclusivos en donde se reconoce la diferencia como un valor, siendo así, el rol de la escuela como escenario de socialización permite hablar de relaciones democráticas en las que todas y todos los estudiantes están en la capacidad de compartir, aprender y retroalimentar a sus pares desde su construcción como sujetos políticos, este espacio de exploración de conocimientos tanto dirigidos como vivenciales permite de alguna manera al estudiante, indistintamente de su condición, desenvolverse en el mundo, tomar decisiones y generar mayor autonomía.

2.2.3 Nuevas miradas para la inclusión de los estudiantes con discapacidad en los procesos educativos.

Las actuales perspectivas sobre la discapacidad promovidas por el Movimiento de Vida Independiente, las miradas del gobierno Distrital y la propuesta de la justicia social de Nussbaum, pensada para las personas sistemáticamente excluidas de una sociedad, reivindican el derecho a las libertades individuales y exaltan la formación de las capacidades; para ello, se plantean tres elementos que, conjugados, definen el establecimiento de las políticas sociales para las personas con discapacidad:

- 1- La capacidad de decisión (libertades Rawls),
- 2- El entorno como barrera o facilitador (bienes primarios Rawls)
- 3- La perspectiva de capacidades (Sen y Nussbaum)

Estos elementos han aportado de manera significativa la concepción del modelo social de la discapacidad y consecuentemente la formulación de políticas sociales dirigidas a su inclusión de este colectivo en los diferentes sectores de la sociedad.

De igual manera, la Política Pública de Discapacidad, la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la CIF 2000, así como los planteamientos de Sen y de Nussbaum, coinciden en la necesidad de reconocer las cosas que una persona puede ser y hacer. En el caso de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, se esperaría que los escenarios en que se desenvuelven, tales como el colegio, dispongan de los medios para que puedan ser y hacer lo que valoran, aspecto que será revisado en esta investigación.

Así mismo, históricamente de las concepciones sobre la discapacidad ha considerado que los niños, niñas y adolescentes con dicha condición, sólo necesitan dotaciones dirigidas a realizaciones o *funcionamientos* básicos, tales como alimentarse o mantener adecuadas condiciones de salud, sin embargo, a partir de los desarrollos del enfoque social de la discapacidad, se identifica que esta población, al igual que todas las personas tienen realizaciones complejas como estudiar, practicar algún deporte, aprender a tocar algún instrumento musical, entre otros; sin embargo, no es común encontrarse con niños, niñas o adolescentes con discapacidad en las academias de fútbol, en las escuelas recreativas, en las escuelas de arte o teatro, es más, cuando se dispone de dichos espacios por parte de las entidades públicas se siguen estableciendo determinadas actividades, en ocasiones con grupos exclusivos de niños y niñas con alguna discapacidad.

Como se ha visto hasta el momento, el concepto de capacidades es incorporado por diversos autores y en diferentes políticas, así, Sen y Nussbaum las definen como:

las variadas combinaciones de funcionamientos (seres y haceres) que una persona puede lograr. Es, por lo tanto, un conjunto de vectores de funcionamientos que reflejan lo que la persona es capaz de elegir libremente entre un tipo de vida u otro, seleccionadas de entre aquellas vidas posibles (Moreno, 2010, p.156).

Como se viene estableciendo, el término desarrollo de capacidades aparece de manera reiterativa en las políticas públicas dirigidas a esta población, así como en los planes, programas y servicios, lo cual implica, identificar sí la implementación o las estrategias de abordaje, en realidad permiten que los niños, niñas y adolescentes con discapacidad desarrollen los diferentes funcionamientos desde su elección para ser y hacer.

Así como la libertad hace parte del bienestar, la *agencia* se incorpora en los planteamientos de Sen y Nussbaum, considerada como la capacidad del individuo para vivir la vida que considera vale la pena vivir; al respecto, Toboso retoma el concepto indicando que, “el bienestar por sí mismo es un fundamento informacional insuficiente, ya que la libertad de bienestar no refleja la libertad más amplia de una persona como agente constructor de su propia vida” (Toboso, 2008, p. 79). En este sentido, la libertad de agencia que puede tener un niño o niña con discapacidad visual se puede ver limitada por la estructura administrativa del sector educativo, toda vez que éste, desde su organización tiene previstos escenarios especializados para la “atención exclusiva” a estos estudiantes, es decir, si los estudiantes con esta condición desean mantener su proceso académico en una institución que es de su agrado porque allí han fortalecido vínculos con sus compañeros y se sienten bien con el proceso educativo, no lo podrán decidir, debido a que allí no se encuentra la oferta “exclusiva” que dé respuesta a sus necesidades, en estos casos, la posibilidad de la agencia estaría mediada por las barreras o facilitadores del contexto.

Hasta aquí se puede concluir que el componente social de la discapacidad está soportado positivamente sobre unas bases académicas y normativas, las cuales han sobrepasado las estigmatizaciones arraigadas históricamente al poner el tema en el debate público y el análisis académico, por lo tanto, es necesario identificar cómo estas perspectivas se incorporan en la implementación del modelo educativo para la inclusión de los estudiantes con discapacidad en el Distrito Capital.

Así mismo, es importante señalar la manera como las políticas, lineamientos y modelo educativo se han basado en la ratificación de un esquema de derechos humanos, enunciando las capacidades como un fin de los procesos de inclusión, sin embargo, en *Crear Capacidades*, Nussbaum refiere que Amartya Sen ha sostenido, en alguna ocasión, que la noción de capacidades es más amplia que la de derechos, porque la de capacidades puede incluir cuestiones de procedimientos (es decir, el hecho de que una persona sea capaz de participar en un cierto tipo de proceso), mientras que los derechos son siempre cuestiones de oportunidad sustantiva (lo que la persona es realmente capaz de tener). (Nussbaum, 2012, p. 260).

2.2.4 Educación para todos y educación inclusiva

La educación inclusiva se soporta en un marco normativo internacional acogido por Colombia, en la Conferencia de Jomtien Tailandia celebrada en 1990, fue reconocida la situación de exclusión del sistema educativo en la que se encontraban niños, niñas, mujeres, grupos vulnerables y personas con discapacidad, lo cual condujo a la promulgación de la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (EPT), (UNESCO, 1990) con el objetivo de que, “cada niño, joven o adulto se encuentre en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje” (UNESCO, 1990, p. 3), las cuales deben incluir herramientas apropiadas para el desarrollo de competencias lógico matemáticas y lecto escritas, así como aprendizajes indispensables para la interacción social, el desarrollo de competencias para la participación, el trabajo y la toma de decisiones, es decir, para el desarrollo del proyecto de vida que cada ser humano desee emprender (Ibid.).

Es así, como la Educación para Todos (EPT) es un referente para la implementación de procesos encaminados a brindar las garantías para que las poblaciones históricamente excluidas accedan a los sistemas educativos de los países, los cuales, deben adaptarse para cubrir las necesidades de todas las personas sin excepción alguna, propósito orientador de la educación inclusiva.

Es de anotar que, tanto en los análisis realizados durante la Conferencia de Jomtien (Tailandia), como en los diferentes informes sobre la situación de las personas con discapacidad, se evidencia que una de las barreras a las que se enfrenta de manera permanente esta población corresponde al acceso a la educación; en este contexto, la exclusión y la discriminación “se reproducen en la escuela cuando se reafirman las desigualdades sociales en función del mérito personal y se mantienen relaciones asimétricas a partir de la asignación de estereotipos” (Dubet, 2005, p. 47). Al respecto, la secretaría de educación de Bogotá refiere la necesidad de reconocer tanto los intereses, como las trayectorias de los estudiantes con el fin de apartarse de las generalizaciones, lo cual conlleva a replantear los estándares que por muchos años han clasificado a la población estudiantil desde determinados estereotipos, excluyendo las diversas maneras de ser (Secretaria de Educación del Distrito, 2018). Por lo tanto, se puede identificar que, en las subsiguientes directrices y lineamientos, la discusión gira entorno a la necesidad de garantizar el acceso al sistema educativo y la generación de ajustes correspondientes a las necesidades de las diferentes poblaciones en condiciones de vulnerabilidad, para garantizar su participación y una educación de calidad.

Diez años después de la Conferencia Jomtien, en el marco del Foro Mundial sobre la Educación realizado en Senegal, se adoptó el marco de acción de Dakar, en el mismo, se establecieron los principios orientadores a través de los cuales los países participantes deben formular políticas tendientes a generalizar el acceso educativo, procurar resultados basados en el aprendizaje, lograr la educación básica y alcanzar la igualdad (UNESCO, 2000, p. 1). Estos principios se establecieron a partir de la evaluación realizada en el decenio de la Conferencia de Jomtien Tailandia, en la que se evidenció que aún millones de personas no accedían al derecho a la educación, ni a las oportunidades para tener una vida digna, segura, productiva y satisfactoria. Nueve años después se generaron las directrices sobre políticas de inclusión en la educación, momento en el cual se abordó una nueva discusión, correspondiente a la necesidad de transformar las prácticas y los contextos del sistema educativo con el fin de garantizar

escenarios de desarrollo para los estudiantes, perspectiva que además elimina la responsabilidad de éxito o fracaso a los estudiantes según sus capacidades cognitivas, en este orden la UNESCO (2009) refiere que:

La educación inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la EPT. Como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria (UNESCO, 2009, p. 1).

Es así como, Declaración de Salamanca, el marco de acción de Dakar y las directrices sobre políticas de inclusión, establecen que, para llegar a un sistema educativo “inclusivo”, el desarrollo de políticas y programas se debe realizar en las escuelas ordinarias o educación regular, eliminando de todo propósito la escuela especializada según cada tipo de población; de igual manera establece que la incorporación de este enfoque permite combatir la discriminación, generar escenarios acogedores y desarrollar una sociedad con mayor integración, es decir una educación para todos.

Para llegar a estos propósitos el Foro declaró que los sistemas educativos deben reconocer las necesidades de aquellas poblaciones que se encuentran en condiciones de segregación o en riesgo por situaciones de pobreza, trabajo infantil, por ubicación en zonas rurales remotas, por pertenencia a minorías étnicas, por condiciones socio políticas de conflicto, por condiciones de salud que ponen en riesgo su vida tales como VIH o SIDA, desnutrición, así como las personas con discapacidad, así mismo destacó la necesidad de prestar especial atención a las niñas y las mujeres (UNESCO, 2009, p. 1).

De esta manera, la educación inclusiva se considera como un proceso en el que se tiene en cuenta las diversas necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos, a través de una mayor participación en el aprendizaje, que además busca eliminar la exclusión en la esfera de la

enseñanza, para lo cual define la necesidad de realizar cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias.

Este es entonces el reto de las escuelas, las cuales se ven avocadas a concebir medios de enseñanza que respondan a la diversidad del alumnado, esto se da cuando en el escenario educativo participan todos los niños indistintamente de sus condiciones particulares; de otra parte, hay razones sociales, pues el hecho de que todos aprendan juntos conlleva a la transformación de imaginarios frente a la diversidad y, por último, hay razones económicas, pues resulta más eficiente una escuela dirigida a todos los niños juntos, que desarrollar una serie de programas o escuelas especializadas en cada grupo de estudiantes según sus particularidades. (UNESCO, 2009).

La apuesta de la Educación para Todos no se queda de manera exclusiva en las conferencias ya mencionadas, uno de los objetivos de desarrollo sostenible corresponde a la universalización de la educación:

El objetivo de lograr una educación inclusiva y de calidad para todos se basa en la firme convicción de que la educación es uno de los motores más poderosos y probados para garantizar el desarrollo sostenible. Con este fin, el objetivo busca asegurar que todas las niñas y niños completen su educación primaria y secundaria gratuita para 2030. También aspira a proporcionar acceso igualitario a formación técnica asequible y eliminar las disparidades de género e ingresos, además de lograr el acceso universal a educación superior de calidad (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2019, p. 1).

Como se ha visto hasta el momento, en las diferentes discusiones sobre desarrollo la educación es un tema central; así mismo, en las últimas décadas se ha identificado la necesidad de incorporar en la misma discusión a todas las poblaciones, entendiendo la educación como un nicho para el desarrollo humano, perspectiva que implica ampliar el rol de la escuela; Filmus (2005) rescata el escenario educativo como un potencializador de la identidad nacional. Sin

embargo, reconoce cómo en algunos momentos del desarrollo histórico en Latinoamérica se desconocieron las identidades regionales, sociales, y étnicas, por lo que establece la necesidad de “rescatar una acción educativa que permita la integración cultural a partir del reconocimiento de las diferencias” (Filmus, 2005, p. 94).

En este sentido y como se ha planteado en líneas anteriores, la participación de los y las niñas con discapacidad en el sistema educativo va más allá de la garantía de los derechos humanos, desde el ámbito del desarrollo se ha identificado como las familias con integrantes que tienen alguna discapacidad presentan mayor riesgo a encontrarse en condiciones de pobreza; las tasas de deserción escolar son mayores, lo cual limita las oportunidades de interacción social, así como el desarrollo de competencias para la inserción laboral en la edad adulta. Según la Organización Mundial para la Salud [OMS] se cuentan con datos cuantitativos sobre las condiciones socioeconómicas de las personas con discapacidad, los mismos indican que, tanto las tasas de empleo como el grado de instrucción son inferiores en las personas con discapacidad, así mismo los datos indican que existe un menor acceso al sistema educativo de los niños con discapacidad, de otra parte, dichas condiciones se pueden profundizar teniendo en cuenta que las familias con algún integrante con discapacidad, presentan mayor necesidad de asistencia a los servicios de salud, lo cual fue evidenciado en la Encuesta Mundial de Salud (OMS, 2011).

Es así como la Educación para Todos (EPT), además de plantear principios orientados a la garantía de derechos, reconoce la necesidad de un diseño de ambientes capaces de reconocer a cada educando, adaptándose a sus ritmos, tiempos y necesidades, lo cual se traslada a escenarios de prácticas pedagógicas diversas, por otro lado, el hecho de democratizar la educación tiene implicaciones para la construcción de sociedades más justas, en las que las personas sin una condición diferencial se relacionen sin estereotipos y reconozcan la diversidad como un valor social.

Por lo tanto, la Educación para todos tiene impactos en la garantía de derechos, en la configuración de las relaciones sociales y desarrollos económicos; según la Organización Mundial para la Salud, la inclusión de los niños y los adultos con discapacidad tiene efectos directos en todos los sistemas socio políticos de las naciones, indicando que la educación para estas poblaciones es importante principalmente por cuatro razones:

- La educación contribuye a la formación de capital humano y, por lo tanto, es uno de los principales factores determinantes del bienestar y la prosperidad de las personas
- La exclusión de los niños con discapacidad de las oportunidades de educación y empleo tiene elevados costos sociales y económicos. Por ejemplo, los adultos con discapacidad suelen ser más pobres que las personas sin discapacidad, pero la educación reduce esta asociación
- Los países no podrán alcanzar la educación para todos o el ODM relativo al logro de la educación primaria universal si no garantizan el acceso a la educación de los niños con discapacidad
- Los países signatarios de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad no pueden cumplir sus responsabilidades derivadas del artículo 24 (Organización Mundial de la Salud, [O.M.S], 2011, p.1).

Capítulo 3.

Diseño metodológico para el análisis sobre la implementación de la educación inclusiva en el Distrito

3.1 Enfoque y tipo de investigación

La investigación se realizó con un enfoque de tipo cualitativo de nivel descriptivo, que busca conocer cómo se ha implementado la educación inclusiva en el Distrito de Bogotá, desde el año 1994 hasta 2017.

En este sentido es necesario indicar que la investigación cualitativa observa fenómenos complejos (opiniones, actitudes, preferencias), en los que priman las cualidades más que la cantidad, “es un proceso mediante el cual se comprende o interpreta un hecho, acontecimiento o fenómeno social a partir de las perspectivas de los actores dentro del contexto individual o colectivo de cada situación” (Ballén, 2007, p. 34).

En el caso particular, se exploró a nivel documental la legislación relacionada con la inclusión de personas con discapacidad en el sistema educativo, así como los lineamientos técnicos desarrollados a partir de la promulgación de la Ley 115 de 1994, con el propósito de describir el proceso de construcción de la política de educación inclusiva en Bogotá, lo cual permitió desarrollar un corpus normativo que abarca documentos desde 1994 hasta el año 2017; de igual manera se revisaron los contenidos que incorporan el enfoque de desarrollo de capacidades en dichos documentos.

En un segundo momento, se realizaron seis entrevistas semi estructuradas a docentes de apoyo pedagógico que llevan entre 30 y 40 años en el sistema educativo de Bogotá, las cuales conocen los procesos de integración y posterior inclusión de estudiantes con discapacidad, así mismo se realizaron entrevistas a dos estudiantes con discapacidad de los grados 10° y 11°, con quienes se indagó respecto a su percepción sobre la implementación de la educación inclusiva.

La pretensión de esta investigación es descriptiva, puesto que busca caracterizar un fenómeno o situación concreta; una de las características de este tipo de investigación es que mediante ella es posible indicar los rasgos más peculiares o diferenciadores. Describir, en este caso, es sinónimo de medir. Se miden variables o conceptos con el fin de especificar propiedades importantes de comunidades, personas, grupos o fenómenos de análisis (Ballén, 2007, p. 35). Este tipo de investigación permite combinar distintas técnicas: como el análisis documental y la utilización de entrevistas semiestructuradas a los diversos actores participantes de la educación inclusiva, con el fin de analizar la incorporación del enfoque de capacidades en la misma.

Se puede decir que el estudio es no experimental teniendo en cuenta que el papel del investigador se limitó a observar los acontecimientos sin intervenir en ellos, proceso que se realizó a través de la construcción de una línea del tiempo mediante búsqueda documental y la recolección de información narrativa que amplió la información documental, para cumplir con el propósito de analizar cómo se ha implementado la educación inclusiva en el Distrito de Bogotá, desde el año 1994 hasta 2017.

Esta cronología soportada en documentos normativos y lineamientos técnicos, permite identificar dos hitos relevantes, en un primer momento la integración de los estudiantes con discapacidad al sistema educativo aún bajo premisas de atención especializada según el tipo de condición, indicando perspectivas de déficit basadas en la persona, y un segundo momento que se da luego de la promulgación de la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, a partir del cual se incorporan elementos basados en la lectura del contexto, los cuales atribuyen las limitaciones de desempeño de la persona a la interacción de esta con las condiciones del entorno, así mismo se empieza a visibilizar al estudiante con discapacidad como partícipe del sistema educativo desde la autonomía, mediado por la implementación de ajustes razonables, lo cual traslada la discusión a la modificación del entorno como mecanismo garante de la inclusión y la participación.

La investigación es transversal porque se ubica en un periodo de tiempo definido, con los soportes documentales que recogen elementos descriptivos en torno a la educación inclusiva desde la promulgación de la Ley 115 de 1994, mientras que las entrevistas con actores estratégicos permitieron identificar aquellos elementos del enfoque de capacidades incorporados durante la implementación de la política de educación inclusiva en los últimos 10 años.

La estrategia de investigación fue principalmente documental, se retomaron las normas, lineamientos técnicos emitidos por el Ministerio de Educación de Colombia, la Secretaría de Educación del Distrito y la UNESCO, de los que se evidenciaron las directrices para promover la educación inclusiva, a nivel estadístico se ubicaron los datos correspondientes a matrícula de los últimos años, datos que permitieron contrastar el acceso de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el sistema educativo, así como los informes emitidos por organizaciones internacionales al respecto centrando los datos en Colombia.

3.2 Fuentes y participantes

El estudio se desarrolló en cuatro fases que incluyeron la definición de la selección documental, definición de la muestra para la selección de docentes de apoyo y estudiantes, diseño de la entrevista semi estructurada, sistematización y análisis de la información. Según Ancona (1996), la estrategia finalmente elegida influirá en: a) El diseño muestral: la muestra del estudio (individuos, viviendas, entidades sociales, acontecimientos, documentos), su volumen y forma de selección; b) Las técnicas de recogida de información (Ancona, 1996, p. 88).

En la primera fase, se realizó un rastreo y selección de las fuentes de observación secundaria (documentos normativos, técnicos y estadísticos), en los microsítios de los sistemas de discapacidad con el fin de ubicar los documentos requeridos:

- Sistema Distrital de Discapacidad
- Sistema Nacional de Discapacidad
- Ministerio de Educación Nacional

- Secretaría de Educación del Distrito
- Planeación Distrital
- Maestría en Discapacidad de la Universidad Nacional de Colombia
- UNESCO

En la segunda, se construyó un normograma, el cual buscó mostrar la evolución y organizar toda la ruta normativa presentada en Colombia desde el año 1994 hasta el 2017; en la tercera fase, se realizó un análisis de conceptos nucleares asociados a la inclusión de estudiantes con discapacidad, lo cual permitió identificar tres hitos normativos en la implementación de la educación inclusiva fundamentados en los enfoques a través de los cuales se asume esta condición; en la cuarta fase se realizaron entrevistas semi estructuradas individuales con seis docentes de apoyo pedagógico y dos estudiantes con discapacidad.

3.3 Instrumentos metodológicos

Se utilizaron dos instrumentos para la recolección de información en la presente investigación, a partir de los cuales se realizó una combinación de técnicas: entrevista y análisis de información.

Ilustración 3. Instrumentos de investigación según etapa

Etapa	Instrumento
<ul style="list-style-type: none"> • Analisis normativo 1994-2017 • Analisis de contenido • Entrevistas semi estructuradas 	<ul style="list-style-type: none"> • Normograma • Matriz de conceptos y enfoques • Matriz de análisis de percepciones

Fuente: Elaboración propia

Normograma: El normograma recopila una Convención Internacional, dos Declaraciones Internacionales, tres Leyes Nacionales, tres Decretos Nacionales, una política educativa y dos

lineamientos técnicos. Adicionalmente, se recolectó la información de la matrícula general y de estudiantes con discapacidad desde 2009 hasta el año 2017.

La matriz diseñada para realizar el análisis de información contempló dos categorías de análisis: conceptos centrales y enfoques recurrentes, de la cual se presenta un breve resumen a continuación.

Tabla 1. Matriz de análisis normativo

Año	Política-norma- lineamiento	Conceptos Centrales	Enfoques Recurrentes
1990	“Conferencia de Jamtiem”	Declaración mundial sobre la educación para todos (EPT)	Integrador
1994	“Ley 115 General de Educación”	“Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público” (Ley 115, 1994, art. 1).	Integrador Educación especial
1994	“Declaración de Salamanca”	Educación para todos [E.P.T] bajo el enfoque de educación integradora	Integrador
1996	Decreto 2082 “Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos	Integración social y educativa, apoyos especiales de carácter pedagógico, terapéutico	Integrador / reconocimient o de capacidades individuales

	excepcionales” (Decreto 2082, 1996, art. 1)		
1997	Ley 361 “Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones”.	Diseño de programas educativos especiales de carácter individual según el tipo de limitación	Integrador Preparación del entorno para garantizar la “integración”.
2005	“Lineamiento modalidad educativa para escolares con deficiencia cognitiva”	Organización de lineamientos para aulas especializadas	Segregador
2009	“Convención sobre los derechos de las PcD”	Reconocimiento de derechos humanos, civiles y políticos de las personas con discapacidad	Inclusivo Capacidades humanas
2009	Decreto 366 “Por el cual se reglamenta el servicio de apoyo pedagógico”	“Reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad” (Decreto 366, 2009, art. 1).	Integrador/incl usivo

2013	Ley estatutaria 1618 “Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad”	Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad	Inclusivo disposiciones para la garantía de la participación
2017	Decreto 1421 “Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad”	La atención educativa a la población con discapacidad se enmarca en los principios de la educación inclusiva: calidad, diversidad, pertinencia, participación, equidad e interculturalidad	Inclusivo El estudiante en el centro de la atención
2017	“Lineamiento de política de educación inclusiva Bogotá”	Reconocimiento de la diversidad como oportunidad de aprendizaje	Inclusivo Ajustes razonables para el desarrollo de habilidades y capacidades

2017	“Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva”	Reconocimiento de la diversidad como oportunidad de aprendizaje	Inclusivo Ajustes razonables para el desarrollo de habilidades y capacidades
------	--	---	---

Fuente: Elaboración propia

Entrevista: Las entrevistas fueron el medio que permitió realizar un acercamiento con uno de los actores estratégicos en los procesos de implementación de la política de educación inclusiva y conocer de primera fuente las diversas experiencias e impresiones respecto al proceso en línea histórica.

El instrumento diseñado fue una entrevista semiestructurada, basada en una guía de trece preguntas divididas en tres tópicos: antecedentes sobre la implementación de la política, estrategias de incorporación de sus principios y recepción de la comunidad educativa, barreras y facilitadores para el desarrollo de capacidades.

Para el análisis de las entrevistas se diseñó una matriz de relación de categorías en la que se registraron todas las respuestas, se categorizaron según las narrativas recurrentes, se asociaron a los postulados del enfoque de capacidades: sentidos, imaginación y pensamiento, afiliación y control sobre el propio ambiente.

Tabla 2. Resumen de entrevistas

RELATOS DE LAS DOCENTES
OBJETIVO: Identificar las percepciones de los actores en relación con la incorporación de la educación inclusiva de Bogotá y su relación con el enfoque de desarrollo de capacidades.
<p>Las docentes de apoyo entrevistadas llevan más de 30 años en el proceso de atención a estudiantes con discapacidad en el ámbito escolar, en sus relatos relacionan una serie de factores que facilitan y otros que obstaculizan el desarrollo de capacidades para los estudiantes con discapacidad.</p> <p>Según las entrevistadas a partir de los desarrollos históricos de la atención a estudiantes con discapacidad aún se mantienen imaginarios relacionados con el déficit por parte de la comunidad educativa, lo cual impacta a la vez su ejercicio profesional, pues desde dichas posturas sus colegas y en ocasiones las mismas familias, esperan que los estudiantes sean atendidos de manera segregada y que su ejercicio se de en el marco de la rehabilitación, por lo tanto, las entrevistadas manifiestan que esto limita la incorporación de estrategias en el aula que permitan al estudiante acceder de manera igualitaria a todos los contenidos o a todas las actividades escolares con los ajustes razonables, pues se parte de la incapacidad para el desarrollo de procesos cognitivos. Lo anterior también ha implicado la resignificación permanente de su rol, debido a que normativamente cuentan con pocas herramientas que definan sus funciones.</p> <p>De la misma manera las docentes reconocen que el proceso se ha instalado de manera incremental, reconociendo que el desarrollo normativo, especialmente en los últimos años, genera mayor obligatoriedad para el acceso de los estudiantes al sistema educativo, sin embargo manifiestan la necesidad de ampliar herramientas que establezcan las maneras a través de las cuales se pueden encauzar procesos que impacte en el aula a los docentes y a los estudiantes, refieren que la estructura del sistema educativo actual limita varias de las</p>

propuestas pedagógicas, así mismo se refieren a la disposición y apuesta requerida por parte de cada una de las instituciones educativas, indican que sin esta apertura aún cuando exista un marco normativo difícilmente es posible incorporar en el PEI y especialmente en el sistema de evaluación propuestas que se ajusten a las características de los estudiantes.

En cuanto al esquema actual de los colegios del Distrito manifiestan que aún no se plantean propuestas encaminadas al desarrollo de las habilidades avanzadas, toma de decisiones o una participación incidente de los estudiantes, según las docentes, en este momento las acciones están centradas en establecer los ajustes curriculares y las estrategias pedagógicas para el acercamiento a los procesos de aprendizaje.

A través de los relatos de las docentes es posible identificar como ellas han sido hacedoras del proceso en todos los niveles, en todos los casos manifiestan que:

La participación de los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo inició como un programa, lo cual las convertía en expertas que iban a desarrollar unas actividades especializadas con los estudiantes con discapacidad, es decir, no eran pares pedagógicos para el equipo docente, lo cual desde la perspectiva profesional les implica lo que ellas mismas llaman “abrirse camino” con sus colegas y posicionar su quehacer.

Abrieron espacios físicos y pedagógicos, desde su ingreso a las instituciones educativas han llegado a instalar el proceso de atención, enuncian como las barreras existentes para los estudiantes también se convierten en barreras para ellas, al no existir una comprensión amplia del proceso, tampoco se generan espacios físicos para el desarrollo de sus actividades, aún en los últimos años, a algunas de las docentes no se les ha permitido un espacio para sus actividades más básicas, “no se contaba con un aula, no existe iluminación adecuada para la interpretación en lengua de señas, no se contaba con señalética”, en estos casos con la incidencia de cada una, ante el equipo directivo docente, se han creado las condiciones tanto para los estudiantes como para ellas.

Generar confianza en su rol y en los estudiantes para el desarrollo de capacidades, la instauración del proceso ha implicado hablar sobre un tema que para sus nuevos colegas resulta problemático, las docentes manifiestan que en su ingreso les “tocó convencer a todos los docentes de sus funciones y la importancia de su presencia en la institución”, implica convencer sobre su rol y quehacer a muchos que no les consideran como un par y transformar la mirada que se tiene sobre los estudiantes con discapacidad, “Los docentes de bachillerato generan mayores barreras porque se predisponen a que el estudiante no va a cumplir con los estándares de calidad de cada materia” (Docente N° 1 Colegio República Dominicana).

Según los relatos, una de las tareas permanentes y persistentes para establecer dinámicas que permitan el desarrollo de capacidades de los estudiantes por parte de la docente de apoyo pedagógico, es la de transformar imaginarios sobre su quehacer y sobre la discapacidad, cuando en una institución educativa llega un docente de español, es claro su rol y responsabilidades, de hecho, estas ya están reglamentadas, situación que no ocurre con la docente de apoyo, de igual manera cuando un docente de aula empieza a contar con la presencia de estudiantes con discapacidad, inicialmente cuestiona la capacidad de desempeño y posibilidad de aprendizaje del mismo.

Por la cercanía y comprensión sobre la discapacidad y la educación inclusiva, las docentes de apoyo pedagógico pueden ser el enlace para el desarrollo de capacidades de los estudiantes con discapacidad, así lo reconocen los estudiantes entrevistados y las docentes, manifiestan que la primera tarea es la de transformar imaginarios con sus colegas pues con ello se logra ampliar las expectativas sobre lo que es capaz de hacer cada estudiante y la autonomía que desde las diferentes acciones del colegio se puede agenciar con el mismo.

Dentro de las barreras que ubican las docentes para el desarrollo de capacidades de los estudiantes con discapacidad además de las actitudinales, culturas preestablecidas y esquema del sistema educativo, relacionan la perspectiva incapacitante de la sociedad en general

incluyendo a algunas familias, especialmente cuando se asignan acompañantes terapéuticos personalizados ya que el ejercicio de los mismos puede restar autonomía al generar relaciones dependientes, situación repetitiva con estudiantes con algunos tipos de discapacidad como autismo, parálisis cerebral y cognitiva, las docentes manifiestan que la perspectiva limitante hacia esta población conlleva a que las familias e incluso algunos actores educativos propicien la solicitud de este apoyo el cual no en todos los casos es requerido.

Finalmente las docentes refieren que en términos de participación los estudiantes hacen parte de todas las actividades académicas, recreativas y culturales de las instituciones educativas, pero en muchos casos, en el aula las prácticas siguen siendo de integración no de inclusión, ya que se repiten acciones excluyentes cuando el estudiante no logra ir al ritmo de la clase o no logra comprender sus contenidos, en dichos escenarios no se habilitan las estrategias para que él desarrolle el mismo tema con otras técnicas quedando fuera de la dinámica del aula.

Capítulo 4.

Resultados

4.1 La educación inclusiva: un paso por los enfoques

El corpus normativo tomado desde el año 1994 hasta el 2017 comprendió dos (2) leyes, dos (2) decretos y dos (2) lineamientos técnicos de política de educación inclusiva. En esta línea del tiempo, se identificaron los enfoques bajo los cuales se ha concebido la atención de los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo y que dan cuenta de la conceptualización del momento.

En 1994, se promulgó la Ley 115 “Por la cual se expide la ley general de educación”; ésta, “define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal (...), no formal e informal” (Ley 115, 1994, art. 1). Esta norma, aún vigente, incorpora las directrices para la vinculación de todas las poblaciones al sistema educativo.

A partir de la misma, se generaron una serie de normativas específicas para establecer los mecanismos a través de los cuales se reglamenta la organización de la oferta educativa y las estrategias de atención dirigidas a la inclusión de los estudiantes con discapacidad, desde el proceso analítico de dicha normativa es posible identificar como estas se relacionan de manera directa con dos enfoques, en los primeros años se asumió el de integración, basado en la implementación de mecanismos de atención segregada en las mismas instituciones educativas o promoviendo la educación especial a través de operadores tercerizados, es de anotar que este enfoque fue acogido por la mayoría de países de la región previo a la incorporación del concepto de Educación para Todos, propuesto por la UNESCO durante la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien en 1990 y de mayor insistencia en la Declaración de Salamanca de 1994, posteriormente, hacia 1999 en dicho corpus normativo se empieza a incorporar el enfoque de la inclusión desde una propuesta de igualdad en el acceso al derecho educativo como un paso inicial hacia la educación inclusiva.

Lo anterior indica que aunque para estos momentos se empieza a reconocer el derecho universal a la educación de poblaciones que históricamente han sido segregadas y excluidas, la perspectiva de este restablecimiento del derecho se asume desde la apertura de la oportunidad de acceder al sistema, mas no desde la disposición del sistema para el despliegue de capacidades de estas poblaciones, que Ainscow (2016, p. 2002) retomado por Castillo (2019), define como perspectiva de la integración, la cual “suele utilizarse para aludir a un proceso de asimilación, en el que se apoya a cada niño para que pueda participar en el programa vigente y prácticamente sin cambios de la escuela” (Castillo, 2019, p. 4).

De acuerdo con ello se describen los enfoques que se han asumido desde los marcos normativos, lineamientos y políticas educativas en la trayectoria de la incorporación de la educación para todos o educación inclusiva como es denominada en la actualidad.

4.1.1 La integración de las personas con discapacidad al sistema educativo

La Constitución Política de Colombia protege el derecho a la educación de las personas con discapacidad en su artículo 68 inciso 5, al establecer la obligación del Estado en la erradicación del analfabetismo y velar por la educación de las personas con discapacidad; así es posible identificar como en Colombia el diseño de la política de educación inclusiva surge de la generación de una serie de normas dirigidas de manera puntual a ratificar el acceso de los niños, niñas y adolescentes al sistema educativo como un derecho y posteriormente a través de la creación de programas especializados para este grupo poblacional, en efecto, los desarrollos normativos posteriores abrieron la puerta a formas de educación segregada, exclusiva o especial, lo cual es incompatible con la perspectiva de justicia social, pues las personas con discapacidad no han recibido de la sociedad un trato igualitario, lo cual les ubica en condiciones de desventaja al mantenerse lógicas de espacios diferentes a los que tiene derecho el común de la sociedad.

Una manera de resolver la justicia social en las últimas décadas se ha dado a través de la igualdad de oportunidades, la cual busca que todos los integrantes de la sociedad tengan las

mismas posibilidades de acceder a derechos, bienes y servicios, siendo su mérito personal el que le permita a cada quien ascender o mantenerse en cada uno de los eslabones sociales, para Dubet (2012), ésta se basa en “la posibilidad para todos de ocupar cualquier posición en función de un principio meritocrático”(p. 46), en este sentido las sociedades que implementan políticas desde esta perspectiva buscan entre otros fines, luchar contra las barreras que impiden el acceso a las oportunidades, en especial para las poblaciones excluidas, bajo esta premisa el diseño de la política educativa para los estudiantes con discapacidad y aquellos que por condiciones sociales o culturales se encuentran excluidos del sistema, se planteó inicialmente desde la disposición de la escuela tal como venía funcionando para el ingreso de estas poblaciones, sin embargo, para los estudiantes que acceden a este servicio en el marco de la equidad (el acceso al derecho educativo en igualdad de condiciones), resulta no ser suficiente, puesto que ingresan al sistema con una serie de desventajas sociales, personales y de desarrollos en competencias básicas, que les limita la realización de tránsitos efectivos o exitosos en los procesos académicos, de socialización, entre otros, lo que en palabras de Dubet se establecería como igualdad de posiciones.

Como respuesta a esta condición de desventaja, “Nussbaum propone la teoría de las capacidades humanas, una teoría básica de justicia social y de los derechos sociales de los seres humanos, que emerge a partir de la filosofía práctica y aporta una guía para las políticas públicas” (Moreno, 2011, p. 146), al respecto la legislación colombiana, reconoce dichos derechos desde una perspectiva de capacidades humanas. Por ejemplo, la Ley 115 de 1994 se fundamenta en el derecho a la educación que tiene toda persona y define trece fines de los que se resalta:

- “1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos”;
- “2. La formación en el respeto a la vida y a los demás

derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad”; “3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación” (Ley 115, 1994, art. 5).

Sin embargo, al proponer los escenarios de acceso para los estudiantes con discapacidad cierra la compuerta de la igualdad al establecer modalidades de atención diferentes o segregadas que limitan el despliegue de capacidades en condiciones equitativas, el desarrollo de la sociabilidad con sus pares, fomentando además estereotipos segregantes y ampliando las condiciones de desventaja en los procesos de aprendizaje formal.

Siendo la escuela el escenario en el que se hacen reales los fines de las políticas educativas, es imperativo que estas contengan propuestas coherentes con las transformaciones requeridas para alcanzar resultados acordes al desarrollo humano en el que el centro sea el estudiante, es allí, en la escuela en donde se validan y materializan los propósitos de dichas políticas, al ser el espacio de planeación en el que es posible concretar ejercicios reales de inclusión, al respecto Arnaiz (2012), afirma que “las verdaderas reformas educativas son las que parten desde el propio centro y de su profesorado, y las que se gestan en él fruto del trabajo y convencimiento del mismo” (Arnaiz, 2012, p. 35), sin embargo, en la misma Ley 115 de 1994, el capítulo específico para las personas con discapacidad genera directrices hacia el establecimiento de una educación especializada para estos estudiantes, lo cual le permitió a los directivos de los establecimientos educativos respaldar el no ingreso de esta población bajo el argumento de no contar con la atención especializada, lo cual contradice el acceso equitativo para todos y todas al servicio educativo como un derecho básico que se convierte en el medio a través del cual se logran varios de los objetivos del desarrollo humano.

El marco normativo del sistema de educación incorpora el principio de igualdad de oportunidades cuando hace referencia a las poblaciones que presentan alguna condición

diferencial, más las vías de participación para el caso de estudiantes con discapacidad fueron aisladas durante varios años, si bien la igualdad de oportunidades conlleva a hacer visible a aquellas poblaciones que se encuentran en condiciones de segregación, en este caso puntual, el tránsito de un estudiante de aula exclusiva o segregada, al aula regular, depende exclusivamente de él, de sus desempeños y logros académicos, los cuales debe demostrar para ser acreedor al escenario regular con pares. Respecto a este tipo de reconocimientos poblacionales y la igualdad de oportunidades refiere Dubet (2012), “El contrato social «ciego» es sustituido por contratos más individualizados, que comprometen la responsabilidad de cada individuo y lo llevan a hacer valer su mérito para optimizar sus oportunidades. Si triunfa, mejor; si fracasa, peor para él” (Dubet, 2012, p. 47).

En este sentido el mismo autor plantea otra vía que es la igualdad de posiciones, en la que las condiciones están dadas estructuralmente para que todos ocupen las mismas posiciones indistintamente de las condiciones sociales, económicas o personales, lo anterior implica que, aunque el sistema educativo establezca oportunidades de acceso, adicionalmente debe definir mecanismos a través de los cuales las diferentes poblaciones puedan acceder a escenarios con las condiciones y los apoyos requeridos, para el despliegue de las capacidades individuales que les permitirán hacer los tránsitos sociales deseados en los diferentes contextos, de tal manera que en el ejercicio cotidiano las brechas con las demás personas se reduzcan.

Para el caso del contexto educativo, el capítulo que establece las modalidades a través de las cuales se incluyen las diferentes poblaciones, se incorporan perspectivas basadas en la rehabilitación como aspecto central su participación:

- Al referir que, “los Gobiernos Nacional y entidades territoriales podrán contratar con entidades privadas los apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos necesarios para la atención de las personas a las cuales se refiere este artículo, hasta cuando los establecimientos estatales puedan ofrecer este tipo de educación” (Ley 115, 1994, art. 46), establece que la educación para las personas con discapacidad es de un tipo

diferente a la de los demás estudiantes y que el proceso educativo para esta población requiere de un componente terapéutico.

Bajo estos ordenadores, la directriz de generar acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica, mantiene el imaginario asociado a que la única provisión de servicios para las personas con discapacidad está dada en la rehabilitación o el tratamiento médico asociado al enfoque médico-rehabilitador, con lo cual se desconoce la capacidad de los sentidos, imaginación y pensamiento que puede tener cualquier estudiante independientemente de sus limitaciones físicas, sensoriales o cognitivas, de la misma manera genera barreras de acceso al sistema en igualdad de oportunidades, al condicionar la participación a un proceso terapéutico.

Así mismo, la norma señalada está dada en términos del ingreso del estudiante con discapacidad al sistema educativo bajo líneas de atención especializada o mediante convenios con privados, en tanto el sistema educativo adapta su atención plenamente, es decir que la garantía del derecho humano a la educación se propuso en tal momento bajo modalidades segregadas, excluyentes o con la perspectiva de “integración”, así mismo, hasta ese momento la legislación se refiere a la inclusión como una acción que debe resolver el problema de la inequidad, más no establece aún los procesos pedagógicos relacionados ni las transformaciones en el diseño institucional ni en la formación docente que se deben generar para el logro de dicho objetivo.

Paralelamente a la generación de la Ley 115 de 1994, en el marco del encuentro de la Educación para Todos, con la participación de más de 300 personas representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, se desarrolló la Declaración de Salamanca, su fin fue el de promover precisamente la Educación para Todos, proponiendo examinar los cambios fundamentales de política para incluir lo que en su momento se contempló como el enfoque de educación integradora; a partir de esta declaración, se empezó a incorporar la necesidad de

reconocer las diferentes necesidades de los alumnos y responder a ellas. Bajo esta perspectiva empezó a abordar el concepto de ajustes en los entornos, de tal manera que se responda a las necesidades de la diversidad de estudiantes. Es así como, en la Conferencia Mundial Sobre las Necesidades Educativas Especiales ONU (1994) se llamó a la escuela a:

Adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización atinada de los recursos y una asociación con sus comunidades (ONU, 1994, p. 11).

Esta declaración recoge lo señalado por la Declaración Universal de los Derechos Humanos: “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y tienen todos los derechos (...) sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social” (ONU, 1948, art. 2). La misma contempla el principio de igualdad, convoca a reconocer y valorar la diversidad de las personas, abocando a los Estados a implementar un modelo educativo inclusivo que garantice los ajustes necesarios para equilibrar las desventajas de unos estudiantes y permitir su participación en condiciones de equidad.

Posterior a estas dos importantes normativas internacionales, que empezaron a transitar a los conceptos de educación inclusiva y educación para todos, luego de la promulgación de la Ley 115 de 1994, se reglamenta la educación para las personas con discapacidad mediante el decreto 2082 de 1996, el cual empezó a acercarse a los principios de inclusión, indicando la necesidad de realizar procesos de flexibilización curricular, ajustes en la evaluación y la incorporación de la atención a estudiantes con discapacidad en los proyectos educativos institucionales, es decir, contempla ajustes en las políticas institucionales, como un primer paso para impactar las prácticas cotidianas.

Los principios bajo los cuales se fundamenta son: la integración social y educativa, estableciendo el acceso de los estudiantes con discapacidad a los servicios regulares, así mismo

incorpora el termino de “apoyos especiales” pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos, el Decreto también reconoce el desarrollo humano, “deben crearse condiciones de pedagogía para que las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, puedan desarrollar integralmente sus potencialidades, satisfacer sus intereses y alcanzar el logro de valores humanos, éticos, intelectuales, culturales, ambientales y sociales” (Decreto 2082, 1996, art. 3). Desde la perspectiva de las capacidades humanas planteada, se podría decir que para este momento se empieza a incorporar la capacidad de ser y hacer de los estudiantes con discapacidad, más allá de los conocimientos o estatus cognitivo, es decir, se reconocen como un sujeto activo en el sistema educativo. Desde el reconocimiento de la dignidad humana Nussbaum (2007), refiere que la dignidad no tiene que ver con aquellos aspectos intrínsecos de las personas, ni está fuera de las capacidades “sino que los diversos principios políticos relacionados con las capacidades constituyen articulaciones parciales de la noción de una vida digna desde el punto de vista humano, vida que incluye un funcionamiento auténticamente humano” (Nussbaum, 2007, p. 86).

Estos marcos normativos son los que dan origen a la política de educación inclusiva, por lo tanto, el Ministerio de Educación como entidad encargada de liderar la formulación, implementación y evaluación de las políticas públicas, de esta manera y siguiendo los postulados internacionales, establece la necesidad de incluir a la población con discapacidad en las instituciones educativas, delegando en las Entidades Territoriales Certificadas la responsabilidad de implementar las acciones correspondientes. Para tal momento en Colombia no se contó con políticas nacionales ni territoriales de discapacidad que permitieran tener una línea de base para conocer cuantos, en donde y bajo qué condiciones se encontraba la población en edad escolar con discapacidad, de igual manera el censo poblacional de 2005 contiene datos generales según limitaciones para la realización de actividades de la vida diaria, pero no se cuenta con mayor información por ciclo vital y condiciones sociodemográficas que permita a los territorios plantear planes y programas ajustados a sus características. Al respecto, las

políticas como esta, que se han formulado bajo el enfoque top Down y que son desarrolladas mediante cadenas de mando verticales no permiten incorporar los aportes de la comunidad educativa ni de las organizaciones de personas con discapacidad, este tipo de políticas mantienen criterios de evaluación conformes a su legalidad, sin establecer las transformaciones sociales que su implementación a logrado, así mismo las características locales requieren ser consideradas para atender de manera contextual los objetivos inicialmente planteados.

De otra parte, el decreto 2082 de 1996 que se viene revisando, profundiza en el concepto de aulas especializadas establecidas en la Ley 115 de 1994, señala que son “un conjunto de servicios, estrategias y recursos que ofrecen las instituciones educativas para brindar los soportes (...) que permitan la atención integral de los educandos con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales” (Decreto 2082, 1996, art. 14). Sin embargo, el desarrollo de esta apuesta abrió la compuerta a una serie de prácticas excluyentes que aún se mantienen en las instituciones educativas distritales, “en la práctica, las aulas de apoyo especializadas se convirtieron en espacios segregados dentro de las instituciones educativas públicas en donde se atendían a las personas con discapacidad, sin importar su edad o nivel educativo” (Correa, 2018, p. 47).

Esta dualidad en la que se plantea la necesidad de equiparar las oportunidades de acceso de la población con discapacidad al sistema educativo, como un propósito discursivo alineado a los derechos humanos, riñe con los criterios de la igualdad de oportunidades y la justicia social al establecer medidas de implementación que en la práctica perpetúan la segregación de esta población, que para este momento ya viene con una serie de desventajas por haber estado privados de la participación en dicho escenario y otros más. A pesar de que el decreto establece medidas para garantizar el acceso de los estudiantes con discapacidad a la educación regular, brindando ajustes para propender por su permanencia, a la vez desdibuja la obligatoriedad de las instituciones educativas públicas, pues en su artículo 2, indica que la educación de las personas con discapacidad “se impartirá a través de un proceso de formación en instituciones

educativas estatales y privadas, de manera directa o mediante convenio, o de programas de educación permanente y de difusión” (Decreto 2082, 1996, art. 2). De esta manera se viabiliza la posibilidad de que las instituciones educativas públicas se resistan a garantizar la atención, por lo que es la oferta privada quién generalmente tiene un carácter de educación especial o de rehabilitación, la que continúa atendiendo a la población.

De esta manera las instituciones privadas que brindan servicios de educación especial los continuaron prestando, razón por la cual “ni las instituciones regulares públicas ni privadas se vieron presionadas a incluir a estudiantes con discapacidad” (Correa, 2018, p. 48), dichas condiciones llevaron a que las familias emprendieran acciones de tutela a través de las cuales obligaron a las secretarías de educación a establecer convenios con dichas entidades privadas. En febrero de 1997, el Congreso de la República estableció los mecanismos de integración social de las personas con limitación a través de la Ley 361, la cual se basa en “el reconocimiento de la dignidad e igualdad en derechos fundamentales, económicos, sociales y culturales para la completa realización personal e integración social y a las personas con limitaciones severas y profundas, la asistencia y protección necesarias”. (Ley 361, 1997, art. 1).

El segundo capítulo de la ley definió las obligaciones en el ámbito de la educación, estableció la necesidad de garantizar el acceso y permanencia de los estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas públicas; sin embargo, mantuvo el carácter de educación especial o diferencial señalando que, “el Gobierno Nacional deberá establecer la metodología para el diseño y ejecución de programas educativos especiales de carácter individual según el tipo limitación, que garanticen el ambiente menos restrictivo para la formación integral de las personas con limitación” (Ley 361, 1997, art. 11). De la misma manera, estableció que la participación y desarrollo de los estudiantes debería estar mediado por equipos interdisciplinarios terapéuticos. Al respecto la guía de indicadores de prácticas pedagógicas que favorecen la atención a la diversidad refiere que este decreto centró la oferta educativa para los

estudiantes con discapacidad en las aulas de apoyo, especializadas o las unidades de atención integral (UAI) como la opción más idónea, “limitando la atención educativa a las instituciones escolares públicas, sin tener en cuenta las experiencias significativas y el recorrido histórico de la educación especial” (Escallón, 2013, p. 19).

Para ese momento, los acercamientos a una educación inclusiva fueron tímidos y aún se concebía la atención de los estudiantes con discapacidad como un proyecto o programa anexo de las instituciones educativas y opcional para las mismas, lo cual se hace aún más evidente en los lineamientos de atención bajo la modalidad educativa de atención exclusiva para escolares con deficiencia cognitiva, publicados en el año 2004, los cuales fueron desarrollados por la Secretaría de Educación del Distrito en cooperación con los cinco colegios distritales que para tal momento contaban con aulas exclusivas para estudiantes con discapacidad. Estos lineamientos técnicos relacionan los principios bajo los cuales se concibe la inclusión de estudiantes en el sistema educativo, los roles de los docentes y profesionales especializados, así como los criterios de ingreso, promoción y egreso de los estudiantes.

Los lineamientos señalados relacionan la perspectiva ecológica del desarrollo humano¹, en el mismo se asume el desarrollo humano:

como el proceso mediante el cual la persona en crecimiento adquiere una concepción más extensa, diferenciada y válida del entorno (Bronfenbrenner, 1979). Conforme los niños se desarrollan, se motivan más y son capaces de participar en actividades para transformar su entorno. La meta de la educación no es controlar a los alumnos sino ayudarles a desarrollar capacidades de manejo personal y de toma de decisiones

¹ Según Mulsow citando a Urie Bronfenbrenner, una perspectiva ecológica del Desarrollo Humano consiste en un cambio perdurable en la forma como una persona se relaciona con el medio y como lo percibe. Hablamos de microsistema cuando nos referimos al entorno más inmediato en el que una persona funciona (relaciones familiares, con pares, entorno laboral, etc.) y mesosistema a la relación que se da entre dos o más sistemas en los cuales la persona está contextualizada y participa activamente. Se habla o hace referencia al ecosistema a aquellos entornos en los cuales no participamos, pero sí se recibe la influencia. Y el macrosistema aquel que contiene a los otros sistemas y desde el cual se establecen los mecanismos reguladores (Mulsow, 2008, p. 63).

necesarias para participar funcionalmente durante la edad adulta en la comunidad (Alvarez, 2004, p. 18).

Dichos lineamientos evidencian que la apuesta educativa no puede ser la misma para todos, lo cual responde a los planteamientos de la educación inclusiva correspondientes a dar a cada uno lo que requiere.

A pesar de lo anterior, el desarrollo técnico de los lineamientos establecen un perfil de estudiantes previstos para esta modalidad educativa que parte del déficit, falencia y limitación, lo cual conlleva de primera mano a desconocer las posibilidades de desarrollo de capacidades durante el proceso de desarrollo biológico y social propio de todos los seres humanos; de otra parte, la oferta se contempla desde la primera infancia, es decir, los estudiantes que ingresarán a este proceso no tendrían la oportunidad de conocer, optar, involucrarse y mucho menos decidir participar del aula regular, así mismo no contempla procesos de tránsito al aula regular, es decir, que la etiqueta con la que ingresa el estudiante permanecerá consigo sin explorar otras oportunidades de participación en otros contextos educativos.

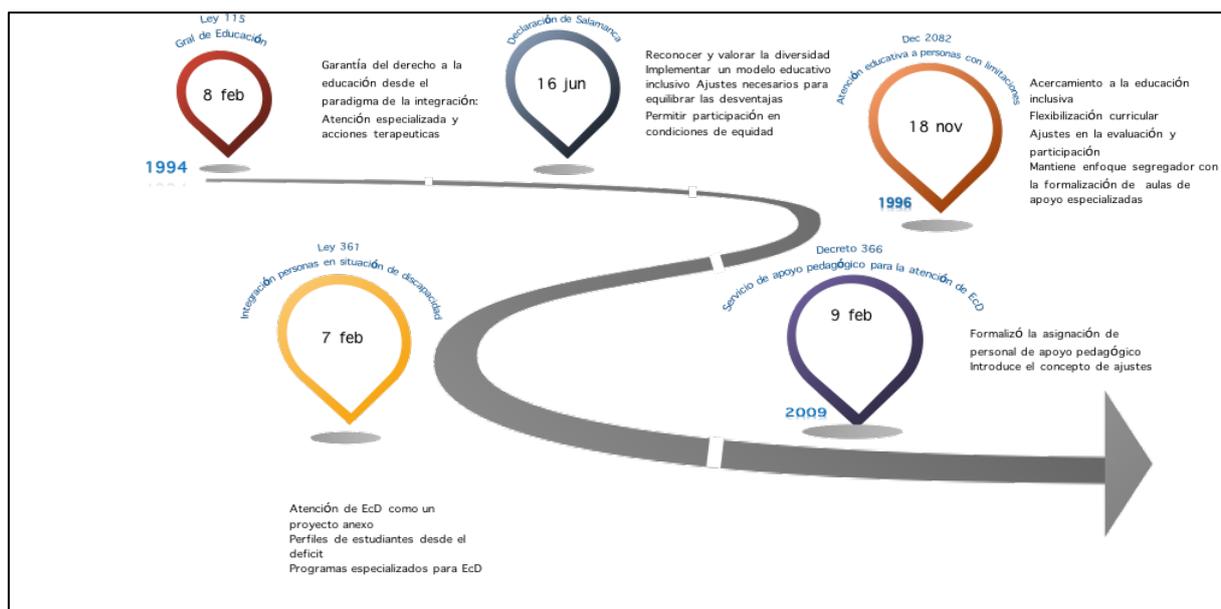
Esta oferta educativa, que en su momento fue un programa especializado, si bien responde a la posibilidad de brindar alternativas a la diversidad de estudiantes con discapacidad, especialmente aquellos que requieren mayor nivel de apoyos, al plantearse bajo los ordenadores señalados anteriormente puede conllevar a mantener imaginarios centrados en la deficiencia, incapacidad y necesidad de trabajo de índole terapéutico, considerando que las mismas funcionan a través de un docente de aula exclusivo y con un equipo interdisciplinar conformado por profesionales terapeutas y psicosociales, en la actualidad el Distrito cuenta con diez aulas de este tipo, que ahora se denominan aulas de apoyo pedagógico, las cuales concentran alrededor de 2000 estudiantes. No obstante, estas no se encuentran reconocidas de manera formal en la oferta educativa establecida en el Decreto 1421 del 2017; si bien en dichas aulas se encuentran los estudiantes que mayores apoyos requieren para su desempeño, no cuentan con ordenadores técnicos definidos que establezcan su acción en el marco de los parámetros

establecidos por la Ley General de Educación en términos de permanencia, promoción y certificación, lo cual perpetúa las prácticas segregadas e ideas basadas en la educación especial como una alternativa para “tratar” desde el déficit y de manera diferente respecto a los demás estudiantes.

El riesgo entonces estaría en limitar la posibilidad de que la persona con discapacidad desarrolle funcionamientos y adquiera aprendizajes sociales significativos, de construir su propia identidad a partir de la interacción social desde la diversidad, de acumular experiencias y de mejorar su autoestima y socialización.

Continuar perpetuando un sistema de regularidad discursiva sobre lo inclusivo a través de la imposición tradicional de un modelo de educación especial, difícilmente logrará elaborar un dictamen frente a la segregación, a la exclusión, a la violencia y a la vulnerabilidad social (Ocampo, 2016, p. 84).

Como se ha mostrado en este recorrido, esta política que inició como la garantía del derecho a la educación para los niños, niñas y adolescentes con discapacidad referida en la Ley 115 de 1994, avanzó de manera paulatina mediada por la generación de directrices emitidas por el Ministerio de Educación Nacional, en ella “no existe un derecho concreto a ser incluido, sino a recibir un trato igual y tener las mismas oportunidades de acceso a determinadas situaciones” (Granados, 2018, p. 289). Hasta este momento ha sido ratificado que no existe un derecho a ser incluido sino a recibir un trato igualitario y a acceder a las mismas oportunidades, desde el enfoque de las capacidades estas políticas se deben orientar hacia los seres humanos, así como a la creación de condiciones que le permita a las personas a elegir aquello que tiene valor para ellas, por lo tanto, la igualdad de oportunidades no implica el desconocimiento de la diversidad pues a través de este principio de la educación inclusiva es posible disponer de los ajustes contextuales que cada quien requiere para el despliegue de desempeños acorde a lo que es capaz de ser y hacer, lo cual se incorpora después del 2009 como ajustes razonables.

Ilustración 4. Primeros pasos hacia la Educación Inclusiva desde la Integración

Fuente: Elaboración Propia

Trece años después de la promulgación de la Ley General de Educación ocurrieron dos hechos trascendentes, a partir de los cuales se puede observar el direccionamiento concreto hacia la implementación de los principios de la educación inclusiva. Colombia ratificó la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y el Ministerio de Educación promulgó el decreto 366 del 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” (Decreto 366, 2009, art. 1).

La Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ratificada por Colombia en el año 2009 mediante la Ley 1346, tiene el propósito de “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales de todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente” (Ley 1346, 2009, p. 3). A partir de la Convención se generaron una serie de normas y lineamientos en los diferentes sectores de la administración pública, los cuales incorporan conceptos como ajustes razonables, transformación de imaginarios, acceso y accesibilidad.

La convención establece de manera específica la perspectiva de los ajustes razonables centrados en las condiciones particulares de los estudiantes como mecanismo de acceso, permanencia y garantía de la participación en el sistema educativo regular, esta perspectiva convoca a realizar un viraje en la concepción y la relación institución educativa – estudiante, pues implica considerar el contexto como parte del desarrollo de la persona; si bien sus propósitos responden de manera directa a la ratificación de los derechos humanos, la perspectiva bajo la cual se asume la igualdad en derechos de las personas con discapacidad contempla no sólo la capacidad de funcionar y elegir, sino también de disponer de los recursos oportunos para el despliegue de los funcionamientos y de la dotación necesario para aprovecharlo.

De esta manera, la Convención se convirtió en un importante instrumento para visibilizar a este grupo poblacional que fue incorporado en la protección de derechos humanos de Naciones Unidas, al ser así la discapacidad se asume por los países miembros bajo el carácter de derechos humanos y a su vez este grupo poblacional cuenta con herramientas jurídicas vinculantes para la defensa los mismos. Desde el mismo lema “Nada Sobre Nosotros sin Nosotros”, la convención asumió un enfoque de desarrollo de capacidades, en el desarrollo de sus contenidos posicionó a las personas con discapacidad como sujetos titulares de derechos y no como meros objetos de tratamiento y de protección social, tal como se evidencia en algunos de los marcos normativos relacionados anteriormente. Lo anterior da cuenta de una clara apuesta de transformación del modelo médico o rehabilitador que se venía asumiendo, hacia un modelo social de la discapacidad.

La introducción del concepto de ajustes razonables entendido como

las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con los demás, de todos los derechos humanos y libertades públicas (ONU, 2008, p. 26).

Se relaciona de manera directa con los principios de la política de educación inclusiva la cual promueve la eliminación de las barreras que se pueden presentar en el contexto y que limitan la participación y el desarrollo de todos los miembros de la comunidad educativa.

De manera específica, el artículo 24 establece el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad, así como el bloque de obligaciones internacionales relacionadas también con el derecho constitucional a la educación. Así, además de establecer el derecho al ingreso y la participación en igualdad de condiciones, convoca a los Estados parte a garantizar un sistema educativo con miras a propiciar escenarios para el desarrollo pleno del potencial humano, el desarrollo máximo de la personalidad, los talentos y la creatividad, así como la participación de manera efectiva en una sociedad libre, lo cual tiene relación con la propuesta de capacidades humanas fundamentales de Nussbaum (2016), especialmente en la relacionada con *la cognición*, entendida como la “capacidad de emplear los sentidos, de imaginar, de pensar y de razonar” (Nussbaum, 2016, p. 88), así como con *la sociabilidad*, “entendida como la capacidad de formar una comunidad con otros seres humanos (reconocer y mostrar preocupación por otros seres humanos, comprometerse en diversas formas de interacción social, imaginar la situación de otras personas, tratarse con respeto, etc.)” (Nussbaum, 2016, p. 88).

Hasta este momento la política educativa sigue partiendo del direccionamiento normativo emitido por el Ministerio de Educación Nacional, con una clara orientación del modelo integrador entendido como aquel que promueve el acceso al sistema, pero no con equiparación de condiciones, a través de ofertas segregadas.

Siendo Colombia un Estado parte de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, formula el decreto 366 del 2009 que “reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva” (Decreto 366, 2009, art. 1). Este decreto establece la necesidad de organizar el sistema educativo para garantizar el acceso a los

estudiantes con discapacidad, implementar sistemas de apoyo para facilitar su participación y las funciones del personal de apoyo pedagógico.

En uno de sus apartados establece directrices relacionadas con el diseño institucional, en las que define la necesidad de “incorporar la política de educación inclusiva en las diferentes instancias y áreas de la secretaría de educación y la prestación de la asistencia técnica y pedagógica a los establecimientos educativos que reportan matrícula de población con discapacidad” (Decreto 366, 2009, art. 3).

Es el este momento en que se estableció la necesidad de incorporar la política de educación inclusiva en los territorios a través de las secretarías de educación, se empezó a hablar de sistemas de apoyo y se reconocieron los apoyos pedagógicos o docentes de apoyo, que realizan funciones dirigidas a asesorar prácticas educativas para el acceso de los estudiantes con discapacidad a los contenidos académicos a través de estrategias de flexibilización y adaptaciones curriculares.

Aquí, se formalizó la asignación de personal de apoyo pedagógico en las instituciones educativas, definiendo funciones relacionadas con la orientación y acompañamiento a los docentes de aula y en el establecimiento de planes de atención a estudiantes con discapacidad, este decreto determinó la necesidad de contar con apoyos pedagógicos para garantizar el acceso a la comunicación de estudiantes con discapacidad de tipo sensorial, así como para diseñar los ajustes pedagógicos apropiados para cada uno, saliendo así de la perspectiva de atención terapéutica que se incluía de manera sistemática en la normativa que le antecede.

Este talento humano, el/la docente de apoyo pedagógico, tiene un papel protagónico y central en la implementación de la política de educación inclusiva, por ser el actor que en la cotidianidad de la escuela acerca al docente de aula a las estrategias que le permiten al estudiante participar de los procesos académicos, moviliza la transformación de imaginarios, identifica, reconoce y acompaña a los estudiantes, para establecer los sistemas de apoyo que requieren para llegar a los desempeños deseados con el mayor nivel de independencia posible,

y asesora a la institución educativa para incorporar la impronta inclusiva en las políticas escolares, sin embargo resulta contradictorio que hasta la fecha no hace parte del personal docente de planta vinculado al sistema educativo, razón por la cual en algunas Entidades Territoriales no se cuenta con dicho personal, en el caso de Bogotá, de manera paulatina y con mayor amplitud en los últimos años se han vinculado a través de planta temporal, con recursos propios de la Entidad Territorial y de transferencias.

De otra parte, el decreto 366 de 2009 incorporó de manera parcial el concepto de ajustes razonables al que se refiere la Convención Sobre los Derechos de las personas con discapacidad; en este sentido, esta normativa se limita a apoyos personales de la siguiente manera: “se entiende por apoyos particulares los procesos, procedimientos, estrategias, materiales, infraestructura, metodologías y personal que los establecimientos educativos estatales de educación formal ofrecen a los estudiantes con discapacidad y aquellos con capacidades o con talentos excepcionales” (Decreto 366, 2009, art. 2). Propuesto de esta manera, el direccionamiento es “tímido” en legitimar el acceso a toda la oferta educativa como un derecho, puesto que determina que estos ajustes y asignaciones de personal de apoyo, se realiza por los establecimientos educativos que cuenten con matrícula de estudiantes con discapacidad, lo cual ha conllevado por muchos años a que las instituciones educativas no permitan el acceso de estudiantes con discapacidad amparados en que no cuentan con el personal o la experticia para su atención.

¿Qué se podría concluir hasta este momento frente a la igualdad de oportunidades y la educación inclusiva?, la igualdad de oportunidades surge hasta aquí, como un derecho humano que cobija a las personas con discapacidad, amparado en una serie de marcos normativos del sector educativo orientados a una pretensión de modificar las dinámicas de las escuelas para que estas reciban a los estudiantes e incorporen una serie de ajustes que les permitan su existencia en ella a futuro, sin establecer hasta el momento, cómo la política pública dialogará con las estructuras del sistema educativo en los diferentes niveles para su real implementación,

así, “al haber inequidad el horizonte debe ser, por fuerza, la equidad y la inclusión toma la forma de remedio o cura, el pasaje desde la inequidad hacia la equidad” (Skliar, 2015, p. 35).

4.1.2 La educación inclusiva: un camino posible

La Ley Estatutaria 1618 de 2013, se constituye en la norma de mayor jerarquía hasta la fecha, la cual se desarrolló con el objetivo de materializar las obligaciones internacionales incorporadas en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, encaminada a garantizar el goce efectivo de Derechos de las Personas con Discapacidad, la misma, exhorta al Ministerio de Educación Nacional a definir una política pública bajo el enfoque de la educación inclusiva y definir el esquema para la atención de la población con discapacidad, lo cual debe contemplar el acceso y la permanencia bajo los principios de calidad educativa. Así mismo, determina la educación inicial como ámbito de aplicación de la educación inclusiva, lo cual permite mayores garantías para la permanencia de los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo, pues desarrollan sus procesos en igualdad de condiciones con pares y en ciclos acordes a su edad.

De igual manera, incorpora conceptos como cultura inclusiva, barreras, facilitadores y ajustes razonables, conceptos que en la materialización de acciones cotidianas en los diferentes entornos de interacción de las personas con discapacidad, permiten eliminar las barreras que pueden existir para su participación autónoma, así, la introducción de acciones asociadas a estos conceptos en los planes de acción o planes de mejoramiento de las instituciones educativas como parte de la implementación de la política de educación inclusiva, se considera un factor determinante para hablar de igualdad de oportunidades, toda vez que es la estrategia más eficaz para equiparar las condiciones de desventaja funcional o contextual en la que se encuentra un estudiante con discapacidad en relación con las personas de su entorno.

Tres años después, el Ministerio de Educación Nacional acoge lo concerniente a la Ley estatutaria 1618 del 2014 mediante el Decreto 1421 del 2017, “Por el cual se reglamenta en el

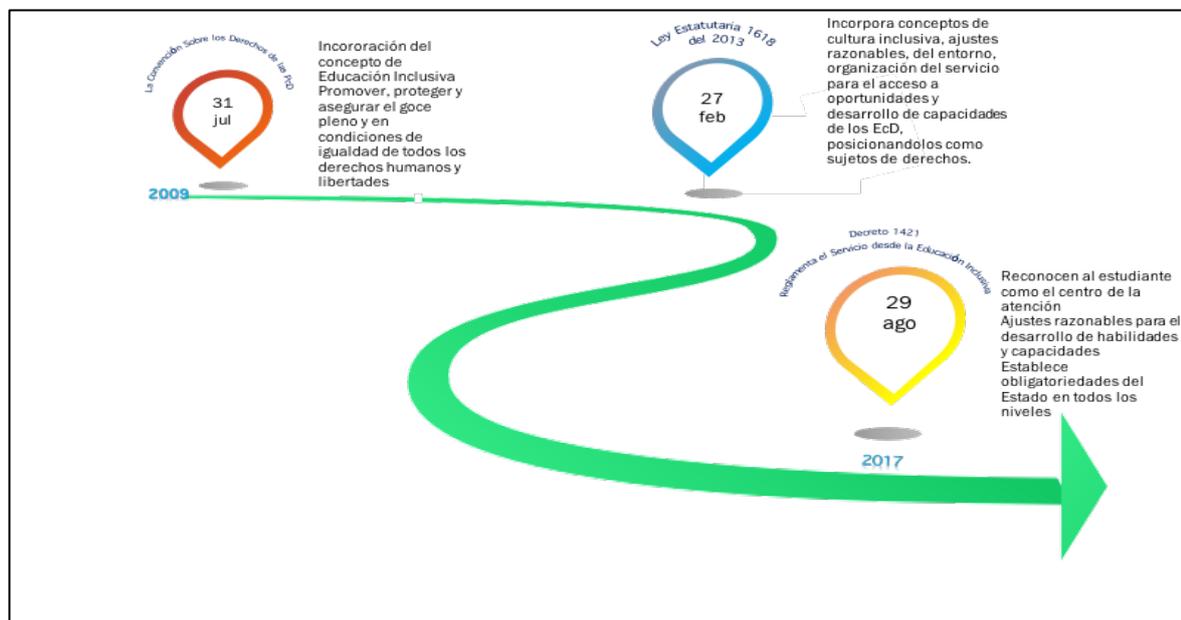
marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad” (Decreto 1421, 2017, art. 1), esta es la norma más reciente y la que, de manera específica, reglamenta la atención educativa para los estudiantes con discapacidad desde una perspectiva de la educación inclusiva, entendida como aquella que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación (Decreto 1421, 2017, art. 1).

Este decreto determina las condiciones bajo las cuales se debe atender a los estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas, incluye conceptos que reconocen al estudiante como el centro de la atención, así como el de ajustes razonables para el desarrollo de habilidades y capacidades, lo cual conlleva a la modificación del entorno para facilitar el acceso a la información y generar la participación incorporando tres aspectos fundamentales en el marco de la educación inclusiva: 1) todos los establecimientos educativos públicos y privados tienen la obligatoriedad de garantizar el acceso sin restricción por la condición del estudiante, lo cual permite que el estudiante pueda decidir el lugar en el que desea estudiar; 2) las entidades territoriales deben definir y organizar la oferta educativa de acuerdo a las características de la población, aspecto que permite definir de manera clara la asignación de recursos y disposición de apoyos centrados en la realidad de la población; 3) dispone la asignación de apoyos pedagógicos, ajustes razonables y diseño universal para el aprendizaje como mecanismos a través de los cuales se puede garantizar la permanencia y calidad educativa para esta población.

En este sentido, la atención educativa a los estudiantes deja de ser opcional o dependiente de los recursos con los que cuentan las instituciones educativas; se considera entonces en una obligación, siendo las entidades territoriales las encargadas de garantizar tal derecho a través de la implementación de planes programáticos que de manera progresiva amplíen las

coberturas y dispongan de los sistemas de apoyo para garantizar una educación pertinente y de calidad.

Ilustración 5. Consolidación de la Educación Inclusiva desde el reconocimiento de capacidades



Fuente: Elaboración propia

La apuesta de la educación inclusiva desde la perspectiva de la política pública, precisa el ajuste a las diferentes estructuras, niveles y ámbitos del sistema educativo, a partir de estas nuevas orientaciones el acceso para los estudiantes con discapacidad ya no depende de su condición o de las condiciones estructurales de la escuela, pues las entidades territoriales deben planear la oferta educativa para dar respuesta a toda la población que requiere algún tipo de apoyo para el desempeño desde sus funcionamientos, a su vez, las instituciones educativas deben incorporar la política de educación inclusiva en su planeación institucional, en este sentido, la política pública se plantea de una manera cercana al desarrollo humano al incorporar la capacidad de elección que tiene cada estudiante, por ejemplo, a escoger la institución educativa en la que desea desarrollar su proceso educativo y la obligatoriedad de la misma a realizar los

ajustes en el entorno para facilitar no sólo el acceso sino la presencia y participación en el mismo.

De otra parte, una mirada más amplia atendiendo a la diversidad dentro del campo de la discapacidad, tendrá que darse en términos de la diversificación de la oferta educativa, de igual manera es necesario establecer la estrategia a través de la cual la Secretaría de Educación de Bogotá cimentará los lineamientos de la política en la escuela, teniendo en cuenta que hasta la fecha, como se ha visto en el anterior análisis, la perspectiva venía ratificando el modelo médico-rehabilitador y la oferta segregada, generando así el mantenimiento de imaginarios excluyentes y basados en las limitaciones por parte de los miembros de la comunidad educativa.

En este sentido, es necesario afirmar que la reglamentación de la educación inclusiva a través del Decreto 1421 del 2017 es una ventana de oportunidad para que la materialización de la política educativa cuente con herramientas de implementación en perspectiva de favorecer el desarrollo humano, pues en este punto ya estaría superada la barrera del acceso, es decir, las medidas de implementación tendrán un mayor énfasis en promover espacios de aprendizajes significativos, trabajo colaborativo y cultura incluyente, por lo tanto el plan de implementación Distrital, los Proyectos Educativos Institucionales y Planes de Mejoramiento Institucional, serán los instrumentos de planeación que podrán evidenciar la incorporación de esta política, “la principal misión de un buen gobierno, debe ser fomentar y permitir el florecimiento de esas posibilidades humanas de libertad, creando y promoviendo condiciones de seguridad para que puedan ser llevadas a la práctica” (Fernández, 2015, p. 140).

4.2 Un marco para el desarrollo de capacidades a partir de la política de educación inclusiva

La educación inclusiva plantea principios orientados a la garantía de derechos y la implementación de ajustes que respondan a la diversidad de los estudiantes con discapacidad y todos aquellos que, por sus condiciones sociales, se encuentren en riesgo o en situación de

segregación. El planteamiento de la educación para todos (EPT) se centra en el diseño de ambientes o prácticas pedagógicas capaces de reconocer a cada educando, adaptándose a sus ritmos, tiempos y necesidades; en Colombia, 13 años después de la promulgación de la Ley 115 de 1994, se reglamentó la Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad y se dio cumplimiento a lo establecido en la Ley Estatutaria 1618 del 2013, mediante el Decreto 1421 del 2017, el cual da un paso adelante en materia educativa, direccionando acciones basadas en la transformación del diseño institucional desde tres dimensiones, políticas, prácticas y culturas.

En este sentido, la política de educación inclusiva empezó a incorporar las perspectivas del desarrollo humano a través de estas dimensiones, adicionalmente relaciona aspectos que implican la modificación de la arquitectura institucional, la incidencia en las interacciones de los actores educativos y las acciones pedagógicas. Si bien la participación de los estudiantes con discapacidad bajo los principios de la Educación para Todos se viene dando desde hace más de 20 años, las prácticas y limitaciones en la permanencia persisten, tal como lo evidenciamos anteriormente, por lo que resulta significativo el hecho de que la política empiece a abordar los diferentes niveles de la gestión escolar mediante los elementos constitutivos de las dimensiones propuestas. En este sentido, necesariamente se tendrían que realizar transformaciones en la gestión directiva, pedagógica, académica, comunitaria, así como en la gestión administrativa y financiera, para lograr los propósitos de la participación, la generación de valores inclusivos y la transformación de imaginarios que aborda las tres dimensiones de la política de educación inclusiva.

Como se ha evidenciado a lo largo de la investigación, un común denominador de los diferentes ámbitos sociales y actores está de acuerdo con los principios de la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, que se plantean en la política de educación inclusiva, pero realmente ¿qué significa ser inclusivo?, esta pregunta es pertinente en tanto la actual política

se plantea desde el deber ser de una escuela inclusiva proponiendo las tres dimensiones ya mencionadas, sin embargo su materialización debe permear todos los aspectos de la vida escolar, en este sentido, el plan de implementación propuesto por Bogotá debe abordar todos los niveles y actores del sistema educativo, pues esta no puede seguir siendo una tarea designada a un grupo específico de especialistas como hasta el momento se ha dado, a través de las docentes de apoyo pedagógico.

En tal sentido, “la escuela inclusiva es aquella donde se considera que la enseñanza y el aprendizaje, los logros, las actitudes y el bienestar de todos los jóvenes son importantes” (Ainscow, 2001, p. 1), ello responde a los principios de igualdad, equidad y justicia social, principios con los que seguramente estará de acuerdo la comunidad educativa, al considerar que la escuela tiene un papel primordial en la sociedad, pues su función trasciende a la transmisión de conocimientos, en ella se cimentan culturas, valores y prácticas ciudadanas, según Arnaiz (2012),

al sistema educativo, en general, pero sobre todo a la escuela, en particular, se le adjudica un papel fundamental como institución favorecedora de la igualdad social. La educación es un servicio público esencial de la comunidad que debe ser asequible a todos (Arnaiz, 2012, p. 27).

Por lo tanto, en la actualidad los actores educativos tienen el reto de incorporar las prácticas, culturas y políticas inclusivas en la planeación escolar, desde el Proyecto Educativo Institucional PEI, el currículo, el sistema de evaluación escolar, manual de convivencia y proyectos transversales.

Hasta el momento, la política de educación inclusiva cuenta con propósitos y propuestas de horizonte (el deber ser), y como se ha mencionado anteriormente, llegar a ejercicios reales de transformación implican permear todo el sistema y a todos los actores, mediante planes de

acción dirigidos a la administración y la planificación escolar en los que se contemple: prioridades de cambio, seguimiento de avances y revisión de los progresos en cada una de las dimensiones propuestas de manera genérica por la política.

En cuanto a la dimensión de prácticas inclusivas, la política define que:

Son las prácticas educativas que reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todos los estudiantes y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por ellos fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para armonizar el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos (Booth, 2000, p. 14).

Desde esta dimensión, se entiende al estudiante con discapacidad en su individualidad, desde su corporalidad, al que se le reconoce en igualdad de derechos, sin que ello signifique que se encuentre en igualdad de condiciones, por lo que se establece la obligatoriedad del sistema educativo de incorporar una serie de ajustes que le permitan funcionar en el contexto, o de acuerdo con Nussbaum (2012), “la valoración de oportunidades que tienen los individuos para vivir bien y los factores que inciden en ello” (Nussbaum, 2012, p. 14).

Se puede considerar que este es el nivel más desarrollado en la instrumentalización de la política de educación inclusiva, es la evidencia de que las políticas escolares contemplan la diversidad y el currículo atiende a los diversos ritmos de aprendizaje, que los principios de acción de la comunidad educativa se enfocan en los propósitos que cada estudiante desea alcanzar y los desempeños que puede alcanzar con la disposición de los ajustes razonables, así mismo las actitudes de toda la comunidad educativa son inclusivas.

En este entendido la materialización de esta dimensión deberá reflejarse en las actividades cotidianas tanto curriculares como extracurriculares de la escuela, lo cual se podría validar a partir de dos indicadores, la escuela orquesta el proceso de aprendizaje de todos los estudiantes y moviliza recursos pedagógicos, didácticos y comunicacionales que permiten a todos el acceso a la información, la participación en los procesos y los aprendizajes significativos.

Lo planteado anteriormente corresponde al deber ser, sin embargo, en el plan de implementación progresivo para la implementación de la educación inclusiva en el marco del Decreto 1421, diseñado por la Secretaría de Educación del Distrito, no se evidencian estrategias ni acciones orientadas a acompañar u orientar, ni establece la manera en que las instituciones educativas realizan las transformaciones para que la comunidad aprenda a vivir y a aprender de las diferencias como principio de acción, gran parte de este plan progresivo establece la elaboración planes de implementación local, sin embargo la estrategia no es descrita ni desarrollada, y las acciones asociadas a la misma son formuladas desde ordenadores generales, encaminados exclusivamente a determinar, desde una perspectiva centralista, las condiciones en infraestructura y de talento humano de los colegios.

De esta manera, no es posible identificar una apuesta territorial emanada desde el quehacer de la escuela como un espacio de construcción colectiva, en la que a partir del encuentro humano, la comunidad entra en relaciones de negociación de valores, posturas, creencias y conocimientos, los cuales configuran la identidad y cultura educativa, aspecto fundamental en la planificación de acciones dirigidas a desarrollar prácticas inclusivas, como afirma Ainscow (2001), “el "desarrollo de prácticas inclusivas", abarca todos los aspectos de la vida escolar, desde la colaboración y los valores, hasta las políticas de entrada y de apoyo al aprendizaje, las prácticas en el aula y la planificación de recursos” (Ainscow, 2001, p. 7). En este mismo sentido, el desarrollo de capacidades es un vehículo que le permite a las personas gozar de más opciones durante su trayectoria de vida, por lo tanto una escuela que cuente con diseños

académicos flexibles, procesos evaluativos que atiendan a los diferentes ritmos de aprendizaje, maestros y estudiantes que trabajan de manera colaborativa, y en la que todos participen de las actividades extraescolares, son escenarios propicios para el desarrollo de capacidades de los estudiantes que se encuentran en condiciones de desventaja o que presentan limitaciones para el desempeño de actividades escolares.

Cómo se relaciona en el Informe de Desarrollo Humano PNUD (2019) “Las capacidades evolucionan según las circunstancias, pero también en función de los valores, demandas y aspiraciones cambiantes de las personas” (p. 7)., por lo que los instrumentos de planeación escolar adquieren un valor potencializador en términos de recoger aquellas apuestas que los estudiantes, sus familias y los docentes, tienen en torno a su desarrollo personal, académico y social, adicional a los instrumentos generales de las instituciones educativas, el Plan Individual de Ajustes Razonables – PIAR, propuesto a partir del Decreto 1421 de 2017, permite caracterizar las condiciones del estudiante, sus habilidades y las barreras que se encuentra en el entorno para el despliegue de sus desempeños, si bien, este es un instrumento personalizado debe escalar en la planeación escolar, pues permite recolectar información relacionada con las barreras físicas, comunicativas, pedagógicas, actitudinales u otras que se presentan, para así incorporarlas al plan de mejoramiento institucional y de esta manera movilizar los proyectos, recursos o ajustes que sean requeridos, sin embargo, el alcance que se da a este instrumento en el plan de implementación propuesto por la Secretaría de Educación, se limita a socializar el instructivo de su aplicación a la comunidad educativa.

En cuanto a la dimensión de culturas inclusivas, la política plantea que:

Se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado; ello es la base fundamental para que todos los estudiantes tengan los mayores niveles de logro. Se refiere, asimismo, al

desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de los establecimientos educativos, estudiantes, los miembros del gobierno escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros de la escuela. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas educativas de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela (Booth, 2000, p. 14).

Ello implica poner el enfoque diferencial en perspectiva social (la sociabilidad), la concepción del estudiante en su interacción social como actor político, así como la asignación de poder, entendida en la capacidad de incidir en los ámbitos de la vida cotidiana, es decir, los cuerpos con propósitos que tienen incidencia en los contextos más próximos: familia, colegio, entre otros.

Siendo el sistema educativo una estructura que plantea sus fines en el logro de una serie de competencias mínimas que deben alcanzar los estudiantes, con el fin de que sean seres productivos económicamente en la sociedad, la política de educación inclusiva revierte dichos planteamientos, visibilizando la diversidad de estudiantes como fin de la política, no sus avances académicos o cognitivos; desde esta misma perspectiva, el enfoque de las capacidades parte de que el ser humano es una criatura necesitada de una pluralidad de actividades vitales. Dado lo anterior, asume el razonamiento como una variedad de funcionamientos posibles; igualmente, al referirse a las necesidades de asistencia, Nussbaum (2007) indica que ésta hace parte de nuestro ser y sociabilidad.

Esto supone introducir en la concepción política de la persona, de la que van a derivarse los principios políticos básicos, un reconocimiento de que somos animales temporales y necesitados, que nacemos siendo bebés y terminamos con frecuencia en otras formas de dependencia. Supone llamar la atención sobre estas áreas de vulnerabilidad, e insistir

en que la racionalidad y la sociabilidad son en sí mismas temporales, y que están sometidas a crecimiento, maduración y (si el tiempo lo permite) decadencia (Nussbaum, 2007, p. 167).

Por lo tanto, la cultura inclusiva en la escuela marca de manera importante la interacción que podrán tener todos los miembros de la comunidad educativa, especialmente ante condiciones diferenciales de algunos estudiantes o la diversidad misma de todo el alumnado, toda vez que las normas de enseñanza en el contexto escolar son negociadas en la cotidianidad, frente a este asunto Ainscow refiere que (2001), “la cultura que caracteriza al lugar de trabajo influye sobre la percepción que el docente tiene acerca de su trabajo y acerca de sus alumnos” (Ainscow, 2001, p. 4).

De allí la importancia de realizar un análisis minucioso de las prácticas educativas que marcan la impronta de cada institución educativa, en este caso la cultura inclusiva va más allá del manual de convivencia, tiene que ver con indagar sobre las concepciones que se tiene en la escuela frente al éxito o al fracaso, si estas tienen como base un modelo de déficit en el que se entiende que las limitaciones escolares proceden de los estudiantes y corresponden a sus condiciones funcionales o si estas concepciones tienen que ver con el modelo curricular, es decir que la escuela realiza una mirada introspectiva en la que identifica de qué manera están organizados los procesos de enseñanza/aprendizaje, qué estrategias utiliza, en el “ámbito personal de cada docente se reflexiona sobre las propias creencias y percepciones, sobre los problemas y déficits de los propios estudiantes y sus posibilidades de aprender” (Arnaiz, 2011, p. 39).

Por su parte, la dimensión de políticas inclusivas establece que:

La Educación Inclusiva es el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Se

considera como “apoyo” todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad de los estudiantes. Todas las modalidades de apoyo se agrupan dentro de un único marco y se conciben desde la perspectiva del desarrollo de los estudiantes, y no desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras administrativas (Booth, 2000, p. 14).

Esta dimensión es visible o materializada a través del diseño institucional de la escuela y los procesos que se instauran de manera programática a partir del mismo, los cuales, además de marcar indicadores pedagógicos, didácticos, metodológicos y organizativos, pueden ser un vehículo para transformar imaginarios que conlleven a realizar ajustes para la existencia del estudiante en el sistema educativo como un sujeto activo y con libertades. En este sentido, Nussbaum cuestiona la noción del contrato social en la que el reconocimiento del sujeto se limita a la reciprocidad por el intercambio y la redistribución productiva, considerándolo inconveniente para las personas con discapacidad, especialmente para aquellas que desde el funcionamiento humano se consideran con mayor nivel de dependencia. Al respecto refiere que la libertad de estas personas “se ha visto recortada por los prejuicios, la falta de educación y la falta de apoyo social” (Nussbaum, 2007, p. 224).

Por lo que propone el establecimiento de relaciones horizontales a través de las cuales se eliminen las jerarquías en las diferentes esferas de la sociedad, así como los estereotipos basados en ciudadanos «normales» y ciudadanos con discapacidades.

La cooperación que propone esta teoría va más allá del intercambio productivo, considera interacciones que incluyen tanto el amor, el respeto a la humanidad o la pasión por la justicia, como la persecución del beneficio, en el caso de la escuela se espera que las políticas institucionales proyecten en sus finalidades la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes. La presencia hace referencia a “estar y ser en la escuela”, para el caso de la política de educación inclusiva en Bogotá, ésta se evidencia en el incremento de la matrícula de

estudiantes con discapacidad en el aula regular, sin embargo, este indicador se limita al acceso, sin contar con propuestas específicas en el plan de implementación progresivo que permita a la escuela contar con herramientas para hacer visible al estudiante en el aula, de tal manera que durante su asistencia no se encuentre con barreras que le limiten la trayectoria educativa. Por su parte la participación hace referencia a la calidad de las experiencias, desde los planteamientos de Echeita y Ainscow (2011) “debe incorporar los puntos de vista de los propios alumnos, sus “voces” y la valoración de su bienestar personal y social” (Echeita & Ainscow, 2011, p. 33), mientras que el éxito está asociado a los aprendizajes que se relacionan con el currículo, los cuales en conjunto con las experiencias y habilidades se conjugan en funcionamientos, es decir, el éxito no está fundamentado en los resultados de los exámenes ni de las evaluaciones.

A partir de las diferentes investigaciones realizadas por Mel Ainscow y Gerardo Echeita en el Reino Unido, Brasil, Rumania, Portugal, España y Chile, se establece que la implementación de la educación inclusiva además de ser un proceso que implica vivir con la diferencia y sacar partido de ella para el aprendizaje, requiere contar con planeaciones institucionales en las que inicialmente se identifiquen las barreras que limitan la participación y éxito de los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo, estas tienen que ver con las creencias, actitudes, procedimientos e infraestructuras, que se concretan en las culturas, políticas y prácticas de la escuela, las cuales, al interactuar con los estudiantes a nivel regional, distrital y local, generan exclusión, marginación o fracaso escolar (Echeita, 2011).

Ahora bien, estas apuestas de la educación inclusiva, relacionadas con las propuestas del desarrollo humano deben ser contrastadas a la luz de los desarrollos dados en la implementación de la política pública, ejercicio que se revisa en los tres escenarios principales del sector educativo en Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito, Direcciones Locales de Educación e Instituciones Educativas Distritales.

En el caso de la Secretaría de Educación del Distrito, aún no existe una propuesta concreta en la que se establezca la manera como las diferentes áreas de gestión misional, que dan los lineamientos técnicos a las instituciones educativas, van a incorporar tanto la identificación de barreras como los ajustes razonables para que los estudiantes con discapacidad sean partícipes de todas las posibilidades del aprendizaje, áreas como educación básica y media, la dirección de evaluación, la dirección de participación y bienestar escolar, así como la de formación docente, son estratégicas en el entendido que desde ellas se establecen los ordenadores técnicos a través de los cuales se plantean los currículos, modelos educativos, seguimiento a planes de mejora institucional, sistemas de evaluación y promoción, aspecto que por demás es uno de los que genera inquietudes al cuerpo docente, alertas tempranas de convivencia escolar, así como la alimentación y transporte escolar, que si bien en Colombia se ha convertido en una política que ha incidido en la permanencia, para el caso de todas las poblaciones que se enmarcan en el enfoque diferencial implica una serie de ajustes razonables.

En cuanto a las Direcciones Locales de Educación aún no se cuenta con propuestas específicas que proyecten el acompañamiento territorial a los directivos docentes, hasta la fecha la estrategia utilizada se direcciona a atender las situaciones que se presentan en la cotidianidad y que sean reportadas desde las instituciones educativas, sin embargo, no existe un plan de acción específico que apunte a la implementación de la política de educación inclusiva.

Por su parte, las instituciones educativas distritales, en los últimos años han realizado la inclusión de estudiantes con discapacidad a partir de la redefinición de la oferta educativa consistente en abrir la matrícula en el 100% de los colegios y la oferta especializada dirigida a estudiantes con discapacidad auditiva en 10 colegios del Distrito, por el momento no existe un plan común de implementación de la política pública que apunte a la transformación de las culturas, implementación de las políticas y desarrollo de prácticas incluyentes, sin embargo, de

manera particular cada una de ellas, a partir de los recursos humanos y dotaciones pedagógicas, han desarrollado sus procesos.

El análisis sobre la implementación de la política de educación inclusiva, permite identificar el notable rol que cumple la escuela y la comunidad educativa en el desarrollo de una educación inclusiva, pues en su cotidianidad se vivencia la cultura escolar a partir de los ejercicios sociales, por lo tanto, el direccionamiento de acciones dirigidas a los actores educativos es trascendental, pues éstos, al encontrarse en estructuras que culturalmente se han desarrollado en base a la competitividad y la especialidad de las áreas, requieren empezar a hacer inmersión en el reordenamiento de la misma estructura, lo cual incluye la transformación de dichas culturas.

A pesar de lo anterior, el Plan de Implementación Progresivo propuesto por Bogotá no concreta alcances que profundicen en indicadores relacionados con las políticas, culturas y prácticas inclusivas que señala la política pública, dicho plan se enmarca en tres ordenadores generales los cuales no alcanzan a permear las dinámicas escolares, ni a tocar las herramientas de planeación con las que cuentan las instituciones educativas, el primer ordenador es el de identificar a los estudiantes con discapacidad que se encuentren fuera de la oferta educativa, el segundo corresponde a identificar las necesidades para suplir talento humano, identificar el estado de la infraestructura y otras necesidades para orientar la oferta, y el tercero está asociado a definir los lineamientos para la aplicación y socialización del Plan Individual de Ajustes Razonables –PIAR.

4.2.1 Vivir bien para el desarrollo de la corporalidad

Para el Ministerio de Educación, la educación inclusiva es:

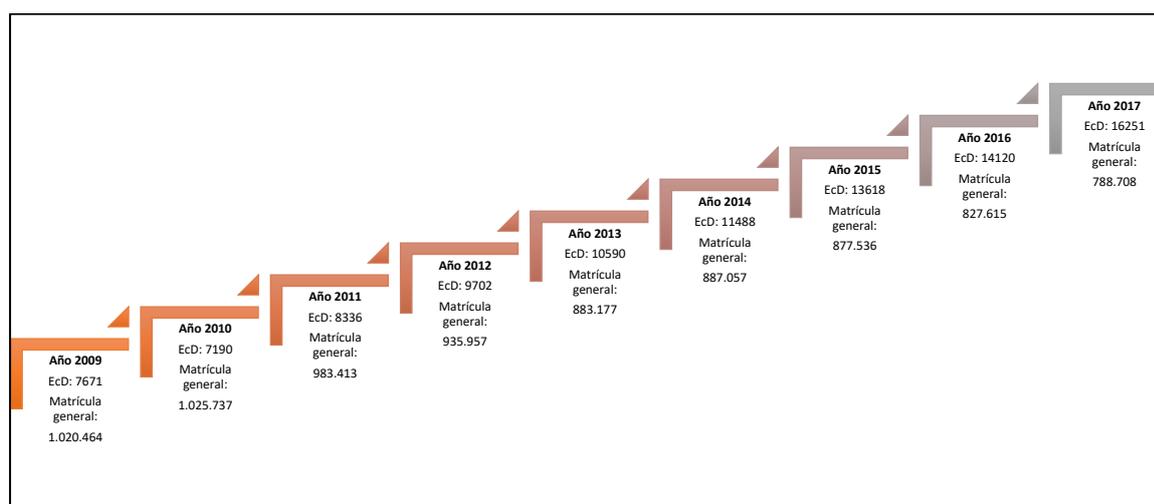
Aquella que parte del hecho de que todos los estudiantes pertenecen y forman parte del sistema educativo y, por tanto, “todos pueden aprender y desarrollarse en la vida normal

de la escuela y de la comunidad. Lo que cuenta es la diversidad; se parte del hecho de que la diversidad ofrece mayores oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros (Marulanda, 2017, p. 16).

Este enfoque de la educación inclusiva implica el establecimiento de medidas que trasciendan la garantía del derecho a acceder al sistema educativo (estar), a promover escenarios que le permitan al estudiante “ser” en el sistema, ello implica entonces generar los ajustes razonables² para garantizar su funcionamiento en el contexto, teniendo en cuenta la diversidad de condiciones que se puedan presentar.

En este sentido, una primera revisión tendría que centrarse en la cantidad de estudiantes con discapacidad que han ingresado al sistema educativo en los últimos años, para así mismo establecer que dotaciones se dan para permitir que dichos estudiantes puedan ser individuos activos en este escenario.

Ilustración 6. Matrícula general y de estudiantes con discapacidad 2009-2017



Fuente: Sistema de Matrícula SIMAT. Secretaría de Educación del Distrito

Ajustes Razonables son: las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en necesidades específicas de cada estudiante, que persisten a pesar de que se incorpore el Diseño Universal de los Aprendizajes, y que se ponen en marcha tras una rigurosa evaluación de las características del estudiante con discapacidad. A través de éstas, se garantiza que estos estudiantes puedan desenvolverse con la máxima autonomía en los entornos en los que se encuentran, y así poder garantizar su desarrollo, aprendizaje y participación, para la equiparación de oportunidades y la garantía efectiva de los derechos. (Decreto 1421, 2017, p. 4).

Como lo evidencia el gráfico, el acceso de los estudiantes con discapacidad al sistema educativo se ha dado de manera paulatina, lo cual se puede relacionar con los desarrollos normativos que se han dado con mayor precisión desde 2009, momento en el cual empezaron a definirse responsabilidades en términos de disposición de ajustes en los procesos académicos y la definición de las funciones de docentes de apoyo, centradas estas en el rol pedagógico. Es de resaltar que, desde el 2009, hasta el año 2017, la matrícula de estudiantes con discapacidad se duplicó; en promedio se presentó un incremento del 12% anual. En los últimos dos años del periodo de tiempo revisado, la matrícula alcanzó un incremento del 19%, contrario a la matrícula general que, en el mismo periodo de tiempo, sólo alcanzó un incremento del 6%, incluso en más de un periodo descendió significativamente.

Respecto a la matrícula general, los estudiantes con discapacidad siguen representando un porcentaje significativamente menor. En el año 2009 los estudiantes con discapacidad corresponden al 0.8% de la matrícula general, con un incremento paulatino que ha llegado al 2.1% en el año 2017. Cabe precisar que, en los últimos años, la matrícula general en Bogotá ha tenido un descenso importante, situación que no ha ocurrido con los estudiantes con discapacidad, sin embargo, las proyecciones de la Organización Mundial de la Salud establecen que la prevalencia de población con discapacidad es del 15% sobre el total de los censos poblacionales.

Al respecto, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas, realizó en el año 2016 las observaciones finales sobre la implementación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en Colombia; en dicho documento, se hace referencia a las bajas estadísticas en la matrícula de personas con discapacidad y el predominio de "aulas especializadas" financiadas con recursos públicos, las cuales se ubican en colegios de educación formal. Así mismo, el Comité relaciona situaciones de discriminación por motivo de discapacidad como una de las barreras de acceso al servicio

educativo, al Comité de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2016, p. 9) le preocupa:

El rechazo de personas con discapacidad en las escuelas regulares, particularmente a nivel de alcaldías y autoridades locales y que este rechazo repercuta en el acceso de las familias a programas de reducción de pobreza condicionados. También le preocupa la falta de materiales de lectura y pedagógicos en formatos y modos de comunicación accesibles (ONU, 2016, p. 9).

Si bien, la incorporación de una serie de normativa que establecen obligaciones a las instituciones educativas para garantizar el derecho a la educación ha movilizado en mayor medida el acceso de los estudiantes con discapacidad a las instituciones educativas, los datos evidencian que aún se presentan barreras que no permiten cumplir con la garantía total del derecho. Lo anterior es visible al considerar que el desempeño de cada entidad territorial certificada en educación puede evaluarse cuando, se compara el porcentaje de personas con discapacidad matriculadas con el promedio nacional de estas mismas personas matriculadas, es decir, el 1,8% de estudiantes con discapacidad en el sistema, con el estimado de personas con discapacidad en edad escolar que deberían estar matriculadas, es decir, el 3,14% (Correa, 2018, p. 32).

En este sentido, también es necesario considerar la valoración de oportunidades que tienen los estudiantes para vivir bien en el sistema educativo, es decir, aquellas condiciones dadas en las instituciones educativas que permitan, entre otras, la capacidad que Nussbaum (2018) denomina afiliación: “que se den las bases sociales del autorrespeto y la no humillación; ser tratado como un ser dotado de dignidad e igual valor que los demás” (Nussbaum, 2018, p. 89). Según ello es necesario orientar acciones que eviten la discriminación por cualquier factor basado en una condición o situación.

Para mitigar situaciones de discriminación que limiten el acceso, en Bogotá se han incorporado mecanismos como la resolución de matrícula anual, la cual ha establecido la ruta diferencial para el acceso y la permanencia, a través de la Resolución No. 1629 de 2018, la cual establece en el Artículo 27, el acceso a la atención educativa formal para personas con discapacidad de la siguiente manera:

Atendiendo la gradualidad de los aspectos administrativos, técnicos y pedagógicos de la estrategia de atención educativa a estudiantes en condición de discapacidad, definida en el artículo 2.3.3.5.2.3.13 del Decreto Nacional 1075 de 2015, los Establecimientos Educativos Oficiales, las Direcciones Locales de Educación, con el apoyo de la Dirección de Cobertura y la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones, asegurará el acceso y la permanencia escolar de dicha población en el Sistema Educativo Distrital, para tal fin define unas etapas que van desde la solicitud de cupo, valoración pedagógica y elaboración del Plan Individual de Ajustes Razonables PIAR (Resolución 1629, 2018, art. 1).

A pesar de que el Distrito anualmente emite dicha Resolución, los datos proporcionados por el DANE, en los que se indica la causa principal por la que no estudia la población que se auto reconoció como persona con discapacidad en el Registro para la Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad, evidencia que aún se siguen presentando restricciones de acceso por la condición de discapacidad con una prevalencia del 18%, en cuanto a la población que se encuentra vinculada al sistema educativo, el 31% de niños y niñas manifestaron encontrar barreras físicas en los establecimientos educativos y barreras actitudinales de parte de compañeros en un 6.3%. Por su parte el 35% de la población ubicada en el curso de vida de la adolescencia reportó percibir barreras físicas y el 12.2% manifestó encontrar barreras actitudinales de parte de los compañeros. (Ministerio de Protección Social, 2019).

Los anteriores párrafos evidencian que, aunque existe una ruta para generar elementos de reconocimiento del estudiante, desde su individualidad, de tal manera que se definan las necesidades de ajuste al entorno, las pedagógicas, los materiales, los tiempos u otros que el estudiante requiera a través de la elaboración del PIAR; en palabras de Rawls (1961), se trata de “un tratamiento igualitario diferenciado”. A pesar de ello, para que la educación inclusiva sea materializada es necesario permear todos los escenarios, instrumentos y dinámicas del sistema, es decir que el PIAR como instrumento de reconocimiento del estudiante en el que además se registran los propósitos pedagógicos a alcanzar en el plan de estudios, no debe ser el centro ni la única herramienta de atención educativa para esta población, si esta es la premisa de trabajo, el desarrollo de las competencias, habilidades y vivencias del estudiante seguirán bajo la responsabilidad de la docente de apoyo pedagógico y el PIAR será un formato de obligatorio registro para el cumplimiento de una norma, no trasciende a ser un instrumento de planeación centrado en la persona, que además de constituirse en hoja de ruta para el logro de objetivos pedagógicos y de aprendizaje, provea información para los planes de mejoramiento institucional, adicionalmente, en sí mismo el instrumento no alcanza a recoger todas las experiencias o proyectos personales que tiene el estudiante en la institución educativa o en su ciclo de vida.

Nuevamente este análisis nos recuerda que la planeación escolar es el enclave para incorporar todos los elementos de la educación inclusiva, éste es resaltado por autores como Echeita y Ainscow (2001), quienes recuerdan el “paradigma organizacional de la inclusión” que está orientado a hacer de lado las explicaciones sobre el fracaso escolar que residen en el estudiante o su familia, para pasar a hacer un análisis centrado en las barreras que impiden la presencia, la participación y el aprendizaje, lo cual conlleva a confrontar las creencias de muchos educadores.

Es de anotar que durante toda la narrativa se ha realizado referencia a las barreras, las cuales, términos de la Ley estatutaria 1618 de 2013 son, “Cualquier tipo de obstáculo que impida el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con algún tipo de discapacidad”, tanto esta como otras normas las clasifican en físicas, actitudinales y comunicativas, sin embargo en el ámbito educativo es posible encontrar otro tipo de barreras que impiden o limiten la presencia, participación o aprendizaje, esta evaluación implica revisar los aspectos que en la práctica educativa representan una barrera, en investigaciones realizadas en Reino Unido se encontró por ejemplo, que algunos mensajes de los docentes sutilmente sugerían no considerar a algunos niños o jóvenes como estudiantes, en esta misma línea de establecer propuestas para hacer una comprensión de las escuelas inclusivas, Ainscow propone retomar los conocimientos y prácticas previas, pues en ellas existe bastante información que permite afianzar o transformar el proceso, considerar la diferencia como oportunidad para el aprendizaje, la utilización de los recursos disponibles de manera efectiva en la que se incorpore a los mismos estudiantes, familias y saberes docentes, así como desarrollar un lenguaje de práctica en el que los docentes observen, compartan ideas y reflexionen alrededor de sus estilos de trabajo (Ainscow, 2001).

4.2.2 Los cuerpos con propósito, el desarrollo de la sociabilidad

Según la Política de educación inclusiva, las personas con discapacidad no pueden ser excluidas del sistema educativo formal, por lo contrario debe dar respuesta a sus necesidades, tener presente su punto de vista, promoviendo su participación, así como las condiciones que garanticen su bienestar y desarrollo integral, lo cual significa que el sistema educativo debería brindar escenarios en los que los niños, niñas y adolescentes con discapacidad puedan desarrollar sus capacidades en ambientes que les permita manifestarse desde sus gustos y creencias, o la capacidad que Nussbaum ha considerado como “sentidos, imaginación y pensamiento”.

Poder usar los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento, y hacerlo de un modo «auténticamente humano», un modo que se cultiva y se configura a través de una educación adecuada, lo cual incluye la alfabetización y la formación matemática y científica básica (Nussbaum, 2007, p. 88).

En este mismo sentido, la educación inclusiva llama la atención respecto al posicionamiento del estudiante en el sistema educativo como un actor social activo, incidente y participativo de sus decisiones, por lo que indica que “la atención educativa a las personas con discapacidad no puede restringirse solamente a habilidades académicas o propiamente intelectuales” (Marulanda, 2017, p. 21). Es decir que debe indagar también sobre las condiciones contextuales de los estudiantes incluyendo los aspectos emocionales, sociales, familiares, las capacidades de adaptación a sus entornos. Al respecto, el análisis normativo y de lineamientos técnicos, ha permitido identificar que las orientaciones se han dirigido a la garantía de los derechos básicos, es decir, los estudiantes con discapacidad pueden ingresar al sistema educativo en las mismas condiciones que el resto de niños, niñas y adolescentes, lo cual permite estar en el sistema; en cuanto al establecimiento de mecanismos que respondan a las condiciones particulares de esta población, se identifican algunas orientaciones tendientes a realizar ajustes en las dinámicas y estrategias que le permitan al estudiante desempeñarse en la esfera académica; sin embargo, no se identifican orientaciones que permitan visibilizar al estudiante como actor político.

La herramienta más cercana a este propósito se daría a través de los Planes Individuales de Ajustes Razonables, los cuales tienen el propósito de generar y sistematizar insumos de caracterización personal entre los que se consideran: los gustos, intereses, motivadores y características particulares, contextos familiar e información de otras redes. Esta herramienta debe ser realizada con cada estudiante y en ella también se debe registrar el reconocimiento de sus funcionamientos desde la perspectiva de barreras y facilitadores, con el fin de identificar

los ajustes pedagógicos, en estrategias y de contextos que se deben realizar para promover la participación en el aula.

Aunque este instrumento de planeación pedagógica tiene unos fines principalmente académicos, toma información de la persona en relación con el contexto; de igual manera, implica la participación del estudiante y su familia en la elaboración. Ahí, es importante señalar que su materialización depende de la acogida de dichos propósitos por parte de los maestros, quienes además de aceptar y reconocer las diversas trayectorias de aprendizaje que caracterizan a los estudiantes con discapacidad, deben realizar procesos de caracterización centrados en las potencialidades y las fortalezas, superando la idea de que discapacidad es sinónimo de déficit, lo cual resulta complejo desde la estructuración de un sistema educativo basado en competencias y estándares de eficiencia como se describe a continuación.

En este sentido, el alcance de la política de educación inclusiva no ha logrado permear la estructuración del sistema educativo de tal manera que se generen procesos que atiendan de manera completa a la diversidad. Por ejemplo, la calidad educativa es medida a través del Índice Sintético de Calidad (ISC), el cual contempla los siguientes aspectos de la calidad en la educación: progreso, desempeño, eficiencia y ambiente escolar.

El componente progreso toma los resultados obtenidos en los exámenes de Estado de cada establecimiento educativo y mide el mejoramiento a partir del año inmediatamente anterior. Para tal fin se toman todas las trayectorias educativas, según las pruebas estandarizadas para básica primaria, secundaria y media.

El componente desempeño mide el resultado en los exámenes de Estado. Tanto para básica primaria, como para básica secundaria, mide las áreas de matemáticas y lenguaje con base en el puntaje promedio obtenido.

El componente eficiencia toma como referencia la tasa de aprobación de cada institución educativa, a partir de la cantidad de estudiantes que aprueban el año escolar.

Frente al aspecto de ambiente escolar, se toman en cuenta dos criterios: el seguimiento al aprendizaje de los estudiantes en el aula y el ambiente del aula (Cortés, 2016). La adquisición de datos se realiza por medio de los cuestionarios “Acciones y Actitudes Ciudadanas de la parte no cognitiva” que corresponde a la prueba de competencias ciudadanas, que realizan los estudiantes cuando presentan la prueba saber tercero, quinto y noveno.

A partir de esta estructura se evidencia que la implementación de ajustes, adaptaciones o flexibilización del currículo y del sistema de evaluación de una institución educativa, en correspondencia con las diversas características de la población resulta ser un reto. El sistema educativo colombiano tiene una organización por niveles, que pueden estar distribuidos por periodos, en cada uno de ellos hay grados, los cuales agrupan objetivos educativos definidos. Cada ciclo está conformado por grados y debe contener un plan de estudios durante un año lectivo, el cual responde a unos objetivos definidos; de esta manera, el logro de dichos objetivos estándar para todos los estudiantes y para todas las instituciones educativas, se constituye en un indicador de calidad. Siendo así, proponer opciones diferenciales para aquellos estudiantes que se encuentran en condiciones de desventaja, puede implicar una transformación que va más allá de las culturas y las prácticas inclusivas, al ser las políticas educativas las que en este punto tendrían que incorporar ajustes que den respuesta a la diversidad.

Así las cosas, la planeación escolar bajo la perspectiva de desarrollo de capacidades se basa en lo que la persona es capaz de ser y hacer, mientras el sistema educativo actual se basa en la perspectiva de lo que debería alcanzar, lograr y conocer el ser humano para transitar en los escalafones del sistema.

4.2.3 El diseño institucional para la existencia en el sistema

La implementación de la educación inclusiva además de ser mediada por la generación de normas ha estado condicionada a que existan estudiantes con discapacidad en el contexto escolar, por ello, diversos autores han hecho un llamado importante a reconocer que el sistema educativo debe contener de manera innata el componente de la inclusión, “como un atributo que movilice la existencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes” (Marulanda, 2017, p. 17).

Adicionalmente la planeación del sistema educativo Colombiano se desarrolla en dos niveles, a nivel educativo nacional/regional y escolar, como se ha descrito anteriormente el nivel Nacional y Distrital se ha dado a través de la generación de normativas, políticas, lineamientos y planes decenales, en el caso de Bogotá, se formuló y remitió al Ministerio de Educación Nacional el Plan Operativo de Implementación Progresiva formulado en tres componentes, de acceso, permanencia y calidad, planteando estrategias orientadas a la identificación de población que se encuentra fuera del sistema, las características en términos de infraestructura y dotaciones de las instituciones educativas, cobertura de talento humano y estrategias para la socialización e implementación del PIAR (ver anexo 1. Plan Progresivo de Implementación - SED).

A través de esta propuesta y de las acciones adelantadas desde hace aproximadamente cinco años, se puede identificar que la Secretaría de Educación del Distrito en el marco del componente de acceso ha enfocado sus esfuerzos en la ampliación de cobertura, mientras que en el componente de permanencia se ha enfocado en la provisión de personal, este sistema de apoyos que se ha ido incrementando en la medida en que la matrícula aumenta, está compuesto por talento humano que brinda apoyos pedagógicos, de cuidados básicos y comunicativos. En general, el sistema de apoyos se entiende como los mecanismos, estrategias, insumos y

dotaciones que le permiten a la persona con discapacidad disminuir las condiciones de desventaja que se generan respecto a sus pares producto de alguna limitación funcional.

Tabla 3. Sistema de apoyos de la oferta educativa del Distrito

Tipo de apoyo	Función del apoyo	Año	# apoyos	# Colegios	Características población
Docentes de apoyo pedagógico	Acompañamiento a la implementación y seguimiento a los Planes Individuales de Apoyos y Ajustes Razonables (PIAR) y su articulación con la planeación pedagógica y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI). -Consolidar y refrendar el Informe Anual del proceso pedagógico o de competencias. -Trabajar con las familias -Sensibilizar, formar los docentes para ajustes institucionales y garantizar la atención pertinente a esta población (Decreto 1421, 2017, art. 1)	2016	739	227	Estudiantes con discapacidad física, sensorial, cognitiva, psicosocial, múltiple, sordo ceguera y sistémica.
		2017	772	271	
		2018	806	275	
		2019	842	289	
	Brindar apoyo y acompañamiento a estudiantes	2016	60	45	Estudiantes con discapacidad
		2017	89	70	

Auxiliares de enfermería	con discapacidad, en la ejecución de las actividades básicas cotidianas (movilidad, alimentación e higiene), que contribuyan a su participación, bienestar, independencia y seguridad. Las auxiliares de enfermería acompañan entre 1 y 15 estudiantes durante la jornada escolar.	2018	105	80	física, sensorial, cognitiva,
		2019	102	82	psicosocial, múltiple, sordo ceguera y sistémica.

Apoyos comunicativos

Tipo de apoyo	Función del apoyo	Año	# apoyos	# Colegios	Características población
Intérpretes en lengua de señas	Brindar los apoyos comunicativos que requieren las y los estudiantes con discapacidad auditiva y los docentes sordos, durante su permanencia en el ámbito escolar mediante el servicio de interpretación en Lengua de Señas Colombiana.	2016	108	8	Estudiantes con discapacidad auditiva
		2017	79	10	
		2018	83	10	
		2019	83	10	
		2016	15	8	

Modelos lingüísticos	Brindar los apoyos comunicativos para las y los estudiantes con discapacidad auditiva, durante su permanencia en el ámbito escolar, a través de modelos lingüísticos, que contribuyan en el fortalecimiento, desarrollo y enriquecimiento de la lengua de señas colombiana	2017	8	6	Estudiantes con discapacidad auditiva
		2018	14	9	
		2019	14	9	
Mediadores	Brindar los apoyos pedagógicos y comunicativos, que requieren las y los estudiantes con discapacidad múltiple, a través del servicio de mediación, durante su permanencia en el ámbito escolar.	2016	72	24	Estudiantes con discapacidad múltiple de base sensorial.
		2017	64	24	
		2018	80	25	
		2019	84		
Guías Interpretes	Brindar los apoyos comunicativos que requieren las y los estudiantes con sorda ceguera, durante su permanencia en el ámbito escolar, a través de guía intérpretes.	2016	-	-	Estudiantes con sordo ceguera
		2017	1	1	
		2018	2	2	
		2019	2	2	

Fuente: Secretaría de Educación del Distrito. Informe de Gestión - marzo 2019

De los 363 colegios distritales, 289 cuentan con docente de apoyo pedagógico, es decir el 80%; estas 874 docentes lideran y orientan a los docentes de aula sobre las herramientas para el abordaje pedagógico de los 18.820 estudiantes con discapacidad, registrados en el sistema de matrícula oficial a 2018, la incorporación de este talento humano avanza de manera progresiva, sin embargo la relación no es proporcional al aumento de la matrícula, para el año 2019 se dio una relación de dos a tres docentes en promedio por institución educativa, quienes abarcan dichos procesos en las diferentes jornadas y sedes educativas, lo cual podría resultar insuficiente respecto a la demanda de 20.419 estudiantes atendidos en el sistema educativo oficial para el mismo año.

El contar con un sistema de apoyos en las instituciones educativas genera garantías para que la existencia de los estudiantes con discapacidad desde su corporalidad, voz, voto, imaginación y autodeterminación en el escenario educativo sea posible, pues nivela de alguna manera las desventajas producidas de las diferentes limitaciones funcionales que presentan algunos; en este sentido, la inclusión enfatiza en la priorización que se debe dar a los estudiantes que se encuentren en vulnerabilidad o riesgo, siendo un principio la garantía de una educación de calidad dirigida a la totalidad de estudiantes, especialmente a aquellos en riesgo de segregación o exclusión.

El propósito de robustecer la prestación del servicio educativo a través de la incorporación de dicho sistema de apoyos atiende a la necesidad de ser parte de un contexto y tener la libertad de desenvolverse y disfrutar del mismo, capacidad material que en palabras de Nussbaum (2018), se considera como el “derecho a buscar trabajo en un plano de igualdad con los demás. En el trabajo, poder trabajar como un ser humano, ejercer la razón práctica y entrar en relaciones valiosas de reconocimiento mutuo con los demás” (Nussbaum, 2018, p. 88).

Por lo tanto, una educación inclusiva debe trascender lo propiamente académico e identificar aquellas barreras para el aprendizaje y la participación, como lo menciona Nussbaum (2007):

también supone reconocer que la clase de sociabilidad propia de los seres humanos incluye relaciones simétricas como las que destaca Rawls, pero también relaciones de asimetría más o menos extrema e insistir en que sigue habiendo reciprocidad y un funcionamiento plenamente humano en tales relaciones asimétricas (Nussbaum, 2007, p. 167).

Como se mencionó inicialmente la Secretaría de Educación ha centrado sus esfuerzos en la ampliación de la cobertura educativa y en la provisión de un sistema de apoyos, lo cual ha permitido la ampliación de la oferta educativa desestimulando la atención segregada en un segmento de colegios, también ha permitido que los apoyos existentes en la institución educativa sean un factor que favorezca la permanencia en el sistema. En cuanto a la incidencia en las políticas, culturas y prácticas inclusivas aún no se cuenta con una propuesta o plan de acción específico que brinde soporte a las Instituciones Educativas para que a través de sus instrumentos de planeación escolar como el Plan Operativo Anual (**POA**), el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Proyecto Curricular y las Planificaciones de aula, realicen las transiciones necesarias para incorporar propósitos, objetivos, estrategias, lineamientos y presupuestos asociados a los postulados de las dimensiones de la política.

Para el caso educativo, los ajustes razonables³ no se pueden pensar de manera exclusiva como recursos humanos y comunicativos, ya que desde su propósito, son un elemento diferenciador para garantizar la permanencia y la participación del estudiante, pues facilitan su funcionamiento en los espacios, actividades y escenarios de participación de la escuela, sin embargo, pensar en la implementación de sistemas de apoyo tal como se han planteado hasta el momento, puede dar resultados muy limitados frente a la apuesta de la calidad educativa para la diversidad teniendo en cuenta que la vida escolar sobrepasa la adquisición de

³ Se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad, el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con los demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad Artículo 2º, inciso 4º.

conocimientos académicos, siendo este un escenario en el que es posible establecer relaciones humanas recíprocas, aprendizajes sociales significativos, creación de redes de apoyo y se propician desarrollos que le permiten al ser humano participar y tomar decisiones para su propia vida, que en palabras de Nussbaum (2012) se considera como:

La capacidad de tener control sobre el propio entorno, de poder participar de forma efectiva en las elecciones políticas que gobiernan la propia vida, tener derecho a la participación política y a la protección de la libertad de expresión y de asociación (Nussbaum, 2012, p. 53).

Por lo tanto el sistema de apoyos debe ser considerado parte del plan de implementación de la política de educación inclusiva, no la única medida, así mismo este sistema requiere de la incorporación de estrategias que eliminen las barreras para la participación que en cada institución se puedan estar presentando, al respecto el Comité de las Naciones Unidas (2016), se ha manifestado indicando las condiciones de discriminación presentadas contra las personas con discapacidad; señala cómo las mujeres y niñas pueden encontrarse en mayor riesgo y advierte que el desconocimiento de los ajustes razonables se constituye en otra forma de discriminación. Igualmente, el Comité llama la atención respecto al bajo número de quejas presentadas por la denegación de ajustes razonables, las cuales tampoco están registradas por tipo de discapacidad. Si bien el llamado no se realiza de manera específica hacia el sector educativo, evidencia las limitaciones que genera el contexto al no disponer de los ajustes necesarios para propiciar el funcionamiento de las personas con discapacidad.

La escuela puede ser un escenario en el que se vivencian estas circunstancias, por lo que la planificación escolar que se da en los diferentes ámbitos como el directivo, administrativo, financiero y pedagógico, debe recoger los principios e indicadores de la educación inclusiva, si bien este proceso en esencia es dilemático, lo que propone Ainscow (2011) a partir de las diferentes experiencias investigativas y desarrollos realizados en el Reino Unido, es iniciar desde los diálogos igualitarios y la colaboración eficaz la toma de decisiones en cada área, así

mismo refiere que en este deben participar todas las partes interesadas, es decir, no debe recaer en los “expertos”, que para el caso de los colegios de Bogotá se centra en los docentes de apoyo pedagógico, por lo que la propuesta incluye a las familias, la comunidad local, medios de comunicación y por supuesto a los responsables de cada una de las áreas del sistema educativo. La inclusión es un proceso, no un resultado. En este sentido,

la inclusión en educación constituye un movimiento constante hacia el logro de procesos que garanticen una mayor participación de toda la comunidad educativa en la cultura de los centros educativos y sus políticas, en sus currículos y, en general, en todas las prácticas y actividades que allí se implementen, desde el respeto a la diversidad y la aceptación de la diferencia (Marulanda & Cols, 2013, p. 15).

En el caso de las instituciones educativas, la docente de apoyo pedagógico es sobre quien reside el liderazgo, asesoría y acompañamiento del proceso, lo cual no puede garantizar el establecimiento de un plan de implementación escolar en cada una de las instituciones debido a la misma naturaleza de su rol y la serie de tareas que se desprenden en su quehacer cotidiano, por ejemplo la planeación directiva en la que se establece la proyección de la institución, se definen los sistemas de comunicación, las reglamentaciones, el manejo del clima organizacional y se establece la coordinación con familias y comunidad, ésta es un área estratégica para la incorporación de acciones dirigidas al desarrollo de políticas y culturas inclusivas, siendo así está el área en la que se podría resolver si la inclusión es un principio que orienta las prácticas escolares.

Así mismo, para incluir proyectos, procesos o ajustes razonables que favorezcan ambientes inclusivos, es necesario contar con el estado de necesidades, diagnósticos o propuestas concretas, que puedan ser incorporadas en la planeación administrativa a través de la cual se define la destinación de los recursos propios de la escuela o aquellos que deben ser gestionados en las áreas de la Secretaría de Educación u otros sectores.

Por su parte, la planeación pedagógica que concentra y desarrolla los planes de estudio, los recursos didácticos, es en donde se define qué, cómo, cuándo y para qué se enseña, cómo se evalúa y a través de cuales instrumentos o herramientas se desarrolla el proceso de enseñanza, se constituye en uno de los ejes centrales de la escuela, pues es el área que evidencia la impronta de la institución educativa y la que se vivencia en el día a día de los estudiantes. Adicionalmente, en el marco de la educación inclusiva el maestro tiene un rol trascendental, pues es el interlocutor entre las apuestas pedagógicas de la institución educativa y los procesos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes, por lo tanto, aquí reside en gran medida la dimensión de culturas inclusivas, ya que, bajo el prisma que se mire la inclusión se establecerán canales de socialización, enseñanza y reconocimiento del otro, en esta área es en la que se puede movilizar uno de los propósitos de la educación inclusiva, para Stainback y Jackson (1999), la educación inclusiva

es aquella que parte del hecho de que todos los estudiantes pertenecen y forman parte del sistema educativo y, por tanto, “todos pueden aprender y desarrollarse en la vida normal de la escuela y de la comunidad. Lo que cuenta es la diversidad; se parte del hecho de que la diversidad ofrece mayores oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros (Marulanda & Cols, 2013, p. 26).

A partir de esta revisión sobre desarrollo de la estrategia en Bogotá, la cual evidentemente se ha basado en matrícula y asignación de personal de apoyo, es posible identificar que el proceso se ha dado de manera escalonada, y que en los colegios el liderazgo del proceso reside en las docentes de apoyo pedagógico. De otra parte, aún no se cuenta con elementos que permitan identificar una gestión orientada a la incorporación de la política de educación inclusiva, por lo tanto como un punto de inicio, necesariamente el sistema educativo en los planes de implementación tendrá que direccionar a las instituciones educativas a responderse las siguientes preguntas: si la institución cuenta con estrategias para estimular la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes, si le brinda apoyo a los alumnos en condición

de vulnerabilidad, exclusión o en riesgo de fracaso escolar, sí los docentes están preparados para enfrentar la diversidad de sus alumnos, sí el colegio cuenta con estrategias para que el equipo docente amplíe el desarrollo profesional con prácticas inclusivas, resultados que necesariamente deben ser incorporados en el momento de revisar el Plan Operativo Anual, PEI, Planeación curricular, etc., y en cada uno de los momentos de planeación o evaluación, de otra manera la estrategia de implementación seguirá limitada a una respuesta mediática y numérica de asignación de personal de apoyo según el incremento de la matrícula.

Este proceso además de ser complejo requiere del liderazgo de varios actores, no exclusivamente de la docente de apoyo pedagógico, allí las áreas de gestión institucional pueden jugar un papel importante para el planteamiento de alternativas, pues en cada una de las áreas de gestión y comisiones escolares se abordan los temas que tienen que ver directamente con los estudiantes, familias y desarrollo docente, pensar en la inclusión como una sombrilla que cobija a todos los estudiantes no puede ser una labor que atañe a un docente en particular, esta alternativa no prosperará en una comunidad educativa si partimos de que la inclusión debe promover la participación efectiva y garantizar un nivel de aprendizaje para todos los estudiantes.

No consiste simplemente en emplazar a los alumnos con discapacidad en el aula, con sus compañeros sin discapacidad; no consiste en que profesores especialistas den respuesta a las necesidades de los alumnos en la escuela ordinaria. Tiene que ver con cómo, dónde y por qué, y con qué consecuencias, educamos a todos los estudiantes (Muñoz & Lezcano, 2012, p. 54).

De hecho, llegan a existir casos en los que la existencia de una o dos personas asignadas a brindar apoyos a los estudiantes con discapacidad se puede convertir en una barrera, en tanto el entorno docentes o los mismos compañeros de clase, asumen que el estudiante con discapacidad pertenece a dicha persona y todo lo que suceda en la Institución Educativa debe ser resuelto por ese experto, de allí la necesidad de incidir en las culturas incluyentes de tal

manera que la comunidad educativa fomente prácticas de cuidado común, trabajo colaborativo y que la diversidad sea un valor común, ello implica la identificación de barreras que impiden la participación para su respectiva eliminación. Booth y O'Connor (2012) y Marulanda et al. (2013), definen las barreras como “todas aquellas limitaciones del sistema educativo que impiden el aprendizaje y la participación de los estudiantes y que, por tanto, no permiten ni fomentan una educación de calidad” (Marulanda, 2017, p. 16). Una de las causas de la situación descrita es la falsa creencia de que las personas que presentan una condición diferencial requieren de expertos o personal especializado para el desarrollo de cada una de las actividades básicas, avanzadas, sociales y académicas, siendo necesario precisar que de partida todos los estudiantes tienen la misma “condición humana” y que los apoyos que se implementan para los niños pertenecientes a comunidades étnicas, con discapacidad u otras condiciones están dirigidos como su nombre lo dice a apoyar una o varias actividades, en otros casos a facilitar procesos como los comunicativos, siendo este sólo un aspecto del funcionamiento humano que no constituye el cien por ciento de la corporalidad, el ser y el hacer.

De aquí la importancia de abordar estos apoyos pedagógicos, asistenciales y comunicativos desde una perspectiva sistémica, siendo cada uno de ellos parte del sistema de apoyos como lo es también el docente de aula, el coordinador, el rector y el personal de servicios generales, situación contraria a la que se viene presentando hasta el momento, en la que se asume que hay y debe haber un experto encargado de la persona con discapacidad, la transformación de esta perspectiva amplía la visión de un sistema que además considera los apoyos tecnológicos, de infraestructura, materiales, didácticos, como ese gran conjunto de elementos y personas que eliminan barreras y facilitan el desarrollo pleno de habilidades de todos los estudiantes, esta apuesta siempre va a implicar transformaciones profundas en las escuelas, más aún en aquellas que aún se guían bajo ordenadores rígidos basados en estándares de éxito competitivo, en las que los niños que no se encuentren en el “menú” tienden a pasar de un colegio a otro sumando año tras año frustración y señalamientos de incompetencia o inadaptabilidad, y perdiendo al

tiempo oportunidades para el desarrollo de habilidades pues el centro de la discusión generalmente está en el déficit, estas mismas estructuras escolares rígidas en las que el trabajo docente se realiza de manera aislada y asignados a tareas predefinidas, tienden a tener mayor dificultad para abordar problemas cuando se enfrentan a circunstancias inesperadas, ante dichas realidades Ainscow (2011), “motiva a seguir buscando una cultura más colegiada que brinde apoyo a los maestros que deseen experimentar con nuevas respuestas pedagógicas” (Ainscow, 2011, p. 5).

4.3 Perspectivas de las gestoras y gestores de la educación inclusiva

Las entrevistas realizadas a las docentes de apoyo pedagógico y estudiantes con discapacidad, las cuales buscaron conocer sus percepciones frente a la incorporación del enfoque de las capacidades en la implementación de la política de educación inclusiva, se dio desde dos perspectivas, desde su rol y desde la configuración del sistema educativo.

Desde su rol: uno de los actores estratégicos en la implementación de la política de educación inclusiva se encuentra en la figura de la docente de apoyo pedagógico, que para el caso de Bogotá, en más de un 90% son mujeres, gran parte de ellas son educadoras especiales, sin embargo también hay profesionales en trabajo social, psicología, fonoaudiología, terapia ocupacional, entre otras disciplinas, en cuanto a su vinculación al sistema educativo, una reducida parte se encuentra vinculada como planta definitiva con las garantías que ofrece la carrera docente, en su mayoría están vinculadas como planta temporal, esto se debe a que el cargo de docente de apoyo pedagógico no existe en el estatuto docente del sector educativo.

A partir de la situación señalada no existe un manual de funciones del docente de apoyo pedagógico que le permita al directivo docente establecer protocolos de atención a la comunidad educativa y a los estudiantes con discapacidad, así mismo limita su reconocimiento en muchos casos como par educativo en las instituciones, sus funciones entonces vienen siendo enunciadas de manera genérica en el decreto reglamentario del sector educación 1075 del 2015 y en el decreto 1421 del 2017.

De acuerdo a ello, durante el desarrollo de su ejercicio las docentes de apoyo pedagógico parten de las funciones generales que determinan los marcos normativos y al tiempo se han construido camino asumiendo varios roles en el marco de ser consideradas un sistema de apoyo para los estudiantes, pues se convierte en el agente articulador entre el estudiante con discapacidad y la comunidad educativa, del mismo modo se considera un sistema de apoyo a la inclusión pues deben liderar, orientar e incidir en la incorporación de los principios de la educación inclusiva en las diferentes instancias del sistema educativo.

Al respecto, el Dr. Gordon Porter refiere que el nuevo rol del “educador especial”, que para el sistema educativo colombiano se constituye en el docente de apoyo pedagógico, enfatiza en la “colaboración y el apoyo de pares al docente de la clase común. El docente es responsable de orientar al docente de clase en el desarrollo de estrategias y actividades para la inclusión de los estudiantes en la clase común” (Porter, 1997, p. 73).

Lo anterior constituye un cambio de la visión terapéutica y rehabilitadora del docente de apoyo a una como par pedagógico, que orienta estrategias que le permitan al estudiante acceder a los contenidos académicos mediante su asesoría al docente de aula. El Dr. Porter menciona:

Es esencial que los docentes no sean vistos como expertos, que deberían tomar la responsabilidad de un docente común. En su lugar, deben ser vistos como alguien que puede dar asistencia al docente para encontrar soluciones manejables a los problemas que ocurren en la clase (Porter, 1997, p. 74).

Así, deben ser vistos como mediadores pedagógicos que coadyuvan a generar un ambiente inclusivo y que el aula cuente con didácticas diversas y que faciliten el acceso al currículo.

Para los estudiantes con discapacidad entrevistados, la docente de apoyo es una mediadora entre ellos y quienes presentan resistencia a su participación en el aula regular, esta función se da de manera sistemática y representa la transformación de imaginarios a través de la mediación y la orientación en estrategias pedagógicas, por lo que la valoración de su rol también incluye ese apoyo significativo al proceso de inclusión, participación y sociabilidad,

además de los mecanismos que se empleen para que el estudiante tenga una serie de resultados académicos a partir de los ajustes curriculares direccionados por la docente. Al respecto, la estudiante con discapacidad de grado 11° entrevistada, refiere que la docente de apoyo es necesaria para mediar entre aquellos docentes que desde sus paradigmas pueden llegar a ejercer posturas o acciones segregantes, “hay profesores que son muy crueles y las profesoras de apoyo median con ellos para que no sea tan complicado”, así mismo refiere que a dichos maestros les cuesta adaptarse a la diversidad por lo que resalta la labor de la docente de apoyo en términos de la asesoría que les puede brindar por ser quien conoce a fondo sobre los procesos de inclusión educativa y propone incorporar dicha figura en ámbitos universitarios.

Esta misma estudiante relata la incidencia que han tenido las docentes de apoyo tanto en su proceso académico como en los procesos de participación en el escenario educativo, ella refiere que en los inicios de su inclusión escolar el colegio no contaba con dicha docente, razón por la cual tanto su familia como los docentes de aula decidieron que repitiera varios grados de la primaria, con la expectativa de que tuviera mejores resultados en matemáticas y ciencias, situación que cambió cuando llegó a una institución que cuenta con el sistema de apoyo pedagógico, “después cuando se hicieron los ajustes en todas las materias con las docentes de apoyo ya todo fue más fácil, aunque ahí yo no podía opinar ni podía enfocarme en lo que me iba bien que es inglés, español y sociales”, el relato de la estudiante permite ver cómo la intervención en la planeación curricular, metodologías y didácticas centradas en las habilidades y desempeños de la persona por parte de la docente permiten un tránsito educativo significativo para los estudiantes con discapacidad, al tiempo permite identificar la necesidad de incorporar la agencia del estudiante en este proceso de planeación académica, a través de la toma de decisiones y la disposición de opciones para la persecución de una meta de manera intencionada en el marco de los ajustes que ya se hubiesen planteado al sistema de la institución educativa.

Basados en el decreto 1421 de 2017 las funciones de las docentes de apoyo pedagógico se relacionan con procesos de incorporación de la educación inclusiva en las diferentes áreas de planeación institucional, ajuste a los instrumentos de identificación y valoración de los estudiantes con discapacidad y la asesoría a los docentes de aula, sin embargo su rol trasciende estas tareas, en la comunidad educativa en general es una impulsora de la transformación de imaginarios, es decir de la concreción de culturas inclusivas, en el equipo docente lidera los ajustes necesarios a realizar en el sistema académico, así mismo se convierte en el principal apoyo pedagógico y social de los estudiantes con discapacidad.

En este sentido las docentes entrevistadas refieren que durante los primeros diez (10) años posteriores a la promulgación de la ley 115 de 1994, se esperaba que los niños con discapacidad estuvieran en aulas especiales con profesionales especializados para atenderlos, como parte de la prácticas, se hacían planes personalizados con actividades diferentes a las que se tenían en el currículo de cada grado, la docente 1 refiere que, “sólo algunos colegios reciben a los estudiantes con discapacidad y eso se daba si el rector quería iniciar el programa y si tenía docente de apoyo”, es decir, continuaba siendo una opción de cada institución educativa.

De igual manera las entrevistadas refieren que en la actualidad se mantienen posturas que parten de que sin un equipo especializado no es posible atender a estos estudiantes, es decir, se mantienen imaginarios asociados a la necesidad de establecer procedimientos especializados, en espacios diferentes a los existentes para los estudiantes sin discapacidad, con terapeutas y un currículo especial; la docente N°. 2 entrevistada, señala que: “En los inicios existía una sección de educación especial en la que se empezaron a definir las instituciones educativas en las que se atendieron niños con discapacidad y se asignaban educadoras especiales, en 1997 los lineamientos se enfocan a tener aulas especiales que se daban en siete colegios, posteriormente se conformaron ocho aulas especiales que tenían el enfoque de atención especializado con profesionales interdisciplinarios exclusivos para los estudiantes con discapacidad, en su momento el concepto pretendía tener un conjunto de recursos para atender

a los estudiantes con discapacidad en los colegios, sin embargo éste se entendió de otra manera”.

Como se identificó en el análisis documental relacionado en apartados anteriores y como lo relatan las docentes de apoyo pedagógico que participaron en los inicios de la implementación de políticas de educación inclusiva, los primeros documentos reglamentarios mantenían conceptos asociados a la integración de los estudiantes con discapacidad basados en la perspectiva rehabilitadora, asumiendo al estudiante desde la deficiencia, esto evidencia que las concepciones que se dan en el momento son determinantes en la formulación de las normativas y que los desarrollos conceptuales inciden en la manera como se construyen los desarrollos legislativos (Moreno, 2007).

Estos procesos han marcado tanto la perspectiva de la atención a la población con discapacidad como el rol de las docentes de apoyo, en este mismo sentido la docente N°. 2 entrevistada, indica que la atención a estudiantes con discapacidad inició como un programa, es decir no se asumió de manera precisa como una política de estricto cumplimiento, sino como un proyecto adicional que podían o no desarrollar algunos colegios. Lo anterior tenía que ver con la atención que se venía dando bajo el modelo de educación especial, lo cual limitaba la adopción de otras maneras de comprender y asumir la inclusión.

La percepción y las expectativas de la comunidad educativa frente a la presencia de estudiantes que se presenten alguna condición diferencial marcan de manera significativa sus procesos de desarrollo, aprendizaje y participación, por ejemplo la docente N°. 3 entrevistada, refiere que “los docentes de educación regular siempre se presentaron como la mayor barrera para el proceso, ya que esta atención brindada se realizaba en aulas especializadas con un equipo interdisciplinar que además beneficiaba mucho a las personas con discapacidad, por consiguiente los demás docentes mencionaron que los niños y jóvenes no rendían en su clase y que no iban a cambiar su metodología”. En cuanto a la postura de las familias, la misma docente indica que estas expresaban satisfacción en aspectos pedagógicos y de autonomía e

independencia por parte de los estudiantes, pero ha sido claro para algunas de ellas la necesidad de que los estudiantes se desempeñen en las mismas condiciones de sus pares, por lo que solicitan que sean ubicados en aulas regulares, indica la docente que en gran medida, esta solicitud es realizada bajo el precepto de que con ello los estudiantes con discapacidad van a fortalecer su interacción social, sin embargo advierte sobre la resistencia que ello genera en algunos de los estudiantes pues implica iniciar unos procesos adaptativos al nuevo entorno que en muchos de los casos ya habían sido superados.

Las entrevistas evidencian una discrepancia entre los propósitos y rol de las docentes de apoyo pedagógico y las expectativas de sus colegas en la comunidad educativa, desde el marco normativo este talento humano tiene asignado el rol de:

Acompañar pedagógicamente a los docentes de aula y fortalecer los procesos de educación inclusiva incidiendo específicamente en el diseño, orientación de los Planes Individuales de Apoyos y Ajustes Razonables (PIAR) y su articulación con la planeación pedagógica y el Plan de Mejoramiento Institucional (Decreto 1421, 2017, art. 5).

Adicionalmente orienta a las familias de los estudiantes con discapacidad y proporciona cualificación a los docentes, teniendo como eje central la implementación de la política de educación inclusiva, sin embargo la expectativa de los docentes de aula y de directivos docentes, como se evidenció en las entrevistas, aún está dada bajo la perspectiva de la educación especial en la que la labor de la docente debe girar en torno a procesos de rehabilitación, en grupos segregados, bajo la premisa de que el estudiante debe exclusivamente socializar y sus aprendizajes serán básicos, esta postura es señalada por las docentes entrevistadas, “Ellos los atienden pero había mucha resistencia a esa atención, atendían porque tocaba, no habían más de 50 educadoras especiales en el Distrito, éramos bienvenidas, nos necesitaban porque en esa época sacábamos a los estudiantes del aula a trabajar fuera del salón, les gustaba porque pensaban que les hacíamos terapia y no tener que atenderlos en ese momento

en el aula” (Docente N° 6 entrevistada), al respecto algunos autores señalan la imperiosa necesidad de definir de manera concreta el campo de acción del docente de apoyo, por ejemplo Ocampo (2016), refiere que la apuesta también implica una resignificación del rol desde el mismo proceso de formación profesional, la cual “exige democratizar y refundar la educación especial de cara a los desafíos. Separación necesaria y urgente; si no se da, corremos el riesgo de legitimar, en la producción de espacios y prácticas, las críticas sobre una educación segregada” (Ocampo, 2016, p. 79).

Si se revisa de fondo, el ejercicio de la docente de apoyo debe tener un impacto importante para implementar la educación inclusiva y por otra parte sus prácticas cotidianas implican un trabajo colaborativo con los docentes de aula y la incidencia en los espacios de planeación de la institución educativa para que los principios e indicadores de la política de educación inclusiva sean incorporados, en tal sentido la dinámica y tipo de estructura educativa en la que se encuentre marcará la diferencia para el desarrollo de sus prácticas.

Así mismo, el rol de la docente de apoyo resulta de gran responsabilidad en la política, pues además de ser parte del sistema de apoyo para los estudiantes, es un puente articulador en el sistema escolar, de allí la importancia de que las tres dimensiones de la política tengan un levantamiento de información en las que se identifiquen las barreras que limitan su desarrollo y los planes de acción en cada institución educativa, según los cuales la docente de apoyo tendrá diferentes roles como líder, orientación, asesoría, desarrollo, gestión, entre otros.

Desde la configuración del sistema educativo: La generación de normativas ha permitido incorporar el acceso de todos los estudiantes con discapacidad como un derecho, siendo necesario revisar la modificación de las dinámicas para garantizar que este proceso sea efectivo en la cotidianidad, por lo tanto la Política de Educación Inclusiva retoma la necesidad de crear culturas inclusivas basadas en la generación de interacciones en la comunidad educativa que brinden protección y desarrollos colaborativos entre todos sus miembros, bajo la premisa de que cada quien cobra valor desde su individualidad propiciando el mayor logro posible. Ello

implica que se compartan los valores inclusivos por parte de toda la comunidad para así guiar las decisiones que posteriormente se convertirán en políticas de la escuela y en las actividades cotidianas.

Otro asunto relevante para el desarrollo de prácticas inclusivas tiene que ver con las dotaciones del contexto; en este sentido, Nussbaum (2018) es explícita al indicar como el despliegue de capacidades es un asunto incidido por la relación del Estado con el ciudadano, siendo la disposición de dotaciones que le permitan a las personas un amplio espectro de funcionamiento activo lo que en palabras de Nussbaum permitirá el disfrute de una plena igualdad.

Esta se da cuando los ciudadanos son capaces de ejercer todo el espectro de capacidades, por más que insista también en que los seres humanos son inevitablemente dependientes e interdependientes, y sostenga que puede haber dignidad en las relaciones de dependencia, pero el objetivo es siempre poner a la persona en una posición plena de capacidad (Nussbaum, 2018, p. 158).

Al respecto, las docentes entrevistadas consideran que el sistema educativo cuenta con pocas alternativas para que los estudiantes con discapacidad tengan la posibilidad de emprender su proceso de formación desde sus gustos, intereses y habilidades, pues está centrado en que los estudiantes en general lleguen a determinados estándares, lo cual conlleva a mantener estereotipos de estudiantes que las personas con discapacidad en muchos casos no cumplen, convirtiéndose ello en un factor de deserción o de exclusión, “a todos los niños los medimos con el mismo rasero y la parte actitudinal conlleva a que no se tengan en cuenta las particularidades y que los docentes digan , lo siento pero él debe cumplir con el currículo total como todos” (Docente N°. 3 entrevistada).

Según las narrativas de las docentes el sistema a avanzado en la incorporación de algunos ajustes curriculares, sin embargo la estructura general limita el desarrollo de aspectos fundamentales como la evaluación, así la educación inclusiva en la que se reconoce al estudiante desde su diversidad, atendiendo a sus ritmos y tiempos se convierte en un concepto

ajeno a los desarrollos de las prácticas pedagógicas cotidianas, Según la docente N° 6 entrevistada, “faltan oportunidades y espacios para que los estudiantes puedan desarrollar todas sus habilidades, sobre todo las que no se encuentran contenidas en el diseño académico establecido, esas no se tienen en cuenta en el sistema de evaluación, además las decisiones las toma la familia y los docentes porque así funciona el sistema”.

Si la igualdad se asume desde el principio de que todos tienen igual derecho a estar en el sistema ya las personas con condiciones diferenciales estarían incluidas; sin embargo, el desarrollo de capacidades conlleva a repensar la igualdad asociada a los factores contextuales, las dotaciones naturales y los funcionamientos posibles que pueden resultar de cada individuo.

La igualdad con respecto a una variable (por ejemplo, ingresos), puede llevarnos a la desigualdad en el ámbito de otra variable (por ejemplo, capacidad de funcionamiento o bienestar). Esta cuestión de la elección de un ámbito evaluativo (es decir, la selección de variables sobre las que centrarnos) resulta crucial en el análisis de la desigualdad (Toboso, 2008, p. 73).

Desde esta perspectiva el estudiante con discapacidad auditiva entrevistado manifiesta la insuficiencia de las normas que proponen un deber ser orientado a la igualdad de derechos frente a un contexto no ajustado a las condiciones diferenciales, con actores educativos que recrean culturas basadas en estereotipos basados en la incapacidad de los estudiantes por presentar un funcionamiento particular, “hay muchas leyes pero falta más humanidad y valores, los docentes no valoran a los estudiantes con discapacidad ni los aceptan, lo hacen porque les toca pero no creen en nosotros”, este derecho a la valía, a ser un actor político en el sistema educativo representa una de las condiciones necesarias para el desarrollo de capacidades humanas, en tal sentido el mismo estudiante resalta la importante intervención al respecto de otro actor educativo como en su caso fue su madre, “Mi mamá fue quien me enseñó a ser capaz de hacer todo, no me hacía nada, no me limita, me decía que yo era capaz y así hice todo siempre, por eso puedo decir lo que pienso porque ella me respalda en todo”. En varios de los

relatos tanto de las docentes como de estudiantes, se hace visible cómo el sistema educativo desde su organización llega a silenciar o ensordecir ante la voz del estudiante, es evidente que en este aspecto no se habla de los espacios formales de participación establecidos en la escuela como el consejo estudiantil, sino en la manera en que los diseños curriculares, proyectos académicos, sistemas de evaluación y establecimiento de los sistemas de apoyo se encuentran preestablecidos y se planean de manera vertical.

La capacidad para funcionar implica que la persona disponga de los recursos apropiados para lograr los desempeños que desee, en este sentido, el diseño y disposiciones del entorno marcaran la diferencia para que las personas con discapacidad puedan ejercer sus funcionamientos. Como lo señala Toboso (2008) “los mismos recursos disponibles no se traducen automáticamente en igual capacidad para funcionar, puesto que no se puede prescindir del elemento fundamental que es la diversidad de características personales y circunstancias sociales de cada caso” (Toboso, 2008, p. 72).

Los lineamientos de política de educación inclusiva del Distrito plantean que la intervención en las culturas se deben orientar hacia la “eliminación de los prejuicios que están arraigados en la población estudiantil, en los y las docentes, en las directivas, en el personal administrativo, en las familias, en la población en general” (Roth, 2018, p. 38), ésta es una de las principales barreras para la real participación de los estudiantes con discapacidad en el escenario educativo, lo cual revela que la significación que se asume frente a dichos estudiantes marca de manera diferencial las acciones que se implementen en la cotidianidad, las cuales tienen que ver con desarrollos pedagógicos y la interacción social. Al respecto, el estudiante con discapacidad auditiva (baja audición) de décimo grado manifestó que, en su trayectoria educativa no le hicieron mayores ajustes:

En primaria me ponían menos trabajos, pero yo necesitaba otras cosas como estar adelante, que me permitieran ir con gorro para proteger las cirugías, que me hablaran más fuerte, retirarme del salón cuando no toleraré el ruido del audífono. En bachillerato

no me tenían en igual valoración como a los compañeros que estaban catalogados como talentos porque creían que yo no era capaz.

Nussbaum (2018) se refiere a la capacidad humana básica de “usar los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento, y hacerlo de un modo auténticamente humano” (Nussbaum, 2018, p. 88), indicando que es necesario contar con garantías educativas que incorporen la posibilidad de apropiar conocimientos en la alfabetización y las ciencias básicas; así mismo refiere que es necesario contar con garantías para expresarse libremente en los diferentes escenarios de interacción social, lo cual desde la perspectiva de la docente N° 5 entrevistada aún no llega a su fin debido a la estructura del sistema educativo, según la docente la participación activa e incidente de los estudiantes con discapacidad se va limitando a medida que avanzan en los ciclos educativos debido a la falta de flexibilidad y adaptabilidad, señala además que “en las áreas culturales y recreativas se ha ampliado la participación, pero en lo académico, especialmente en las líneas técnicas y tecnológicas se limita la participación”.

Las narrativas coinciden en que las posiciones basadas en el déficit y la necesidad de “normalizar” a todos los estudiantes limitan la posibilidad de diseñar estructuras escolares en las que los estudiantes con discapacidad tengan la libertad de desempeñarse en correspondencia con sus diversas maneras de aprender; por lo tanto, para los niños, niñas y jóvenes, y sus familias, dichos escenarios no serían garantes de mayor dignidad y disminución de sufrimiento, pues como lo refiere Moreno (2008), “no discriminar” a los niños y niñas con discapacidad es percibido como un comportamiento esperado, sin embargo, el hecho de ubicarlos en situaciones que excedan su capacidad de desempeño y sin los ajustes del entorno que les permitan equiparar sus condiciones funcionales les pone en desventaja permanente.

Por su parte la política establece la necesidad de transformar las relaciones entre el nivel central, local e institucional, poniendo a disposición todos los recursos posibles, establece como punto de partida la reflexión permanente para eliminar las barreras e identificar los facilitadores, así mismo, el Lineamiento de Educación Inclusiva del Distrito indica que la manera de llegar a

dicho fin implica pensar en la flexibilidad del sistema más allá de la modificación de un plan de estudios o de horarios para algún estudiante, ello implica entonces flexibilizar y diversificar los contenidos, los métodos, los tiempos y los espacios. Lo anterior “implica tanto la transformación de la escuela en las prácticas pedagógicas, como la flexibilización administrativa en el nivel escolar, local y distrital que la posibilite, pues lo administrativo debe estar al servicio de lo misional, y no al revés” (Roth, 2018, p. 41).

Desde esta perspectiva, las personas entrevistadas hacen hincapié en la necesidad de transformar aspectos estructurales del sistema educativo que van desde lo físico, pasando por lo metodológico hasta lo programático, lo cual puede llevar a pensar que las condiciones tal y como se dan en la actualidad generan barreras para el desarrollo de políticas incluyentes; por ejemplo, la docente N° 4 entrevistada en el mes de octubre del 2018, hace referencia a la organización de la oferta educativa, resaltando las limitaciones producidas por la gestión escolar dada a partir de la generación de mega colegios en los que se amplía la matrícula y al mismo tiempo los grupos de estudiantes en el aula, de manera puntual refiere que:

Se destacan más los ajustes materiales, todavía falta trabajar en lo metodológico y pedagógico, además se torna un poco complejo cuando hay tantos estudiantes en las aulas de colegios oficiales y esto es contraproducente para las personas con discapacidad que, aunque tienen derecho a gozar de todos los beneficios en igualdad requieren espacios más personalizados para lograr calidad.

Esto requiere un análisis amplio sobre lo que propone Zorrilla (2006), quien hacen una “distinción entre reforma de la educación y reforma de los sistemas educativos, la primera se refiere en esencia a la transformación del currículo y a la renovación de los enfoques pedagógicos para conducir los procesos de aprendizaje y enseñanza” (Zorrilla, 2006, p. 113). Mientras que la segunda hace referencia a las transformaciones integrales en la gestión institucional.

Las prácticas incluyentes de las que habla la política se orientan a transformar las relaciones entre todos los agentes educativos y también en relación con su contexto próximo, lo cual repercute de manera directa en el sistema educativo en general, en este sentido se espera que los estudiantes participen de todas las actividades propias de la dinámica escolar, así como de las externas y que se tome en cuenta el aprendizaje o las experiencias que estos estudiantes adquieran fuera de la escuela.

A partir de las entrevistas realizadas, se puede identificar que los estudiantes con discapacidad pueden participar en la mayoría de las actividades de las instituciones educativas sean representativas, culturales o recreativas; la barrera más significativa se encuentra en las ofertas pedagógicas de profundización y técnicas, ya que los colegios que tienen algún énfasis esperan tener una calificación superior, “asumiendo que, primero los estudiantes con discapacidad no están en la capacidad de desarrollar esas actividades, segundo, que se bajaría el índice sintético de calidad, sacan o impiden el ingreso de estos estudiantes” (entrevista a docente 2, Bogotá, noviembre de 2018), lo cual permite establecer que aún se replican prácticas de selección de estudiantes de manera específica para algunos procesos, siendo esto contrario al derecho a la educación de todos los niños, niñas y adolescentes indistintamente de sus condiciones particulares, lo cual es ratificado por el Ministerio de Educación Nacional al determinar que la oferta general:

Corresponde a la ofrecida para todos los estudiantes del país, dentro de la cual tendrán acceso todos los estudiantes con discapacidad, quienes, de igual manera que opera en el sistema general, deberán ser remitidos al establecimiento educativo oficial o contratado más cercano a su lugar de residencia, y al grado acorde a su edad cronológica (Decreto 1421, 2017, art. 1).

Dicha situación ha sido referida por el estudiante N°. 2 entrevistado, de grado décimo, quien manifiesta que “en las áreas de profundización como electricidad, a mí el profesor no me creía que sabía hacer los circuitos, en ciencias y tecnología hice varios proyectos, pero no los tenían

en cuenta porque pensaban que los había hecho mi mamá, incluso me pidieron un video para comprobar que si era yo el que hacía mis trabajos”.

Lo anterior permite identificar como la regulación del derecho a la educación para las personas con discapacidad a través de marcos normativos y lineamientos específicos, ha permitido sentar bases para avanzar en el derecho a estar, pero el ser en el sistema implica ajustes contextuales y escolares; si bien los desarrollos para abandonar las modalidades segregadas, especiales o integradoras han tardado casi 20 años, en la última década, el sistema se ha movilizó de manera significativa, especialmente con marcos legales que potencian el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad, siendo tarea ahora de las entidades territoriales adelantar gestión para la transformación educativa y del sistema educativo Zorrilla (2006), “los cambios en los procesos educativos: currículo, enfoque pedagógico, estrategia didáctica requieren de cambios en el gobierno, organización y funcionamiento de los centros escolares, así como de las estructuras meso y macro de los sistemas educativos” (Zorrilla, 2006, p. 114).

Capítulo 5.

Conclusiones

La escuela Inclusiva más allá de la eficiencia

A partir de la revisión documental es posible identificar que la construcción de la política de educación inclusiva en Bogotá parte del cumplimiento normativo y se sustenta en las premisas del ordenamiento internacional de la educación para todos, si bien la inclusión de la población con discapacidad en el sector educativo ha sido un asunto de discusión por parte de los colectivos, esta política no cuenta con una base de construcción colectiva o participativa, en razón a ello sus propósitos corresponden de manera directa al índice de inclusión.

Al ser una política formulada bajo el enfoque top down no cuenta con una línea de base que permita reconocer las condiciones específicas de la población que ingresa al sistema educativo, como tampoco permite identificar las trayectorias de los estudiantes en el mismo, los datos emitidos por la Secretaría de Educación al respecto, se limitan a la matrícula general en la que se encuentra la categoría de discapacidad y otras del enfoque poblacional, sin embargo ello no permite asociar cuantos niños, niñas y adolescentes se encuentran fuera del sistema, en qué condiciones, cuantos interrumpen sus tránsitos educativos y las causas, como tampoco los aportes o impactos para quienes ingresan y se mantienen en el sistema.

Esta construcción de la política ha conllevado a que las orientaciones respecto a su implementación lleguen a la escuela bajo una especie de mandato, que debe ser cumplido por encontrarse en un marco normativo, lo cual limita la perspectiva de los actores educativos a la legalidad de la inclusión, más no desde su legitimidad. Esto también genera resistencias y reafirma imaginarios sobre los estudiantes como una dificultad, lo cual se revierte en las prácticas pedagógicas y en la convivencia con los estudiantes que requieren algún tipo de apoyos, como fue señalado por ellos mismos y por los docentes entrevistados.

Basados en lo anterior, es posible identificar una brecha entre la escuela inclusiva que reconoce la diferencia como un valor y que se adapta a las diferentes necesidades de los estudiantes, y la escuela que espera resultados basados en la eficiencia o en la adquisición de conocimientos, uno de los hallazgos descritos en la investigación indica que, el diseño institucional actual implementa sistemas de apoyo para garantizar el acceso y permanencia de los estudiantes con discapacidad en el escenario educativo, sin embargo, en los reportes del mismo sector aún no se evidencia la incidencia de los principios de la educación inclusiva en las áreas de planeación a largo plazo como son el proyecto educativo institucional (PEI), currículo, plan de estudios y sistema de evaluación.

Dicha planeación institucional define los fundamentos, principios y fines de la escuela, así como su identidad, propósito, recursos y estrategias pedagógicas, por lo tanto la asignación de recursos humanos que acompañen a los estudiantes con discapacidad para posibilitar sus desempeños en el espacio, no garantiza que de manera integral la totalidad de la comunidad educativa (directivos, docentes, personal de apoyo, familias y estudiantes), incorporen en su quehacer cotidiano valores inclusivos que además se reflejen en la toma de decisiones administrativas y pedagógicas para soportar los procesos de aprendizaje.

La planeación educativa incluyente

En términos de la perspectiva del sistema educativo Nacional, se identificó que el contexto actual está marcado por distintos fenómenos asociados a condiciones de marginalidad, vulnerabilidad, riesgo y exclusión, lo cual implica el diseño de ofertas educativas diferenciales que respondan a dichas condiciones. Como se ha descrito, la oferta educativa actual plantea una organización por secuencia de ciclos lectivos, sujeta a unas pautas curriculares progresivas que una vez alcanzadas por los educandos conllevan a avanzar al siguiente grado y obtener un título, a su vez los modelos educativos establecen las intenciones didácticas y recursos pedagógicos a través de los cuales se desarrolla el proceso, sin embargo, las ofertas educativas

diferenciales solo han sido implementada en Colombia para estudiantes en extra edad, estudiantes ubicados en zonas rurales y adultos, pero no para la población con discapacidad siendo su única opción la oferta en aula regular.

Así las cosas, al no contar con el diseño de alternativas diversas que le permita a los estudiantes ingresar, permanecer y culminar su proceso educativo desde la decisión de lo que desea desarrollar en su vida acorde a sus intereses, gustos, ritmos y capacidades, genera una ambivalencia entre la necesidad de asegurar el carácter diferencial en la organización de la oferta educativa y el mantenimiento de una única oferta, produciendo así desigualdades en el ejercicio del derecho a la educación para estudiantes que por sus condiciones intrínsecas, de salud, contextuales o de desarrollo humano, requieren alternativas con cualidades consecuentes a dichas situaciones.

Lo anterior no hace referencia a atender a un grupo poblacional específico, sino generar un mecanismo que permita la igualdad de oportunidades para todos; en Colombia, el respaldo de ello se ha dado a través del establecimiento de marcos normativos orientados a reconocer y ratificar los derechos de las personas con discapacidad, en este sentido, el reto se centra en su materialización, a través de prácticas inclusivas que según el índice de inclusión propuesto por Booth (2000), corresponden a la incorporación de actividades que promuevan la participación de todos los estudiantes tanto en el aula como fuera de ella y que se tenga en cuenta los conocimientos adquiridos fuera de la escuela, sin embargo, el diseño de la escuela inclusiva ha priorizado sus acciones en la ruta de acceso en el marco del cumplimiento de la norma, es decir, el ingreso se posibilita bajo la premisa de cumplir los ordenadores jurídicos, no desde la naturalización de su participación como otro estudiante con derechos, con la posibilidad de discutir, escoger, leer, comunicarse, etc.

También se identificó discrepancia entre la creación de condiciones o implementación de sistemas de apoyo y el ritmo del incremento de la matrícula, el progresivo acceso al sistema educativo en los últimos años es notorio, alrededor del 19%, lo cual genera retos importantes

para la escuela, pues la presencia de más estudiantes con discapacidad debe implicar la disposición de ajustes a través de los cuales se puedan garantizar condiciones contextuales y pedagógicas para que estos puedan desarrollar sus funcionamientos, así como transformaciones en lo cuantitativo (recursos, adaptaciones, personal de apoyo, dotaciones, docentes) y en lo cualitativo, concerniente a incorporar valores y experiencias inclusivas que promuevan prácticas sociales basadas en los derechos humanos.

Dichos retos resultan significativos cuando se comprende que las dinámicas cotidianas de la escuela conllevan a reconocer la “diversidad dentro de la diversidad”, aunque pueda resultar redundante el término, tiene que ver con las diferentes condiciones, desempeños y trayectorias de los estudiantes con discapacidad, lo cual, implica dar respuestas centradas en la persona como lo propone el Decreto 1421 del 2017 y facilitar la capacidad de elegir, sin embargo, este mismo instrumento normativo define como única alternativa el aula regular, lo cual limita la capacidad de respuesta institucional ante situaciones poblacionales como las de los estudiantes que se encontraban en condiciones de segregación que conllevaron a que su ingreso y trayectoria en el sistema se diera de manera tardía, ello implica el despliegue de ajustes significativos para equiparar sus condiciones, bien sea a través de ofertas alternativas o procesos equivalentes a sus condiciones en el aula regular.

Del mismo Decreto se encuentra pendiente la reglamentación correspondiente al sistema de evaluación y promoción de los estudiantes con discapacidad, toda vez que el sistema educativo mediante el Decreto 1290 del 2009 “Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media”, define los procedimientos a adoptar en cuanto a evaluación de estudiantes, sistemas de evaluación de las instituciones educativas y promoción educativa, los cuales se basan en desempeños individuales respecto a cada una de las áreas académicas y a su vez estos se determinan a partir de los estándares de calidad nacionales e internacionales. De allí la necesidad de armonizar los lineamientos establecidos en dicha materia y las propuestas de Diseño Universal del

Aprendizaje establecidas en el Decreto 1421 del 2017, pues la herramienta evaluativa general de las Instituciones Educativas parte de los estándares básicos de calidad, derechos básicos de aprendizaje por área y nivel educativo, horizonte de sentido, propósitos y modelos educativos acogidos, mientras que la herramienta de planeación pedagógica establecida para los estudiantes con discapacidad es el Plan Individual de Ajustes Razonables, que si bien se armoniza con la planeación de aula, debe también mantener una coherencia o ser acogida en el marco de dichos sistemas de la planeación escolar.

Este acceso e incremento en la matrícula no es comparable con las transformaciones en aspectos fundantes de la planeación escolar como la gestión académica en la que es necesario impactar el diseño pedagógico (curricular), las prácticas pedagógicas, la gestión de aula y el seguimiento académico, estas transformaciones implican reconocer la complejidad que existe en el contexto escolar debido a su heterogeneidad, las cuales requieren respuestas basadas en la flexibilidad como criterio organizador de las didácticas y aproximaciones pedagógicas a esta población.

En el marco del índice de inclusión de Tomasevski (2004), lo anterior se conoce como “aceptabilidad”, correspondiente a la forma y el fondo de la educación, es decir que “los programas de estudio y los métodos pedagógicos han de ser aceptables, pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad” (Tomasevski, 2004, p. 12), marco que los lineamientos de política de educación inclusiva del Distrito retoma, sin embargo su propuesta se enfoca en la formación docente, específicamente en temas relacionados con el diseño universal para el aprendizaje, la formalización de los roles de las docentes de apoyo pedagógico y fortalecer la vinculación de los sistemas de apoyo.

Frente a la primera propuesta, no se ubicó una acción específica en el plan de implementación progresiva, por el contrario, las docentes de apoyo pedagógico entrevistadas manifestaron dicho aspecto como una falencia que limita el desarrollo de acciones pedagógicas orientadas a atender desde la diversidad en aula. En este sentido, el plan de implementación progresiva sólo

algunos de los aspectos a considerar para hacer efectiva la política de educación inclusiva, uno de ellos el cuerpo docente, actor fundamental, pues es quien direcciona los procesos educativos de la totalidad de estudiantes y son quienes deben estar convencidos de la apuesta por la inclusión, pero además, deben contar con las herramientas necesarias para afrontar los retos que en el aula se presentan, en el entendido de que la escuela va más allá de lo que sucede en un espacio físico en el que los educandos asisten a adquirir conocimientos, la escuela se constituye en el escenario relacional de co-construcción de saberes, cultura, convivencia, el desarrollo de competencias cognitivas, socio afectivas y comunicativas; razón por la cual un plan de implementación debe considerar la asignación de ajustes razonables también para aquellos que se encargan de implementar los procesos.

Respecto a la segunda propuesta correspondiente a la formalización del rol de las docentes de apoyo pedagógico, ésta tampoco se encuentra registrada como una acción puntual en el plan de implementación progresivo, así mismo, la revisión documental y las entrevistas realizadas a las docentes arrojaron información que permite identificar que, su vinculación al sistema educativo aún no está formalizada en el estatuto docente, lo cual genera desequilibrios en la interacción con el cuerpo docente al no ser consideradas como pares laborales, manteniendo así imaginarios frente a profesionales especializados que deberían realizar procesos terapéuticos para los estudiantes, así mismo, al no contar con dicha igualdad de posiciones ni claridad en las funciones su rol puede ser desdibujado.

En cuanto a la tercera propuesta de fortalecer la vinculación de los sistemas de apoyo, se evidenció que el Distrito ha avanzado a través de la asignación de talento humano que media la comunicación, flexibilización pedagógica y contenidos específicos; así mismo, las adecuaciones físicas han garantizado el acceso y la permanencia. No obstante, la heterogeneidad en los desarrollos educativos debe implicar un monitoreo diferenciado, de tal manera que los planes de implementación progresiva que ordena el Decreto 1421 de 2017 permitan contar con diagnósticos locales en los cuales se identifiquen los principales avances,

retos y brechas de cada territorio, para así adelantar acciones centradas en las dinámicas locales, e incluso ampliar el espectro de los sistemas de apoyo requeridos por los estudiantes y por las instituciones educativas para lograr los objetivos de la educación inclusiva.

Por lo tanto es posible afirmar que, si bien la educación inclusiva reconoce al estudiante en el centro de la atención, lo cual es coherente con el enfoque de capacidades, su implementación ha tardado en acoger dichos principios, al mantener modelos de segregación en la oferta educativa, los cuales instalan imaginarios basados en el déficit, la enfermedad, la incapacidad y la especialización de la atención, propios de las culturas y las prácticas de la educación especial que durante varios años fueron formalizados por marcos normativos que limitan su participación en el sistema educativo formal, según tipos de discapacidad y condiciones de funcionalidad.

Reconociendo lo anterior, vale la pena entender que las culturas inclusivas implican la transformación de los imaginarios frente a la discapacidad, lo que en el índice de inclusión de Tomasevski (Ibid.), se denomina como “accesibilidad”, es decir que las instituciones y los programas de enseñanza sean accesibles a todos sin discriminación, con disponibilidad material y económica; la propuesta evidenciada en los lineamientos de política de educación inclusiva del Distrito se enfoca en la generación de campañas de sensibilización y actos simbólicos. Sin embargo, la incremental presencia de los estudiantes en las instituciones educativas conlleva a los actores educativos a reafirmar en algunos casos los imaginarios ya instalados o a transformar sus percepciones; por lo tanto, para muchos de los estudiantes, reafirmarse como actor político con capacidad para decidir de qué manera desea desempeñarse en el sistema educativo ha implicado enfrentarse a barreras actitudinales, como lo refirieron varios de los actores entrevistados, en tal sentido la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, establece que el sector educativo debe emprender acciones específicas para la toma de conciencia tales como la promoción de procesos para el reconocimiento de las capacidades, méritos, habilidades y aportaciones de las personas con discapacidad con los

diferentes actores educativos con el propósito de fomentar actitudes de respeto de los derechos de esta población, frente a lo cual no se evidencian acciones, campañas o propuestas concretas.

Finalmente, se pudo observar que la transformación de la organización escolar que propone la política de educación inclusiva contempla tres aspectos específicos: protocolo de rutas para garantizar el acceso a todas las instituciones educativas, apropiación de dotaciones, apoyos humanos y tecnológicos para promover la permanencia, y la promoción pedagógica a través de los planes individuales de ajustes razonables PIAR; de los cuales sólo se ha desarrollado la apropiación de apoyos humanos, así mismo, es necesario mencionar que el plan individual de ajustes razonables es un instrumento de caracterización del estudiante con discapacidad y de planeación curricular, si bien este instrumento proporciona elementos significativos para determinar barreras y facilitadores a ser contemplados en los planes de mejoramiento institucional, no compromete los ajustes estructurales en el diseño institucional.

De otra parte, aún no se evidencian los aspectos que aseguren trayectorias armónicas ni indicadores que permitan monitorear los avances o retos. Esto implica tener en cuenta dentro de la organización escolar aspectos como los tiempos, espacios físicos, maneras de agrupar a los estudiantes, relaciones entre estudiantes y con los docentes, participación de las familias. En cuanto a la perspectiva de los actores educativos sobre la educación inclusiva es necesario recordar que, luego de la declaración sobre los derechos humanos se empezó a establecer la necesidad de garantizar el acceso de los niños y niñas con discapacidad a la educación como un derecho fundamental, movilizaciones sociales, declaraciones internacionales y reglamentaciones nacionales asumen este mismo propósito; sin embargo, persisten procesos relacionados con la participación de los estudiantes con discapacidad en el escenario educativo desde una intención social (de socialización), más que pedagógica, lo cual puede ser influenciado por el mantenimiento de imaginarios basados en la imposibilidad de funcionar bajo los estándares “normales”, lo cual revela la necesidad de abordar con los actores

educativos y la sociedad en general dichos patrones de homogeneización que limitan el reconocimiento de las diversas formas de ser y hacer, así como las perspectivas de la productividad asociada a la capacidad intelectual o desempeño físico, que aún siguen siendo la escala valorativa bajo la cual los individuos tienen un estatus social.

Por tanto, es posible identificar a través de los relatos de los actores educativos, la manera como se siguen presentando prácticas de segregación que se justifican en los presupuestos; éstas conllevan a dos tipos de actitudes: por un lado, se piensa que es necesario “brindarles ayuda y educación” (paradigma de la integración) y de otra parte se considera que su conducta es “anormal”, puede ser peligrosa o no cuenta con la capacidad para responder a las demandas de calidad (paradigma de la deficiencia). Este acento positivista en la apreciación del rol de las personas con discapacidad, pone a la vista factores clave que también se generan en interacciones cotidianas y que pueden resultar protectores frente a conductas de discriminación, tales factores radican en el potencial de la socio emocionalidad como fuente de prácticas pedagógicas y didácticas que permitan ampliar la evaluación, la promoción de estudiantes pasando de un paradigma positivista a uno más comprensivo y transformador que incide en las dimensiones inter, intra personales, de comunicación asertiva y de resolución de problemas que apunte a la restitución efectiva del derecho a la educación de las personas con discapacidad.

Capítulo 6.

Recomendaciones

La generación de la política de educación inclusiva en Bogotá se ha basado en los postulados de la Unesco, el Banco Mundial y el Ministerio de Educación Nacional, los cuales a su vez han acogido las dimensiones propuestas por Mel Ainscow (2002) en el índice de inclusión, los cuales tienen como principio ordenador el logro de una educación equitativa y el desarrollo de capacidades de todos los estudiantes, al respecto se evidencia como la propuesta y desarrollo de la política establece una serie de estrategias orientadas la cobertura educativa de todos los niños y niñas que se encuentren en una condición diferencial (acceso) y la dotación de los escenarios escolares con elementos, infraestructura, sistemas de comunicación y talento humano para reducir las barreras de participación de los estudiantes (permanencia), sin embargo, las barreras que históricamente han limitado la participación de los estudiantes con discapacidad evidenciadas en el presente trabajo tienen que ver con factores asociados a:

- Sistemas de creencias que generan acciones sistemáticas de segregación y exclusión, basados en el déficit y los estereotipos
- Diseños institucionales inflexibles basados en estándares de logro, no en procesos de desarrollo humano
- Marcos normativos y políticas públicas sin instrumentos de planeación, implementación y seguimiento que involucren las instancias Distrital, territorial y escolar de manera articulada

En este sentido el desarrollo de capacidades de los estudiantes con discapacidad a través de la implementación de la política de educación inclusiva, implica la generación de programas y proyectos para la transformación educativa y del sistema educativo, que involucren las diferentes instancias para el descubrimiento de oportunidades de innovación pública, entre

ellas, abordar el diseño institucional desde los niveles distrital, territorial y escolar, en relación con las dimensiones de la política (culturas, políticas y prácticas), para lo cual es necesario hacer partícipe a los actores educativos desde la vida cotidiana hasta acciones que amplíen las alternativas tradicionales de la educación.

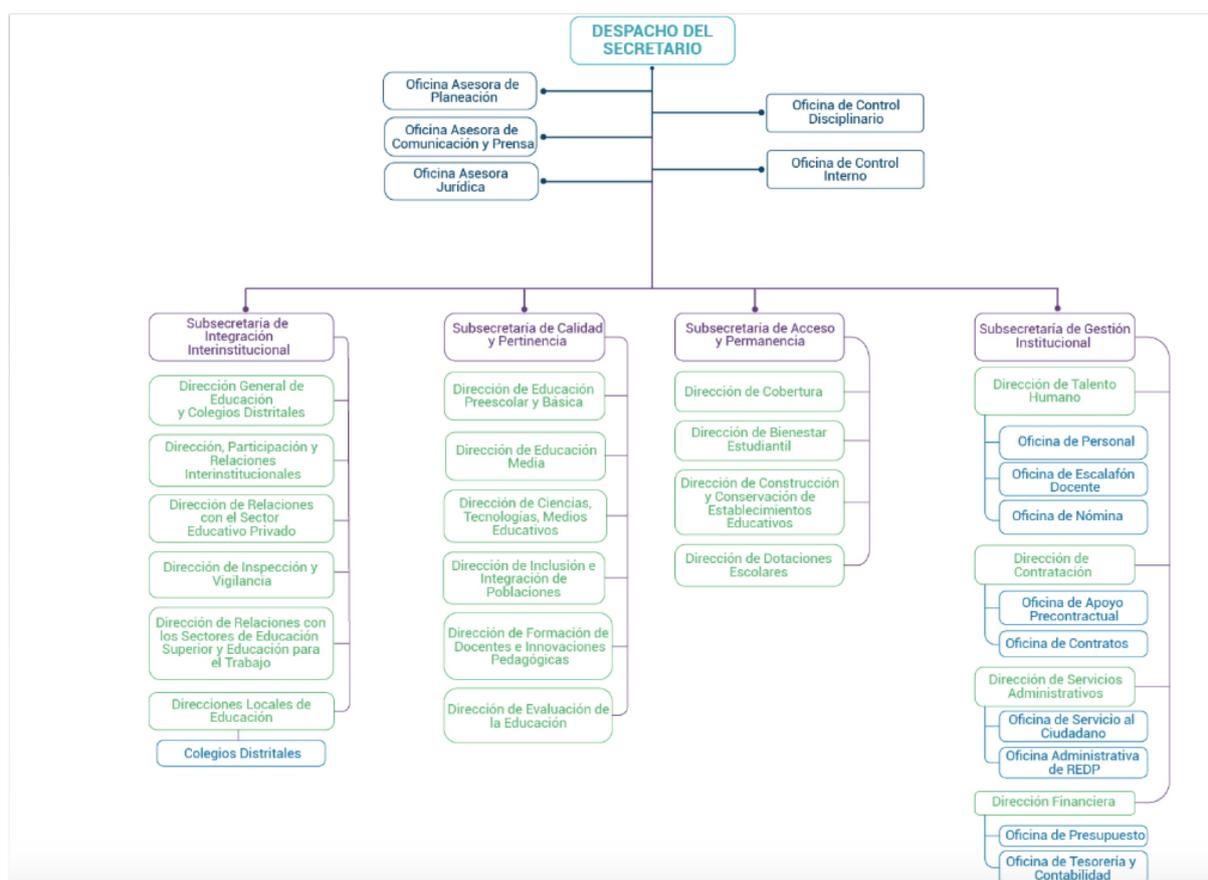
Ilustración 7. Educación Inclusiva en el Sistema Escolar



Fuente: Elaboración propia

El escenario Distrital tiene el propósito de liderar el diseño y ejecución de políticas, planes y programas del sector educativo, por lo tanto su transformación tiene que ver con procesos auto observación en las diferentes áreas misionales de la Secretaría de Educación del Distrito, las Direcciones Locales (DILE) y las instituciones educativas, de tal manera que sea posible identificar aquellas barreras y facilitadores que inciden para el despliegue de procesos formativos basados en la educación inclusiva, esta observación deberá ser incluyente con los actores territoriales y comunidad educativa en general, lo que en palabras de Ainscow (2009), se denomina investigación colaborativa, dirigida a una reflexión crítica para tener un impacto directo en las prácticas educativas.

Ilustración 8. Áreas de la Secretaría de Educación



Fuente: Secretaría de educación del Distrito

Todas las áreas intervienen en los procesos educativos e inciden en la toma de decisiones para realizar ajustes en las políticas de las instituciones educativas, dichas áreas intervienen entre otros aspectos en:

- ✓ La integración del sistema educativo distrital y el fortalecimiento de las relaciones interinstitucionales
- ✓ Asesoran en materia académica y pedagógica para el mejoramiento permanente de la calidad de la educación
- ✓ Intervienen en la formulación, actualización y desarrollo de los Proyectos Educativos Institucionales -PEI, los programas curriculares, las metodologías de la enseñanza y la utilización de los medios educativos y manuales de convivencia
- ✓ Diseñan y ejecutan políticas y estrategias dirigidas a la formación de educadores

- ✓ Formulan la política y los programas de evaluación integral de la calidad de la educación
- ✓ Definen las políticas de bienestar para los estudiantes en las áreas de alimentación, transporte escolar, subsidios, accidentalidad y salud preventiva (Decreto 330, 2008, art. 17).

Por lo tanto, en el marco de un proceso de autoanálisis se propone incorporar una serie de factores o variables ya identificadas en el índice de inclusión y en las investigaciones sobre su implementación realizadas por Mel Ainscow en el Reino Unido y en Chile, las cuales pueden ser transformadas en acciones de intervención, transformación o fortalecimiento en el plan de implementación progresiva de la política de educación inclusiva, el cual puede ser ampliado en concordancia con las dimensiones de la política, a través de los factores aquí planteados y abordado desde los escenarios territoriales con el fin de contar con propuestas ajustadas a las realidades y caracterización locales.

En el marco de esta investigación los factores o variables se redefinen o adaptan a los resultados obtenidos y al contexto del sistema educativo distrital:

Factor o Variable	Secretaría de Educación	Direcciones Locales de Educación	Colegios
<p>Definición de la inclusión:</p> <p>Se debe identificar a que se refieren las diferentes áreas y escenarios cuando se refieren al término “inclusión” y si dicha</p>	<p>Las áreas identifican las barreras normativas, procedimentales y físicas que inciden en el desarrollo de procesos educativos incluyentes.</p>	<p>Las áreas identifican las barreras procedimentales que inciden en el desarrollo de procesos educativos incluyentes.</p>	<p>Los colegios tienen claro a qué se refieren con el término “inclusión”</p> <p>Existe consenso y la comunidad educativa apoya la inclusión</p>

<p>definición cuenta con el apoyo de los diferentes actores.</p>	<p>Las diferentes áreas generadoras de políticas, planes y programas incorporan orientaciones y toman decisiones para que todos los estudiantes pueden acceder, participar y aprender, atendiendo a condiciones diferenciales ya reconocidas en el sistema educativo</p>	<p>La Dirección Local de Educación - DILE articula las orientaciones y rutas para que todos los estudiantes pueden acceder, participar y aprender, atendiendo a condiciones diferenciales ya reconocidas en la caracterización local.</p>	<p>como un ordenador técnico, relacional y lo incorpora en sus prácticas cotidianas</p>
<p>Liderazgo: Es necesario apropiarse la gestión de la inclusión en todos los miembros de las áreas y niveles del sistema educativo, por lo tanto, es necesario identificar más actores</p>	<p>Todas las áreas cuentan con personal apropiado de la política de educación inclusiva. Los responsables de cada área misional realizan una gestión eficaz para incorporar los</p>	<p>La La Dirección Local de Educación - DILE cuenta con un talento humano apropiado de la inclusión y con personas responsables de acompañar y articular los procesos</p>	<p>Los responsables y personal de los colegios realizan una gestión eficaz referida a la inclusión. La comunidad educativa conoce la propuesta del colegio para el desarrollo de</p>

responsables de su liderazgo.	principios de la educación inclusiva en los lineamientos misionales a cargo del área	con las instituciones educativas La DILE cuenta con una ruta articulada entre la Secretaría de Educación y los colegios de la localidad para dar respuesta el plan local de implementación	la educación inclusiva En el colegio existe el reconocimiento de las prácticas positivas, así como la identificación y ajuste a barreras o prácticas erróneas
<p>Actitudes:</p> <p>Al ser un proceso, la inclusión debe mantener en las entidades e instituciones educativas una búsqueda permanente de formas adecuadas de responder a la diversidad, por lo tanto, desde las diferentes instancias</p>	<p>Los equipos técnicos tienen mecanismos de seguimiento permanente orientados al desarrollo de prácticas incluyentes, identificación de barreras, implementación de ajustes razonables.</p> <p>Los lineamientos desarrollados toman</p>	<p>La DILE cuenta con acciones específicas para la transformación de imaginarios en sus funcionarios y comunidad educativa con la que se relaciona de manera cotidiana</p> <p>Existe intervención dirigida a las barreras actitudinales que se puedan presentar</p>	<p>El colegio cuenta con estrategias centradas en la búsqueda de soluciones a las barreras que impida el fomento de la inclusión</p> <p>El colegio cuenta con acciones específicas para la transformación de imaginarios en la comunidad educativa</p>

<p>los actores involucrados deben estar vigilantes a las barreras que impiden la inclusión</p>	<p>en cuenta las características poblacionales de cada territorio</p>	<p>ante los procesos y personas con discapacidad, orientada a la transformación de imaginarios</p>	<p>Existen acciones afirmativas dirigidas a exaltar la diversidad como un valor</p>
<p>Políticas, planificación y procesos:</p> <p>La política de inclusión requiere de una planificación y plan de acción generado desde todas las áreas y niveles de implementación.</p>	<p>El proceso de autoanálisis implica la revisión de las políticas misionales de cada área respecto a la política de educación inclusiva</p> <p>Las políticas misionales de cada área realizan los ajustes pertinentes para incorporar los principios de la educación inclusiva</p>	<p>La Dirección Local de Educación - DILE cuenta con una caracterización de los colegios de su localidad en la que se identifican barreras y facilitadores para la inclusión educativa y características poblacionales para la toma de decisiones</p> <p>La DILE cuenta con un plan de implementación local de la política articulado con el nivel Distrital y con los colegios</p>	<p>La definición de inclusión y el compromiso con esta posibilita el proceso de autoanálisis y de planificación estratégica</p> <p>El colegio cuenta con una planificación para la implementación de la política de educación inclusiva, incorpora estrategias e indicadores en todos los instrumentos de planeación escolar.</p>

<p>Estructuras, papel y responsabilidades:</p> <p>Al ser un asunto de todos, es necesario establecer desde el plan de implementación las responsabilidades de cada una de las áreas y niveles que hacen parte de la estructura.</p>	<p>Las áreas comprenden y asumen su rol, de acuerdo a ello son eficaces y coherentes en el diseño del servicio educativo inclusivo y actúan bajo parámetros de coordinación con las direcciones locales y colegios.</p>	<p>La dirección local facilita el apoyo a los colegios en todo lo referido a la inclusión</p> <p>Las áreas de la DILE comprenden su rol en el proceso y en este sentido apoyan eficazmente a los colegios con el objeto de prestar un servicio coherente y coordinado</p>	<p>La planeación escolar define las acciones, responsables y alcances para el logro de una educación inclusiva, esta es conocida y apropiada por la comunidad educativa</p>
<p>Financiación:</p> <p>Además de la voluntad institucional, la implementación de la política implica definir los recursos que permitirán eliminar las barreras que limitan la</p>	<p>Las áreas misionales establecen programas, acciones e indicadores y asignan recursos dirigidos a la implementación de la política de educación inclusiva.</p>	<p>La DILE a partir de sus funciones define acciones e indicadores y asignan recursos dirigidos a la implementación de la política de educación inclusiva y articula con otras entidades</p>	<p>El colegio asigna recursos para dar cumplimiento a las acciones propuestas en la planeación escolar y son utilizados para identificar y superar toda barrera</p>

<p>educación inclusiva, por lo tanto, la información generada desde los colegios a partir de los planes de mejoramiento institucional y otros mecanismos pueden ser parte de los insumos de la planeación financiera del proceso.</p>	<p>Existen mecanismos de distribución de recursos a los colegios suficientes para dar respuesta a los planes de implementación local de la política de educación inclusiva. Se establecen acciones afirmativas que permitan afianzar el desarrollo de capacidades de los estudiantes con discapacidad.</p>	<p>locales acciones que fortalezcan el plan de implementación local.</p>	<p>El colegio identifica en los planes de mejoramiento recursos a asignar y gestionar para la eliminación de barreras para el fomento de la inclusión.</p>
<p>Apoyo y desafíos: A partir de la caracterización poblacional de los territorios se deben establecer unos desafíos comunes y otros particulares, así como el sistema de</p>	<p>Las áreas conocen los desafíos comunes para la implementación de prácticas inclusivas identificados desde los territorios y establece desde sus competencias las</p>	<p>La DILE conoce los desafíos para la inclusión de su localidad y establece las articulaciones necesarias para dar respuesta a los mismos.</p>	<p>El colegio comprende las aspiraciones para el desarrollo de la política de educación inclusiva. El colegio facilita sistemas de apoyo a</p>

apoyos que de respuesta a los mismos.	acciones a través de las cuales brindarán apoyo.		los estudiantes y comunidad educativa
Respuesta ante la diversidad: El sistema educativo Distrital plantea de manera permanente planes, programas y proyectos dirigidos al mejoramiento de la calidad educativa, los cuales deben incorporar iniciativas y estrategias que reduzcan riesgos relacionados con el no acceso a los aprendizajes, marginación y exclusión por condiciones diferenciales.	Desde los proyectos misionales se facilita y promueve el desarrollo de procesos alternativos e iniciativas curriculares que reduzcan riesgos de segregación relacionados con acceso a los aprendizajes, marginación y exclusión por condiciones diferenciales.	La DILE realiza seguimiento y acompañamiento a la puesta en marcha de los planes de implementación de la política de educación inclusiva en los colegios de la localidad	El colegio incorpora metodologías, prácticas y didácticas que promueven la participación y aprendizaje de todos los estudiantes El colegio utiliza las herramientas y recursos para generar sistemas de apoyo que faciliten el desarrollo de los procesos pedagógicos para los docentes y todos los estudiantes
Cooperaciones:	Se generan acciones articuladas con	Existe una colaboración	Existe una colaboración

<p>La generación de acciones colaborativas entre los diferentes sectores amplía las posibilidades de superación de brechas para las poblaciones que se encuentran en condiciones de exclusión, segregación o marginación.</p>	<p>sectores o entidades del orden público y privado con el fin de fortalecer los procesos de educación inclusiva y ampliar las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.</p>	<p>estrecha entre la DILE y sus colegios con compromisos comunes en torno a la política de educación inclusiva. Existe cooperación eficaz de la DILE, colegios, entidades, organizaciones sociales y demás actores articulados para la materialización de la política de educación inclusiva</p>	<p>estrecha entre el colegio y los actores territoriales con compromisos comunes en torno a la política de educación inclusiva. El colegio trabaja de forma eficaz con otros colegios con el objeto de apoyarse y ofrecerse estímulos mutuamente en cuestiones relativas a la inclusión</p>
<p>Recopilación de datos: Los datos que actualmente recopila el sistema educativo están asociados a matrícula y tipos de discapacidad, es</p>	<p>Los sistemas de información incorporan categorías para la caracterización de los estudiantes con discapacidad y de las condiciones de las</p>	<p>Los sistemas de información incorporan categorías para la caracterización de los estudiantes con discapacidad y de las condiciones de las</p>	<p>El colegio recopila datos con el objeto de evaluar su progreso en prácticas Inclusivas. Los datos recopilados incluyen la opinión de los</p>

necesario contar con información adicional que caracterice las condiciones de los estudiantes y desarrollo del proceso para evaluar la eficacia de la política y de las prácticas, de esta manera aprovechar el potencial de los datos recopilados como palanca de cambio	instituciones educativas que permitan evidenciar barreras y facilitadores, así como criterios claros de evaluación del éxito de la política	instituciones educativas que permitan evidenciar barreras y facilitadores, así como criterios claros de evaluación del éxito de la política	estudiantes y de sus familias
Desarrollo y formación personal: Los docentes de aula son uno de los actores principales en la educación inclusiva, por lo tanto, requieren del fortalecimiento a	Se cuenta con un plan de formación en educación inclusiva dirigido a la planta docente y talento humano de los servicios administrativos de los colegios.	Se cuenta con un plan de formación dirigido al talento humano de los servicios administrativos que permita generar procesos de concienciación y eliminar barreras de	El colegio cuenta con estrategias de trabajo colaborativo entre el equipo docente para la construcción de conocimientos alrededor de la educación inclusiva El colegio cuenta con una estrategia de

través de procesos de formación permanente, así como otros actores de la comunidad educativa que interactúan de manera cotidiana con los estudiantes con discapacidad.		comunicación con las personas con discapacidad y facilitar su acceso de manera autónoma a los servicios	formación permanente y desarrollo personal dirigido al cuerpo docente con el fin de mejorar en prácticas inclusivas a través de experiencias exitosas.
--	--	---	--

Los once factores están asociados de manera directa a las tres dimensiones de la política de educación inclusiva y se plantean desde la misionalidad de cada una de las instancias del sistema educativo, entendiendo que si bien la escuela es el centro de la implementación de la política, esta hace parte de un sistema y gran parte de su funcionamiento depende de otras instancias, por lo tanto la planeación del proceso de implementación de la política de educación inclusiva implica un proceso amplio en el que las tres dimensiones sean apropiadas y desarrolladas en las diferentes instancias del sistema.

Uno de los factores centrales de esta propuesta precisa la identificación y la eliminación de barreras, como ha sido evidenciado por Naciones Unidas e investigaciones relacionadas con la inclusión de la población con discapacidad, las barreras son las que impiden el ejercicio efectivo de los derechos, para el caso del sector educativo se evidencian en creencias y actitudes que las personas tienen respecto al mismo proceso, las cuales se evidencian en las culturas, las políticas y las prácticas escolares.

Por lo tanto, es estratégico contar con la información desde todas las fuentes e instancias para identificar quiénes, en qué esferas de la vida escolar y cuáles son las barreras que experimentan

los estudiantes, con el fin de establecer los ajustes necesarios en los planes de implementación local o Distrital.

Así mismo, la transformación educativa tiene relación directa con las prácticas y paradigmas de interacción cotidiana por lo que se plantean los siguientes principios:

1. Caracterización de las etapas del desarrollo del aprendizaje: una observación profunda, empática y multidisciplinar de las necesidades de las personas con discapacidad, incluyendo la dimensión socioemocional en sus aspectos inter, intrapersonales.
2. Prospectiva: la búsqueda de soluciones inspirándose en el escenario de los funcionamientos en el escenario educativo desde la interacción del entorno dotado de las condiciones para el desempeño y el reconocimiento del ser y hacer del estudiante.
3. Pilotaje: la visualización de posibles alternativas de solución mediante la construcción de historias visuales y sentidas (*storytelling*) en cooperación con los docentes y padres de familia involucrados en la restitución del derecho a la educación de las personas con discapacidad.
4. Diseño colaborativo de respuestas institucionales: el uso de técnicas para generar modelos que ayuden a visualizar las alternativas y validarlas conjuntamente, basados en la flexibilidad, diseño universal para el aprendizaje en el que las entradas y salidas en los procesos de aprendizaje son múltiples.
5. Sentido de la experiencia: el proceso de observar el contexto y sus dinámicas, crear propuestas centradas en las necesidades manifiestas, pilotear y validar, teniendo en cuenta que la innovación implica ejercicios de ensayo-error, con el fin de llegar a una transición de prácticas segregacionistas a unas de carácter más inclusivo en las cuales la dimensión socioemocional es clave, y es una de las contribuciones más significativas de los momentos de transición de una oferta de atención.

Lo anterior implica contar con condiciones dadas estructuralmente en términos de la disponibilidad de sistemas de apoyo acordes con la caracterización resultante de los estudiantes

con discapacidad y la ampliación de la oferta educativa para llegar a una real transformación del sistema educativo, para ello es necesario contemplar diversas modalidades de atención: regular, semi integrada, virtual, de orientación diversa, artística.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, A. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Narcea. (original publicado en 2004).
- Ainscow, A. (2001). Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas Notas y referencias bibliográficas. <https://docplayer.es/17920078-Comprendiendo-el-desarrollo-de-escuelas-inclusivas-notas-y-referencias-bibliograficas.html>
- Ainscow, A. (2003). Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos, (14), 1-17.
https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf
- Ainscow, A. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio?, (7), 1-20
https://aulavirtual.agro.unlp.edu.ar/pluginfile.php/17093/mod_resource/content/1/Mel%20Ainscow.pdf
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2015, 27 de enero). Evaluación ejecutiva del proceso de formulación e implementación y el funcionamiento de los mecanismos de coordinación y los procesos de monitoreo y seguimiento de la política pública de discapacidad para el periodo (2008-2013).
http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/2015_evaluacion_2008_2013.pdf
- Amaya García, K., & Castañeda Muñoz, J. (2016). Inclusión: Reto educativo y social. Corporación Universitaria Minuto de Dios. (Original publicado 2016).

- Ancona, M. (1996). Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social. Síntesis sociología. (Original publicado 1996).
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 25-44. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149121/132111>
- Ballén-Ariza, M., Pulido-Rodríguez, R., Zúñiga-López, F. S. (2007). Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa Teorías, procesos, técnicas. Universidad Cooperativa de Colombia. (Original publicado 2002).
- Barnes, C. (1998). Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión a las personas discapacitadas en la sociedad occidental. En: Barton, L. (comp.), *Discapacidad y sociedad*, 59-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2276292>
- Bonal, X. (1994). *Sociología de la Educación. Una Aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Paidós. (Original publicado 1994).
- Castillo Ibáñez, N. (2019). Educación Inclusiva: Contradicciones, debates y resistencias/*Inclusive Education: Contradictions, debates and resistance*. *Praxis Educativa*, 23(3), 1-11. <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230304>
- Comité de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas ONU. (2016). Informe Sobre el Cumplimiento de la CSDPCD. Organización de las Naciones Unidas. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2016-0203_ES.html
- Correa, J. C. (2018). # EscuelaParaTodos Panorama y retos del derecho a la educación

inclusiva de las personas con discapacidad en Colombia. Laboratorio de Derechos Económicos. (Original publicado en 2018).

De Ortúzar, M. G. (2018). Justicia, capacidades diversas y acceso igualitario a las tecnologías de la información y comunicación (TIC): el impacto de la desigualdad relativa en el cuidado de la salud, 6 (I): 91-111. Doi: <https://doi.org/10.5569/2340>

Decreto 470 de 2007 [Alcaldía Mayor de Bogotá]. Por el cual se adopta la Política Pública de Discapacidad para el Distrito Capital. Octubre 12 de 2007.

Conpes 166 del 2013. [Departamento Nacional de Planeación]. Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social. 9 de diciembre de 2013).

Decreto 366 del 2009 [Ministerio de Educación Nacional]. 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. 09 de febrero del 2009.

Decreto 1421 del 2017 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de agosto del 2017.

Di Nasso, P. (2010). Mirada histórica de la discapacidad. Fundación Cátedra Iberoamericana, Universitat de les Illes Balears. https://fci.uib.es/Servicios/libros/articulos/di_nasso/

Dubet, F. (2011). Repensar la justicia social contra el mito de la igualdad de oportunidades.

Siglo XXI Editores. (Original publicado en 2010).

Dubet, F. (2012). Los límites de la igualdad de oportunidades. Nueva Sociedad, 239, 42-50.

Doi: <https://nuso.org/articulo/los-limites-de-la-igualdad-de-oportunidades/>

Edo, M. & Graziano, R. (2002). Amartya Sen y el desarrollo como libertad. La viabilidad de una alternativa a las estrategias de promoción del desarrollo. [tesis de maestría, Torcuato Di Tella]. Repositorio Institucional. https://www.academia.edu/35112562/AMARTYA_SEN_Y_EL_DESARROLLO_COMO_LIBERTAD_La_viabilidad_de_una_alternativa_a_las_estrategias_de_promoci%C3%B3n_del_desarrollo

Echeita, G., Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura, IV, 26-45. <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/articulos/r12/03.pdf>

Echavarría, G., Valerio, C. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. 15-43. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_serial&pid=1692-715X&lng=en&nrm=iso

Fernández, J. (2015). La contribución de la teoría de las capacidades a la seguridad humana. Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. (Original publicado en 2015).

Filmus, D. (2005). Desarrollos de la Educación para el Desarrollo Humano Integral. En B.

Kliksberg, La Agenda Ética Pendiente de América Latina. Fondo de Cultura Económica. (Original publicado en 2005).

De Escallón, I.E. (2013). Guía de indicadores de prácticas pedagógicas que favorecen la atención a la diversidad. Fundación Compartir. (Original publicado en 2013).

Granados, J. S. A. P. (2018). La Educación Inclusiva una Estrategia de Transformación Social. Universidad Sergio Arboleda. (Original publicado en 2018).

González, J. A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva educacional*, 1 (49), 62-89.
<http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/4/4>

Grajales, C. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 1. 15-43. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cindecumz/20131004014002/art.CarlosV.Echavarria.pdf>

Ley 1346 de 2009. Por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. 31 de Julio de 2009. DO. N° 47.427

Madrid, A. (2000). El Movimiento De Vida Independiente: Comprensión, Acción y Transformación Democrática. Minusval.2000.Com. (en línea). Recuperado de: http://www.minusval2000.com/literatura/articulos/el_movimiento_de_vida_independiente.html.

Ministerio de Educación Nacional. (2017) Documento de Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva.

https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf

Ministerio de Protección Social. (2019) Registro para la Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad.

https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/Paginas/DisCapacidad_RLCPD.aspx

Moreno, M. (2011). Infancia, Políticas y Discapacidad. Universidad Nacional de Colombia. (Original publicado en 2011)

Nussbaum, M. C. (2012). Crear Capacidades. Planeta; Paidós. (Original publicado en 2012)

Nussbaum, M.C. (2018). Las Fronteras de la Justicia. Fondo de Cultura Económica. (Original publicado en 2018)

Ocampo, G. (2016). Inclusión: Reto educativo y social. Corporación Universitaria Minuto de Dios. (Original publicado en 2016)

Olaechea, B. (2008). Debilidad, eugenesia y actividad física a principios del siglo XX. Memoria Académica. Universidad Nacional de La Plata; Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Original publicado en 2008).

Organización Mundial para la Salud OMS. (2001) Clasificación Internacional del

Funcionamiento, la discapacidad y la Salud.

https://aspace.org/assets/uploads/publicaciones/e74e4-cif_2001.pdf

Organización Mundial para la Salud OMS. (2011) Informe Mundial sobre la Discapacidad.

https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/

Organización de las Naciones Unidas. (2008) Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Organización de las Naciones Unidas. (2016) Observaciones finales sobre el informe inicial de Colombia., Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/Recomendaciones-comite-colombia-2016.pdf>

Ortiz, A. (2015). La concepción de Maturana acerca de la conducta y el lenguaje humano. CES

Psicología, 8(2), 182-199. <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423542417011.pdf>

Osorio - García, S. N. (2010). John Rawls: una teoría de justicia social su pretensión de validez para una sociedad como la nuestra. Relaciones internacionales, estrategia y seguridad,

137-159. <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/ries/article/view/136/2252>

PNUD. (2000). Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: Cumplimiento de nuestros Compromisos Colectivos. Paris

PNUD. (2019). Informe sobre el Desarrollo Humano 2019. Recuperado el 02 de marzo de 2020, de: <http://report.hdr.undp.org/es/>

PNUD. (2019). Objetivos de Desarrollo Sostenible. Recuperado el 01 de febrero de 2019, de: <http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>

PNUD. (2008). La ONU y las personas con discapacidad. Recuperado el 17 de 07 de 2019, de <http://www.un.org/spanish/esa/social/disabled/history.htm>

Rawls, J. (1971). Teoría de la justicia. Cambridge, Reino Unido: Harvard University Press.

Secretaría Distrital de Salud. (2016). Registro de Localización y caracterización de las Personas con Discapacidad. Bogotá: Autor.

Secretaría de Educación del Distrito. (2004). Modalidad educativa de atención exclusiva para escolares con deficiencia cognitiva. Bogotá, Colombia.

Sen, A. (1999). Desarrollo y libertad. Barcelona, España: Planeta.

Skliar, C. (2015). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. Revista Sophia. Vol 11 (1), p 33-43

Toboso, M. & Arnau, M. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades. Recuperado de http://digital.csic.es/bitstream/10261/23277/1/MarioToboso-SoledadArnau_Araucaria_10-20.pdf

- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación, Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos, (96). Recuperado de: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf>
- Torres, J. & Santander, J. (2013). Introducción a las Políticas Públicas: conceptos y herramientas desde la relación entre el estado y la ciudadanía. Bogotá: IEMP Ediciones.
- Secretaria de Educación del Distrito. (2018). Lineamiento de política de educación inclusiva. En S. D. Educación. Bogotá.
- UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Nueva York.
- UNESCO. (2000). Plan de Acción de Dakar. Francia.
- UNESCO. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. París.
- UNESCO. (2014). Informe educación para todos 2013 - 2014 (Vol. 1). Francia: (Autor).
- Valencia, L. (2014). izquierdadiario.es. Recuperado el 14 de abril de 2018, de <http://www.rebellion.org/docs/192745.pdf>
- Valentina, V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. Revista empresa y humanismo, Vol XV. Nº 1, 115-136.
- Zorrilla, M. & Pérez, G. 4 (2006). “Los directores escolares frente al dilema de las reformas

educativas en el caso de México”. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 4, No. 4, 113 - 127.