

La inclusión en la escuela desde el enfoque de las capacidades

Introducción

La inclusión educativa es un tema de especial interés y actualidad en América Latina, una realidad cultural e histórica marcada por la exclusión, la jerarquización y la desigualdad. Estos fenómenos sociales se perciben más claramente en nuestros sistemas educativos a raíz de la implementación paulatina de políticas capitalistas que someten los servicios públicos a dinámicas mercantilistas. Se entiende que la educación es parte fundamental del desarrollo de una sociedad, y si esta se proyecta más democrática en su configuración y funcionamiento, resulta apremiante reforzar el trabajo de la inclusión desde la escuela.

Colombia es un país cuya Constitución aboga por el derecho a la igualdad y, por tanto, la educación debe procurar la realización de este derecho. Una de las maneras es promoviendo la inclusión de los grupos minoritarios que tradicionalmente han sido invisibilizados o excluidos de la sociedad y la educación misma, tales como personas con necesidades educativas especiales, afrodescendientes, indígenas, víctimas del conflicto armado, miembros de comunidades LGBTI, entre otros.

La inclusión busca el reconocimiento de los derechos fundamentales del ser humano, entre ellos, la educación. La garantía de este derecho permite el desarrollo pleno de las propias capacidades, haciendo partícipes a los individuos en igualdad de derechos en la construcción de la sociedad. El enfoque de las capacidades de Martha C. Nussbaum y Amartya Sen muestra una teoría de justicia social y bienestar individual de carácter interdisciplinar que puede contribuir a la formación de un pensamiento crítico, incluyente, pluralista y reflexivo, y al desarrollo de una educación y sociedad más justas.

Este ensayo pretende dar una visión de la inclusión educativa desde el enfoque de las capacidades, el cual propone que todas las personas sin importar su condición están capacitadas para desarrollarse de manera plena dentro de una sociedad. Esto se convierte en un desafío para la sociedad, los sistemas educativos, los currículos, las prácticas educativas y la formación de los docentes.

La argumentación se desarrollará en tres partes que buscan incentivar un diálogo entre la filosofía y la pedagogía. La primera parte aborda la inclusión educativa como tarea de la sociedad, la comprensión del concepto de inclusión desde el ámbito médico y educativo, y su desarrollo en Colombia.

La segunda parte es un análisis del enfoque de las capacidades de Martha C. Nussbaum y Amartya Sen, según el cual el desarrollo de las capacidades de una persona, promovidas como derechos fundamentales y realización de justicia social le permitirán desenvolverse en una sociedad. Esta perspectiva hace un especial énfasis en la población con necesidades educativas especiales y centra su atención en el proceso de reconocimiento de sus derechos y en el deber que tienen los Estados en la promoción y desarrollo de dichas habilidades.

Finalmente, la tercera parte presenta un diálogo entre la inclusión educativa y el enfoque de las capacidades, y los retos que trae consigo para el Estado, las instituciones y las comunidades educativas. Dichos retos se centran en el currículo, la evaluación y la formación de los docentes quienes son reconocidos como agentes activos que desarrollan experiencias pedagógicas democráticas y emancipadoras que conllevan a una transformación de la sociedad.

1. La inclusión educativa, tarea de la sociedad

La palabra “incluir” significa ser parte de algo, pertenecer, ser parte del todo. Esto lleva a pensar que, al adoptar la inclusión en un sistema escolar, este debe brindar las garantías y trabajar en las acciones para que cada uno de los individuos se sientan parte del todo, y se hagan partícipes de los procesos que lleven a desarrollarse de manera individual y colectiva en pro de eliminar las desigualdades sociales. “La inclusión educativa está relacionada con el acceso, la participación y los logros de todos los alumnos, de manera especial, aquellos que son excluidos o marginados por alguna situación o condición que les diferencia de los demás” (Plancarte Cansino, 2017, p. 214).

El concepto de inclusión trata de abordar las diferentes situaciones que llevan a la exclusión social y educativa de muchos alumnos. (Herrera de Toro, 2016, p. 5) Estas diversas situaciones hacen alusión a los grupos poblacionales que históricamente se han visto afectados por la discriminación y exclusión, tales como indígenas, afrodescendientes, refugiados, desplazados, personas con necesidades educativas especiales etc. Actualmente, a muchos de estos grupos poblacionales se les mantiene alejados de la sociedad y de la plenitud de sus derechos. Aunque también es necesario reconocer que los esfuerzos por el reconocimiento de sus derechos y su inclusión no han sido pocos y han dado lugar a experiencias sobresalientes.

Mariano Narodowski (2008) concibe la inclusión educativa como los esfuerzos de distintos sectores de la sociedad para brindar una educación sensible a las necesidades específicas de cada sector, compensando las desigualdades, facilitando el acceso, la permanencia y el progreso a aquéllos que más lo necesiten, desde una lógica de la redistribución, en un sentido económico y del reconocimiento, en un sentido cultural (p.35).

Es importante recalcar que la inclusión educativa es un esfuerzo que le compete a toda la sociedad por igual, que debe procurar que a todos los individuos se les garantice los derechos fundamentales, sobre todo el acceso a una educación de calidad que les permita desarrollarse. También hay que tener en cuenta que en muchos casos se confunden los términos “inclusión” e “integración” que, si bien parecen similares, difieren entre sí.

El movimiento de la inclusión representa un impulso para avanzar hacia la educación de calidad para todos y aspira hacer efectivo este derecho para toda la población, ya que hay muchos niños y niñas, además de aquellos con necesidades educativas especiales, que tienen negado este derecho. Así, la inclusión está relacionada con el acceso, la participación y desarrollo de las capacidades de todos los alumnos, especialmente aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados, por diferentes razones (Blanco R, 2007, pp. 17-18).

La inclusión valora la existencia de la diversidad como factor primordial de la sociedad y, por esto, la discriminación dentro y fuera de la escuela debe ser eliminada. Esto se logra mediante el acceso a la educación de calidad, en la cual los ciudadanos pueden desarrollarse plenamente, ser reconocidos como parte de la comunidad y ser partícipes del desarrollo de la sociedad, sin importar sus diferencias o circunstancias particulares.

Por su parte, Blanco R. (2007) afirma que la integración ha centrado su preocupación en la transformación de la educación especial, alentando la integración de la población con necesidades educativas especiales a la comunidad en general, pero se da la paradoja de escuelas que integran estudiantes con necesidades educativas especiales, pero en las que se discriminan estudiantes con otras condiciones, es decir, escuelas que no son verdaderamente inclusivas (p. 18).

Anteriormente, el término “inclusión” se relacionaba con alguna discapacidad y desde un punto de vista estrictamente médico, existiendo políticas públicas que estaban enfocadas a las personas

con necesidades educativas especiales, pero manteniéndolos distantes del resto de la comunidad y sin tener en cuenta sus habilidades diversas, generando así una discriminación social.

Los primeros pasos de la inclusión se dieron en Estados Unidos en la década de los años sesenta, con diferentes movimientos de integración escolar liderados por padres de familia y estudiantes con necesidades educativas especiales, criticaban la ineficiencia de la Educación especial y reclamaban que a todos los alumnos, sin excepción alguna, se les garantizara una educación escolar que atendiera las necesidades individuales y permitiera una promoción de sus habilidades y una superación de la segregación social (Plancarte Cansino, 2017, p. 214-215).

Con el paso del tiempo, la inclusión fue abordada desde otros campos disciplinares como la educación, la cultura, la política pública, el arte, entre otros, con el fin de superar la exclusión y marginación de algunas personas por sus condiciones de diversidad. La UNESCO ha expresado su interés por la educación incluyente en diferentes reuniones y escenarios multilaterales que buscan despertar la motivación de los Estados para promover e implementar políticas públicas que contrarresten los factores de exclusión, discriminación y abandono, y así permitir la promoción de las habilidades de todos los miembros de la sociedad sin excepción alguna y amparados en la educación como derecho fundamental de la humanidad, con esto se busca derrumbar la barrera invisible de la separación social.

La UNESCO (2009) considera 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 educación para todos. Por esto, se debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, en la búsqueda de una sociedad más justa e igualitaria, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico (p. 8).

De igual manera, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales desarrollada en Salamanca en 1994 reconoció la necesidad de que la niñez y juventud, sin distinción de necesidades, contextos o habilidades, acceda y participe en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en un currículo que reconozca, valore y responda de la mejor forma a las diferencias personales y sociales, persiguiendo la participación plena de los estudiantes y su desarrollo (Arnaiz Sánchez, 2019, p. 29).

La escuela es el lugar adecuado para el desarrollo de la democracia, la consolidación de la ciudadanía, el respeto por el otro, las diferencias y la defensa de los derechos fundamentales sin importar las diferencias que existen dentro de la condición humana.

Por su parte, El Estado colombiano en el artículo 67 de la Constitución Política señala el derecho que tienen todos los ciudadanos a acceder al conocimiento a través de la educación, mientras que el artículo 47 de la ley 115 de 1994 afirma que "El Estado apoyará y fomentará la integración al sistema educativo de las personas que se encuentren en situación de discapacidad a través de programas y experiencias orientadas a la adecuada atención educativa y asimismo la formación de docentes idóneos" (Min Educación, 1994).

El Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) entregó los resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda realizado en el 2018, según los cuales Colombia tiene una población aproximada de 45.500.000 habitantes. Por su parte, el 7,2% de la población que respondió al censo dijo presentar alguna dificultad funcional para realizar sus actividades diarias, lo que se traduce en alrededor de 3.500.000 de personas con discapacidad. Esta cifra ha tenido un importante crecimiento en comparación con el censo del 2005, según el cual la población con algún tipo de discapacidad constituía un 6,4% de la población censada (Comunicaciones INCI, 2018).

Adicionalmente, el Informe sobre Educación formal (EDUC) del DANE muestra que la población con características especiales representó el 3,4% del total de estudiantes matriculados en el sistema educativo público en el año 2019. Estos datos revelan que la población con necesidades educativas especiales representa un porcentaje que no puede ser desconocido dentro de los procesos de inclusión educativa así sea muy reducido. Es más, este dato puede llevarnos a la pregunta de si verdaderamente hay procesos de inclusión educativa para la población con características especiales (Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), 2020, p.20).

Hay una preocupación clara y evidente del Estado colombiano por seguir modelos económicos, políticos y culturales hegemónicos y foráneos, que implementan prácticas curriculares y evaluativas centradas en la obtención de resultados, el control, la competencia y la rendición de cuentas que en la inclusión, así el Estado colombiano no ha sido ajeno a utilizar las políticas de inclusión como trampolín político o como forma de imponer una ideología que promueve una educación enfocada en la mercantilización, pasando por alto las necesidades específicas de los individuos y los contextos.

El Estado califica y clasifica a las instituciones educativas por sus promedios de desempeño, ejerciendo así un control en los currículos enfocados en la obtención de resultados sin tener en cuenta el contexto particular de los individuos y las regiones, con esto estudiantes y docentes cumplen con las expectativas propuestas y se desarrollan de manera técnica y funcional respondiendo a las necesidades del mundo globalizado, pero sin responder a las necesidades de su aprendizaje y contexto, limitando la formación integral de los ciudadanos haciéndolos poco críticos, pero sí completamente operativos. De esta manera, la mercantilización no permite que exista una justicia social, así mismo el desarrollo de las capacidades individuales se ve frenado por la falta de desarrollo de estas desde las aulas, ya que tanto el currículo y el docente se ven limitados por políticas estandarizadas y descontextualizadas.

Por lo anterior, se busca a través de la inclusión educativa generar un cambio en la sociedad que permita un verdadero desarrollo de las capacidades individuales, teniendo en cuenta las necesidades específicas de los individuos en el aula, y los contextos propios de las regiones. La educación incide en el desarrollo social de un Estado y, por ello, se debe garantizar el acceso a una educación de carácter crítico, reflexivo e incluyente, que les permita a todos los individuos tener oportunidades reales y efectivas de crecimiento humano.

La inclusión va de la mano con la implementación de una cultura democrática en la escuela que favorezca el respeto a la diferencia, la diversidad y el desarrollo cognitivo, social y psicológico de los individuos, teniendo en cuenta las necesidades del entorno. Asimismo, resulta relevante atender a las necesidades y capacidades de los individuos, mediante prácticas pedagógicas que permitan la reflexión sobre las diversas situaciones de exclusión, y la creación de escenarios pedagógicos que ayuden a transformar estas situaciones. Esto lleva a considerar que un aula (docente-estudiante) debe ser un espacio para acoger, educar, promover y dar respuesta a las necesidades del alumnado sin importar su condición.

Gerardo Echeita Sarrionandia (2008) afirma que la educación debe proveer los medios, las estrategias, los recursos y las oportunidades para cerrar la brecha de desigualdad y exclusión. En este sentido, los sistemas educativos deben doblar sus esfuerzos para multiplicar las oportunidades de los alumnos más vulnerables y generar mejores condiciones de aprendizaje, tanto en materia tecnológica, formación docente, planta física y currículos, y así, satisfacer sus necesidades y ayudar a compensar sus diferencias de entrada (p. 8).

La implementación de la educación inclusiva no garantiza el cambio de la educación tradicional, porque es un proceso de cambio gradual en el que los aspectos educativo y social juegan un papel

importante y donde cada individuo debe sentirse acogido y reconocido como parte activa de la comunidad, con derechos que le son garantizados y con posibilidades claras de desarrollo humano. La inclusión defiende una educación pertinente para todos, sustentada en que los centros educativos deben satisfacer las necesidades de todos los alumnos, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales. Implica una visión diferente de la educación basada en la diversidad. Cada individuo posee una serie de intereses, motivaciones, habilidades y experiencias que lo hacen único, y la educación debe valorar y respetar estas diferencias que brindan una amplia gama de posibilidades que ayudan a mejorar y enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje (Blanco, 2008, p.43).

De este modo, la inclusión se convierte en una tarea de toda la sociedad, ya que es necesario que todos los sectores sociales comprendan la importancia y relevancia que se debe dar a la inclusión educativa y al desarrollo de un modelo donde el enfoque de las capacidades trascienda las dimensiones educativa, económica y social de las comunidades, como lo propone Amartya Sen en economía y Martha C. Nussbaum en filosofía. Su propuesta reconoce una serie de habilidades que se encaminan a promover la justicia social y la superación de la exclusión.

2. El desarrollo humano y las capacidades

Los seres humanos son capaces de desarrollar diferentes habilidades dentro o fuera de un aula. Dentro de una escuela democrática, se busca favorecer los procesos pedagógicos y formativos para todos los educandos, a sabiendas que cada uno es distinto en su personalidad, historia y capacidades que lo hacen único, pero no superior a los demás. Entonces, no todos los educandos son iguales pero la escuela democrática debe velar por los derechos de todos los estudiantes y favorecer el desarrollo de sus capacidades atendiendo a dichas particularidades, teniendo así la posibilidad de desenvolverse como ciudadanos sin impedimento alguno. Se ha de reconocer la diferencia de capacidades para construir una verdadera inclusión educativa. Este desarrollo incluyente de las capacidades se puede fundamentar en las propuestas de Amartya Sen y Martha C Nussbaum.

El enfoque de las capacidades (EC) que ha sido teorizado originalmente por Amartya Sen en economía y Martha C. Nussbaum en filosofía, adquiere relevancia no solo en la academia sino también en otros campos de conocimiento y acción, ya que su aplicabilidad apoya el desarrollo humano desde sus propias capacidades.

Toboso Martín & Arnau Ripollés, afirman que el EC de Amartya Sen surge en el contexto del desarrollo humano como un marco conceptual para juzgar el bienestar y la calidad de vida de las personas. El desarrollo tiene que ver, con las cosas que las personas pueden realmente hacer o ser, los llamados “funcionamientos”, y así con las “capacidades” de que disponen, entendidas como las oportunidades para elegir y poder llevar una u otra clase de vida (Toboso Martín & Arnau Ripollés, 2008, p. 71)

Sen expone el concepto de capacidades en la Universidad de Stanford en 1979 cuando pronunció una conferencia que llevó por título “¿Igualdad de qué?”. En esta conferencia, Sen introduce por primera vez el concepto de “capacidades” gracias a un sentido de la igualdad que denominó “igualdad de capacidad básica”. Este autor entiende por capacidades que una persona sea capaz de hacer ciertas cosas básicas, como movilizarse, satisfacer sus necesidades alimentarias, disponer de medios para vestirse y tener alojamiento, o participar en la vida social de la comunidad (Urquijo Angarita, 2014, pp. 65-66).

Sen propone que una persona no solo vale en proporción de lo que produce, que el desarrollo de una buena vida radica en la libertad, entendida como la capacidad que tiene para tomar elecciones

o decisiones, y disponer de los recursos oportunos para poder realizarse. Lo anterior aplica para todos los miembros de la sociedad, incluidas las personas en condición de discapacidad que requieren de recursos y un entorno social favorable para desarrollar sus capacidades y vivir en libertad.

Nussbaum (2012) usa este enfoque como base filosófica para una teoría de los derechos básicos de los seres humanos que deben ser respetados y aplicados por los gobiernos de todos los países, en procura de su dignidad (p. 83).

En este sentido, la filósofa presenta las capacidades como la fuente de los principios políticos para una sociedad pluralista liberal que permita a los miembros de la sociedad expresarse, desarrollarse y emanciparse con respecto a las desigualdades que genera un acceso limitado a oportunidades de desarrollo y exclusión. Es vital el desarrollo de las capacidades para que cada uno de los individuos supere el umbral de marginación impuesto por los enfoques económico- utilitaristas que dominan el discurso sobre la calidad de vida. “El EC está centrado en la persona como sujeto, y considera que todos y cada uno de los individuos son un fin en sí mismos y nunca un medio para la consecución de un bien para la mayoría” (Colmenarejo, 2016, p. 123).

El EC tiene un antecedente en la teoría de la justicia de John Rawls, que Nussbaum somete a un examen crítico en su obra *Las fronteras de la justicia*. La filósofa indaga por la forma de garantizar igualdad, justicia y libertad a todos los ciudadanos teniendo en cuenta sus diversas capacidades. Su objetivo es ofrecer un marco normativo universal, que permita la evaluación y la valoración de la calidad de vida de forma individual, donde el sujeto participe y tenga una implicación en su propio desarrollo. Nussbaum plantea una propuesta que comparte algunas ideas de la visión rawlsiana del contractualismo, pero que procura atender problemas que Rawls no tuvo en cuenta como son las personas en condición de discapacidad, la justicia más allá de las fronteras nacionales y la justicia frente a las especies no humanas.

Sanz y Serrano (2016) entienden el concepto de justicia social de Nussbaum como las condiciones que le permiten a una persona llegar a hacer y a ser en una sociedad; es decir, la justicia social trata de crear las condiciones y los objetivos políticos que deberían considerarse fundamentales para el desarrollo de la vida humana digna. La dignidad es entendida, siguiendo a Platón y Kant, como el valor inherente del ser humano en cuanto ser racional, dotado de libertad y voluntad y con la capacidad de decidir, cambiar y mejorar su vida mediante la toma de decisiones y el ejercicio racional demostrado en su racionalidad, además de poseer la capacidad trascendente de co-crear (p. 3).

El EC resalta las ideas kantianas de que cada ser humano es un fin en sí mismo, y que no deben violarse los derechos de ningún ser humano para alcanzar un mayor beneficio social, supone entonces una respuesta crítica a los enfoques centrados en el principio utilitario del mayor bien para el mayor número de individuos, en los que se considera a la persona como un instrumento que contribuye al bienestar general.

Martha C. Nussbaum (2012) presenta una lista de diez capacidades básicas para el desarrollo humano, esta lista nos da una idea básica de justicia social, y que una vida al ser desprovista de ellas no serían acorde con la dignidad humana, por eso estas deben ser garantizadas por el Estado a través de políticas públicas que permitan que el individuo alcance su bienestar (pp. 88-89).

Estas capacidades son alcanzables a través de la educación. Dichas habilidades se adquieren sobre todo durante la formación escolar, ya que es el espacio propicio para el contacto inicial con el mundo, con los demás y consigo mismo donde se desarrolla la capacidad imaginativa de planificar o reflexionar sobre la propia vida, se forma un pensamiento inicial frente a la situación de la

realidad y se comparten opiniones con otros, aprendiendo a respetarlas, a juzgarlas con criticidad y llegar a acuerdos frente a problemáticas que pueden surgir en la convivencia.

Es importante anotar que si un sistema escolar no propende por el desarrollo de estas capacidades no podrá ser considerado democrático ni los educandos lograrán ejercer su propia vida con libertad. El EC compete a todos los ciudadanos y si alguno es desprovisto del desarrollo de estas capacidades, no tendrá una vida digna. Este enfoque promueve el pluralismo que incentivan las escuelas democráticas y que lleva a las personas a escuchar, participar y construir su proyecto individual y contribuir a la transformación de sus realidades. El desarrollo de las capacidades humanas básicas, respaldado por un currículo y unas prácticas pedagógicas que promueven la equidad, motivan la reflexión y fomentan la transformación de la realidad, contribuirán al desarrollo de la sociedad.

Esta propuesta de Nussbaum abre la posibilidad para que los Estados desarrollen una justicia social enfocada en las necesidades reales de los individuos, haciéndolos partícipes de la formación de un contrato social adaptado a las características específicas de la región. De esta forma, se busca superar las injusticias, las desigualdades, la exclusión y el utilitarismo que se generan en otro tipo de contratos sociales. El EC es una postura centrada en el sujeto, visto no como un mero espectador sino como un agente de su propio bienestar, que a través del desarrollo de sus habilidades es capaz de realizarse. Esta visión demanda de los Estados la formulación de políticas públicas que permitan contrarrestar las causas de la desigualdad, exclusión y falta de oportunidades dadas entre los sujetos.

Nussbaum (2012) advierte que, si el Estado no provee los espacios necesarios para el desarrollo de las capacidades de los individuos, no se logrará un mínimo de justicia social. Es importante que el espacio público (entendido como las áreas comunes donde todos los individuos de una sociedad se desenvuelven y tienen acceso como ciudadanos) tenga adecuaciones que garanticen la dignidad y auto respeto de las personas, y su inclusión con las mismas oportunidades para el despliegue de las capacidades (p. 174).

La propuesta de Nussbaum es interesante pero no está libre de críticas, falencias y preguntas aún sin resolver. Sabina Alkire quien emplea el EC como fundamento teórico para el diseño del Índice Multidimensional de la Pobreza (PMI) rechaza la lista de capacidades centrales planteada por la filósofa, porque considera que es “específica, prescriptiva, y carece de claras bases epistemológicas. Además, considera que es una perspectiva valiosa pero limitada, ya que es preciso combinar su lista de capacidades con un debate público donde se tenga en cuenta la población afectada” (Colmenarejo, 2016, p. 128).

Colmenarejo (2016) señala que Amartya Sen rechaza la conformación de una lista única de capacidades, aplicable a cualquier contexto, en cualquier momento o lugar, porque considera que se trataría de una lista autoritaria y canónica: “No tengo nada en contra de las listas de capacidades, pero sí me alzo en contra de un gran mausoleo, cerrado y completo, de una lista exclusiva de capacidades” (p. 128). Con el desarrollo de una lista central de capacidades se puede estar limitando a una exploración de una mayor diversidad de habilidades, que al paso del tiempo pueden irse modificando según las necesidades del contexto y del tiempo.

De forma similar, Ingrid Robeyns critica la lista única de capacidades ya que considera que el objetivo del EC es establecer un marco teórico que permita realizar evaluaciones sobre las ventajas o desventajas de las personas en los acuerdos económicos y sociales, y no tanto la realización de una teoría filosófica completa sobre los principios políticos que garantizan una vida digna (Colmenarejo, 2016, p. 129).

Adicionalmente, la propuesta de Nussbaum puede ser debatida y cuestionada en su aplicación según los contextos. Surgen preguntas como, por ejemplo: ¿Cómo hacer realidad esta propuesta en comunidades en condición de desigualdad?, ¿la lista de diez capacidades sufre modificaciones según el contexto en el cual se aplica?

De igual manera, se puede discutir la propuesta de Nussbaum asumiéndola desde un contexto latinoamericano donde además de los problemas que la autora busca dar respuesta, también se puede incluir las realidades y las necesidades de los afrodescendientes, los indígenas y las víctimas de conflictos armados. Históricamente estas comunidades han sido desconocidas e invisibilizadas por el Estado y la sociedad en general, quedando sumidas en unos niveles mínimos de desarrollo humano y social.

Desde el contexto colombiano, el EC puede verse como una alternativa para el desarrollo social, con miras al mejoramiento de la educación y la promoción de individuos críticos, analíticos y con disposición desde las aulas para una transformación social de la realidad, deberá partir de una emancipación del pensamiento mercantilista, que concibe a los sujetos como medios para alcanzar fines, individuos que son valorados por lo que producen y tienen, y actores enajenados y desconectados de las necesidades locales.

Al superar este paradigma y avanzar hacia un modelo educativo desde el EC, se podrá abrir una puerta para alcanzar la dignidad, el bienestar y una verdadera calidad educativa pensada en términos de justicia social, y así superar los procesos de estandarización que condicionan y los perjuicios como la exclusión y marginación social. En el caso de Colombia, la sociedad enfrentaría el reto de crear un modelo social, político y educativo que privilegie la promoción de la igualdad, la inclusión y la promoción de las habilidades de todos los educandos. Esta lógica de igualdad no puede responder a un principio de uniformidad y unificación que olvida la diferencia y la equidad (Nieto y Rodríguez, 2017; Nieto y Pardo 2018; Nieto y Pardo, 2015).

Nussbaum (2012) afirma que las carencias más graves de las sociedades modernas frente al desarrollo de políticas públicas que atiendan las necesidades de las personas en condición de discapacidad se han dado en el campo de la educación, generando una situación de exclusión y estigmatización. Al considerar a los niños con discapacidades como ineducables, y al limitarles el acceso a una educación adecuada, se transgrede su derecho a la educación y se afecta su dignidad y bienestar. Esta exclusión deliberada del sistema educativo impide que sus capacidades no puedan ser desarrolladas dentro de la sociedad, ampliando la brecha de desigualdad, segregación y marginación. Por lo anterior, el Estado debe promover, mediante la implementación de políticas educativas, la dignidad, el desarrollo y el bienestar de todos los ciudadanos considerándolos como iguales en el marco de los derechos humanos fundamentales (pp. 202-206).

Si bien el EC es una propuesta económica o filosófica, también puede ser asumido desde la educación. Es por esto que a continuación se presenta un diálogo entre la inclusión educativa y el EC de Nussbaum y Sen, y los retos que dicha relación presenta al sistema y las comunidades educativas.

3. La inclusión desde el enfoque de las capacidades y sus desafíos a la educación

La inclusión educativa es una estrategia adecuada para disminuir la exclusión escolar. En este sentido, la valoración de la diversidad y su consideración en el diseño e implementación del currículo escolar constituye el punto de partida para evitar que las diferencias se conviertan en desigualdades educativas entre los estudiantes (Valladares, Betancourt, & Norambuena, 2016, p. 36).

El EC de Nussbaum y Sen resulta pertinente para el trabajo de la inclusión educativa en la escuela ya que es una perspectiva que propende por una construcción de ciudadanía activa desde la participación reconociendo la opinión de todos los educandos indistintamente de su condición. Así, cada uno es considerado parte fundamental en la construcción de ciudadanía desde la escuela.

La inclusión tiene una intencionalidad en la formación de ciudadanos plenos, reconocidos constitucionalmente y activos en el desarrollo de sus capacidades, no limitados a la participación en la votación, sino que son partícipes de la construcción social mediante su opinión, representación e intervención sin distingo por su condición social, económica, física o étnica.

El Estado colombiano desarrolló los Lineamientos de Educación Inclusiva en el año 2014 que buscan implementar un modelo educativo abierto a la diversidad, entendida como una característica del ser humano y la vida misma. Esta estrategia se propone cerrar la brecha de la desigualdad a través del ejercicio de los derechos. Estos lineamientos proponen unas acciones para el acceso a la educación superior a las poblaciones que históricamente se han visto excluidas como

los indígenas, la población con necesidades educativas especiales, los afrodescendientes y las víctimas del conflicto armado.

Aunque el Estado ha desarrollado una política pública que busca la inclusión y la equidad educativa para todos, su implementación sigue siendo un reto, debido a que existen regiones donde las oportunidades de acceso a la educación son limitadas, los recursos son insuficientes, la infraestructura es precaria y el currículo es impertinente, sumado a los prejuicios, prevenciones, incomprensiones o rencillas de agentes educativos ya sean directivos, administrativos o docentes frente a ciertos grupos o contextos poblacionales. Limitando de esta forma el desarrollo de una propuesta incluyente y democrática, que permita acortar las desigualdades y brinde mayores oportunidades a las poblaciones que históricamente han sido excluidas. De esta manera la escuela se constituye en un escenario crítico del pensamiento (Nieto y Pérez, 2020) y en el lugar desde el cual se reconstituyen las oportunidades que socialmente han sido negadas (Pinto y Nieto, 2020; Pérez, et, al. 2020).

En este sentido, el docente tiene el desafío de desarrollar un modelo educativo incluyente, autónomo y democrático, una experiencia emancipadora desde su práctica pedagógica que promueva la igualdad desde el EC. El docente ha de reconocer que cada uno de sus estudiantes es único y tiene un potencial que le permite construir conocimiento y desarrollar aprendizajes según su historia personal y familiar, su formación y su realidad.

Para lograr la inclusión educativa, es necesario tener presentes los problemas que dificultan su implementación en las prácticas pedagógicas. Libia Niño en su texto *El currículo y la evaluación críticos: ¿Del control y la rendición de cuentas a la autonomía y la democracia?* presenta algunas de estas problemáticas:

- El currículo y la evaluación técnicos, tergiversados por factores relacionados con las políticas mercantilistas que ven a los alumnos como un producto, limitan la autonomía y la igualdad dentro de las aulas. Si un currículo no está pensado para satisfacer las necesidades del entorno y de los educandos, la labor docente se verá limitada, ya que no se podrá generar una práctica autónoma y emancipadora que tenga como eje central el desarrollo de las capacidades de los educandos.
- El Estado siguiendo los modelos económicos, políticos y culturales hegemónicos en el mundo, ha optado por prácticas curriculares y evaluativas que enfatizan la obtención de resultados, el control, la competencia y la rendición de cuentas. Al querer responder solamente a las necesidades del mundo globalizado, se prioriza la obtención de resultados y se corre el riesgo de descuidar la formación integral de los ciudadanos, las

necesidades y condiciones particulares de los educandos y educadores, y las problemáticas.

- El currículo y la evaluación se han entendido como prácticas de poder que promueven la estandarización y jerarquización de los contenidos y prácticas pedagógicas, asignándole valor al conocimiento según sea económicamente rentable, desvalorizando otros saberes que contribuyen a los procesos formativos de los estudiantes. Estas prácticas terminan deshumanizando el quehacer pedagógico, puesto que muchos docentes se preocupan más por el resultado final, por esto se centra en un grupo determinado de estudiantes que le permitan alcanzar la meta, olvidando a los que por diversas circunstancias se les dificulta el proceso de aprendizaje. El docente termina concibiendo la evaluación como una mera estrategia de aprobación o reprobación, que poco contribuye al desarrollo de la capacidad del educando de auto gestionar y autorregular sus procesos de aprendizaje, y al ejercicio de una educación más autónoma y democrática.

- La aplicación de los currículos centralizados y las pruebas de Estado, que limita el desarrollo libre de los docentes y sus tareas pedagógicas, ya que los limita a las temáticas y aquello que será evaluado en las pruebas, muchas veces pensadas sobre un estándar sin considerar las diferentes realidades. En no pocas ocasiones, el docente encuentra dificultades para desarrollar prácticas incluyentes que respondan a las necesidades específicas de sus estudiantes, no encuentra los espacios para crear experiencias y rutas de aprendizaje a estudiantes que estén presentando dificultades en sus procesos de formación humana y académica (pp.15-20).

Estas problemáticas demandan respuestas del educador para superar el paradigma establecido y volver a asumir un rol activo en el desarrollo curricular, que le permita diseñar experiencias y escenarios inclusivos desde el aula con una mirada crítica y contextualizada. De esta forma, se lograría configurar una pedagogía que desarrolla las capacidades de los educandos, a fin de responder a las necesidades propias de los contextos y dialogar en un contexto global. Al buscar desarrollar una propuesta educativa incluyente desde el EC, se identifican no pocos desafíos sobre el currículo, la evaluación y la formación de los docentes.

El currículo es el conjunto de intencionalidades formativas y pedagógicas que se reflejan en los procesos de organización escolar, planeación pedagógica y diseño de planes de estudio, así como en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, que orientan al docente y a los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se implementan para responder a las necesidades de los educandos, la comunidad y el contexto. El docente debe tener un compromiso individual y un conocimiento de los diferentes actores sociales que le permitan construir un currículo acorde con las necesidades del entorno y el desarrollo de las capacidades básicas de los educandos propuestas por Nussbaum y junto con ello, contribuir a la dignificación humana.

Valladares, Betancourt, & Norambuena (2016) proponen que un currículo inclusivo debe ser flexible, no sólo ha de favorecer su adaptación y desarrollo en la escuela, sino también admitir ajustes para responder de mejor manera a las necesidades individuales de los estudiantes y la comunidad educativa. Esto implica que el currículo especifique objetivos de aprendizaje amplios que favorezcan el desarrollo de las competencias básicas y que las escuelas cuenten con espacios que permitan diseñar sus propios programas de estudio, así como organizar sus itinerarios y métodos de trabajo (p. 38).

Uno de los retos de la educación inclusiva es que el currículo logre tener una proyección crítica de la sociedad, que permita superar la perspectiva del aula de y generar un conocimiento de construcción social y colaborativa, resaltando la participación de los estudiantes en esta construcción, reconociendo el rol del docente como mediador y con la autonomía de deliberar los contenidos según las necesidades del contexto, propiciando así ambientes democráticos que favorecen una transformación social. Además, el currículo deberá estar en un constante proceso de mejoramiento, examen y autocorrección donde esté acorde a las necesidades del tiempo y el entorno.

Otro desafío es la implementación de la evaluación vista como una práctica reflexiva y participativa en que los actores (docente – estudiantes) dialogan desde sus experiencias de aprendizaje, identifican fortalezas, debilidades y oportunidades de mejoramiento y construyen conocimiento colectivo.

Para enseñar y aprender de una forma dialógica, todos los saberes merecen ser oídos e igualmente atendidos, puestos en diálogo en un mismo nivel. Y es juntamente en ese diálogo que un educador enseña y aprende, reconstruyendo sus propios saberes a partir de los saberes de sus educandos” (Kohan, 2020, p.115).

Así, la evaluación dejará de ser algo punitivo o clasificatorio para ser comprendida como herramienta de análisis que ayuda a desarrollar nuevas estrategias pensadas en el mejoramiento de la calidad educativa, pensando siempre en la dignidad, desarrollo y emancipación del individuo.

Teniendo en cuenta la enseñanza de Paulo Freire sobre la escucha y la reconstrucción de los saberes de los maestros a partir del diálogo con sus educandos, emerge otro desafío y es que el docente se deshaga de la idea de superioridad, ya que debe entender que dentro de un espacio incluyente, sus conocimientos son tan válidos como los de sus educandos, que su tarea primordial es la de ser guía, y motivador del aprendizaje de estos, y entender que él también se encuentra en un camino de constante aprendizaje. “El maestro que desconsidera ese principio, y se coloca arriba de sus alumnos, fatalmente los embrutece, y también se embrutece a sí mismo, lo que lleva a una conversación insignificante con quien reconoce como inferiores” (Kohan, 2020, p.105).

Cuando un maestro reconoce que está en proceso de aprendizaje, da un gran paso hacia una práctica pedagógica encaminada a la inclusión y el desarrollo de capacidades, y la construcción de un conocimiento emancipador y comprometido con la transformación de la realidad social. El docente debe concebirse en un proceso constante de aprendizaje para desarrollar nuevas

habilidades en sus estudiantes, de manera especial, en aquellos que tienen habilidades diversas y procurar la construcción del conocimiento dentro del aula entre todos. El proceso inclusivo en sí mismo da cuenta de un ejercicio reflexivo, hermenéutico y generador de transformación (Pérez, et, al. 2019; Pérez, et, al. 2020), motivo por el cual se constituye en un campo investigativo divergente que se gesta desde el aula (Nieto y Santamaría-Rodríguez, 2019) propiciando con ello una pedagogía de lo comunitario que vincula al otro desde su diferencia (Nieto y Pinto, 2018)

La formación docente es otro desafío que debe llevar a pensar a los miembros de las Escuelas Normales y a las Facultades de Educación si se están brindando a los futuros docentes herramientas de comunicación, sensibilización y participación que les ayude a responder a las necesidades de la población con habilidades diversas. Estas herramientas han de permitir el desarrollo de las capacidades y potencialidades, buscando siempre la mayor calidad y entendiendo que cada persona presenta unas necesidades específicas que deben ser atendidas para promover su crecimiento cognitivo, biofísico, emocional y social.

4. Conclusiones

La inclusión educativa es una tarea indispensable para la formación de un pensamiento crítico, autónomo y democrático en una sociedad. Este ensayo ha ofrecido argumentos que permiten comprender la inclusión educativa como tarea de todos los agentes sociales desde el EC propuesto por Martha C. Nussbaum y Amartya Sen, como una propuesta válida en un modelo educativo democrático. Esta perspectiva busca que todos los docentes desarrollen sus capacidades y las de sus estudiantes comprendiendo sus necesidades y las características de su contexto.

El momento actual exige un replanteamiento del sistema educativo por parte del Estado, con políticas públicas encaminadas a implementar y promover aulas de carácter incluyente, autónomo, democrático y emancipador, donde se garanticen los derechos fundamentales de todos los ciudadanos, incluidos aquellos que tienen necesidades educativas especiales, y donde prime el desarrollo de las capacidades de todos sin excepción alguna.

La inclusión educativa exige que el docente tenga un compromiso real frente a esta propuesta teniendo en cuenta los desafíos expuestos anteriormente, lo cual significa desmarcarse de las prácticas deshumanizantes que ha impuesto el sistema educativo enfocado exclusivamente en el control y los resultados. Se debe trabajar desde la promoción de las capacidades básicas humanas, buscando que el alumno desarrolle su bienestar, y que el aula se configure como espacio en donde se respeten las diferencias y donde todos tengan la posibilidad de participar en la construcción del conocimiento.

El desarrollo de un modelo educativo basado en la inclusión y enfocado en las capacidades permitirá que desde el aula se reflejen cambios en la sociedad afines con una justicia que tenga en cuenta a todos los ciudadanos. Para esto es necesario desarrollar currículos pensados desde el contexto de la comunidad, lo cual permitirá abordar de manera real, consciente y crítica las realidades de los educandos, haciéndolos partícipes y agentes activos de sus procesos de aprendizaje.

El EC puede contribuir a la transformación de las realidades educativas desde la promoción de la justicia social, el desarrollo humano de los individuos y el reconocimiento de la diversidad. De igual forma, esta propuesta tendrá un carácter emancipador que le permitirá a la filosofía y la pedagogía dialogar sobre un fenómeno de carácter universal como la inclusión y el desarrollo humano. La implementación y desarrollo de este tipo de propuestas demanda un compromiso de la comunidad educativa. Si alguna de las partes no está dispuesta a participar de manera activa, esta se quedará en la teoría, pero no podría ver la luz como una práctica edificante, autónoma y crítica.

Es necesario que el docente sea el motor inicial de esta propuesta desde el aula, desarrollando prácticas incluyentes que sean objeto de su propia reflexión para que sus avances, tropiezos, aciertos y desaciertos le sirvan de guía en una verdadera renovación de su quehacer

docente. Esto debe comenzar desde su propia formación, no solo en su etapa académica también en una preparación constante en su etapa profesional que le permita estar contextualizado y acorde a la realidad que está viviendo, esto le permitirá tener una mayor claridad al desarrollar su quehacer pedagógico.

Finalmente, la propuesta del EC ofrece una perspectiva humanista que permitirá superar las dificultades que impiden el acceso a las oportunidades de formación y educación para las personas con habilidades diversas, y consolidar una cultura de la justicia social desde la escuela.

5. Referencias bibliográficas

- Arnaiz Sánchez, P. (2019). La Educación Inclusiva en el siglo XXI. Avances y Desafíos . *Lección Magistral Leída en el Acto Académico de Santo Tomás de Aquino el 28 de Enero de 2019* (pág. 48). Murcia España: UNIVERSIDAD DE MURCIA .
- Blanco, R. (2007). La equidad y la inclusion social; uno de los desafiosde la educación y la escuela de hoy. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13-28.
- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. . *Revista Educación*, 347, 33-54.
- Colmenarejo, R. (2016). Enfoque de capacidades y sostenibilidad Aportaciones de Amartya Sen y Martha Nussbaum. *Ideas y Valores, LXV(160)*,, 121-149.
- Comunicaciones INCI. (14 de noviembre de 2018). *INCI Instituto Nacional pa Ciegos*. Obtenido de <http://www.inci.gov.co/blog/segun-el-dane-el-72-de-los-colombianos-tiene-alguna-discapacidad>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2020). *Boletín Técnico Educación Formal (EDUC)*. Bogotá.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2020). *Boletín Técnico Educación Formal (EDUC)*. Bogotá.
- Echeita Sarrionandia, G., & Duk Homand, C. (2008). Inclusión Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación Vol. 6, No. 2, 8*.
- Guirao , C., & Alarcón, G. (2013). El enfoque de las capacidades y las competencias transversales en el EEES. *Historia y Comunicación Social Vol. 18. N° Esp*, 145-157.

Herrera de Toro, C. (2016). *La Educación Inclusiva, ¿Una Escuela Para Todos?*

Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca: una biografía filosófica / Walter Kohan. - 1a edición para el alumno*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

Min Educación. (08 de Febrero de 1994). Ley 115 del 8 de febrero de 1994. *Ley General de Educación*. Bogotá, Colombia.

MinEducación. (2013). La educación inclusiva como estrategia de inclusión social. *Lineamientos Política de educación Superior inclusiva*. Bogotá, Colombia.

Narodowski, M. (2008). La Inclusión Educativa, Reflexiones y Propuestas Entre las Teorías Las Demandas y los Slogans. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 31-39.

Nieto, J. y Pardo, J. (2015). Líneas educativas para el ejercicio autónomo de la ciudadanía y la superación de vulnerabilidades, en personas en proceso de Desarme, Desmovilización y Reintegración Social. Documento de trabajo.

<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/13610/NietoJohan2015.pdf?sequence=1>

Nieto, J. A. y Rodríguez J.P. (2017). Del contractualismo igualitario al desarrollo humano diferencial: una perspectiva de justicia desde el enfoque de capacidades humanas en el proceso de retorno a la vida civil de desmovilizados en Colombia. En Revista Hallazgos, 14(28), 83-104. DOI: <https://doi.org/10.15332/2422409X>

Nieto J.A., y Pardo Rodríguez J.P.(2018). Desarme, desmovilización y reincorporación social en Colombia. *Revista de la Universidad de La Salle* (75), 157-177.
<https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss75.10>

Nieto, J. y Pérez, J. (2020). La escuela católica en Latinoamérica, tránsitos epistemológicos entre una educación reproductiva y una pedagogía crítica para la emancipación. En Pérez, C. Pinto, C. Moncada, J. Nieto y J. Santamaría-Rodríguez (eds.) *Reflexiones alrededor de la Iglesia y la educación en el contexto latinoamericano* (82-111). Córdoba: Editorial Comunicarte – Editorial Universidad Católica de Córdoba. Recuperado de <http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2181/>

Nieto, J. y Santamaría-Rodríguez, J. (2019). Metodologías emergentes para la investigación.

- Formación crítica del pedagogo investigador. Ponencia RISEI
https://www.researchgate.net/profile/Juan_Santamaria_Rodriguez/publication/338585200_Metodologias_emergentes_para_la_investigacion_Formacion_critica_del_pedagogo_investigador/links/5e1e3368a6fdcc904f704527/Metodologias-emergentes-para-la-investigacion-Formacion-critica-del-pedagogo-investigador.pdf
- Nieto, J. A. y Pinto, C.A. (2017). FUNDEHI, una opción por la persona desde la pedagogía comunitaria. En F. Del Pozo, M. Del Mar, A. Zolá, C. Astorga (Comp)., Educación social. Retos para la transformación socioeducativa y para la paz. (227 – 231) Barranquilla: Universidad del Norte.
<http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/8231/9789587890280%20eMemorias%20II%20Simposio%20EduSocial.pdf?sequence=1#page=228>
- Nieto, J. A. y Pinto, C.A. (2018). FUNDEHI, una opción por la persona desde la pedagogía comunitaria. En F. Del Pozo, M. Del Mar, A. Zolá, C. Astorga (Comp)., Educación social. Retos para la transformación socioeducativa y para la paz. (227 – 231) Barranquilla: Universidad del Norte.
<http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/8231/9789587890280%20eMemorias%20II%20Simposio%20EduSocial.pdf?sequence=1#page=228>
- Niño, L. (2013). El currículo y la evaluación críticos: ¿Del control y la rendición de cuentas a la autonomía y la democracia? . En A. (. Bernal, *Currículo y evaluación críticos: Pedagogías para la autonomía y la democracia*. (págs. 11 - 30). Bogotá:: UPN.
- Nussbaum, M. (2012). *Las fronteras de la justicia*. Barcelona: Paidós.
- Pérez, J., Pinto, C., Moncada, C., Nieto, J. y Santamaría-Rodríguez, J. (2020). Reflexiones alrededor de la Iglesia y la educación en el contexto latinoamericano. Córdoba: Universidad Católica de Córdoba-Comunicarte. Recuperado de <http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2181/>
- Pérez-Vargas, J., Nieto-Bravo, J., & Santamaría-Rodríguez, J. (2020). Hermeneutics and Phenomenology in Human and Social Sciences Research. *Civilizar: Ciencias Sociales Y Humanas*, 20(38). <https://doi.org/10.22518/jour.ccsch/2020.1a10>
- Pérez, J., Nieto-Bravo, J., & Santamaría-Rodríguez, J. (2019). La hermenéutica y la fenomenología en la investigación en ciencias humanas y sociales. *Civilizar: Ciencias Sociales Y Humanas*, 19(37), 21-30.
<https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.2/a09>
- Plancarte Cansino, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226.

Pinto, C. y Nieto, J. (2020). Identidad de la educación católica en América Latina a la luz de las Conferencias Generales del CELAM. En J. Pérez, C. Pinto, C. Moncada, J. Nieto y J. Santamaría-Rodríguez (eds.). Reflexiones alrededor de la Iglesia y la educación en el contexto latinoamericano (40-59). Córdoba: Editorial Comunicarte – Editorial Universidad Católica de Córdoba. Recuperado de <http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2181/>

Sanz Ponce, R., & Serrano Sarmiento, Á. (2016). El desarrollo de capacidades en la educación.

Una cuestión de justicia social . *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 46, enero-junio, 1-16 .

Toboso Martín, M., & Arnau Ripollés, M. S. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, vol. 10, núm. 20, , 64-94.

UNESCO. (2009). *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* . Obtenido de Directrices sobre políticas de inclusión en la educación.: Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

Urquijo Angarita, M. (2014). La Teoría de las Capacidades en Amartya Sen. *Edetania estudios y propuestas socio-educativas*, 63-80.

Valladares , M. A., Betancourt, M., & Norambuena , M. (2016). Currículum e inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en América Latina. *XI y XII Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica Sobre Educación Especial e Inclusión Educativa*, (pág. 158). Santiago.

Vásquez Orjuela, D. (2015). Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. *Educ. Educ. Vol. 18, No. 1,*, 45-61.

Zafra, L. S. (2013). El currículo y la evaluación críticos: ¿Del control y la rendición de cuentas a la autonomía y la democracia? En L. S. Niño Zafra , L. Saavedra Rey , S. Saavedra Rey ,

G. Soler Medina , J. E. Díaz Ballén , A. Gama Bermúdez, . . . A. Tamayo Valencia,
Currículo y evaluación críticos: Pedagogías para la autonomía y la democracia. (págs. 11
- 30). Bogotá: Universida Pedagógica Nacional.