



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.


BOGOTÁ
Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo Pedagógico



MAESTROS Y MAESTRAS QUE INSPIRAN

INCLUSIÓN EDUCATIVA

**Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo
Pedagógico, IDEP**

Alcaldesa Mayor de Bogotá

Claudia Nayibe López Hernández

© AUTORES

Juan Pablo Bohórquez, Silvana Corso

© CONFERENCISTAS INVITADOS

Luis Miguel Bermúdez, Sindy Bernal, Rafael Pabón,
Manuel Velandia

© IDEP

DIRECTOR GENERAL

Alexander Rubio Álvarez

SUBDIRECTOR ACADÉMICO

Alexander Ballén Cifuentes (con funciones)

ASESORA DE LA DIRECCIÓN

Amanda Cortés Salcedo

EQUIPO DE TRABAJO

Dayana Rengifo Flórez, Diana Prada Romero, David
Pineda Velandia, Miguel Bernal, Equipo comunicaciones
del Idep.

Libro ISBN digital 978-958-5584-58-7

Primera edición

Año 2020

COORDINACIÓN EDITORIAL

Corporación Magisterio

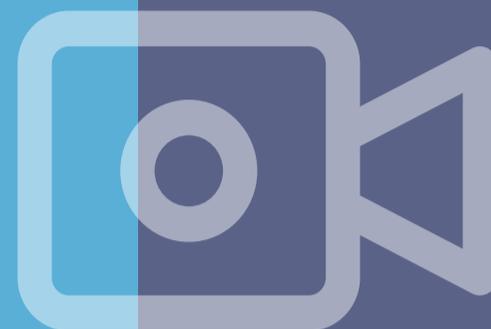
Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que
se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos,
previa autorización escrita del IDEP.

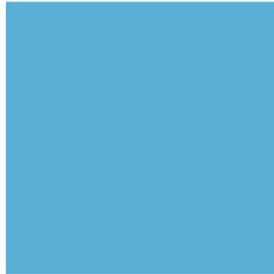
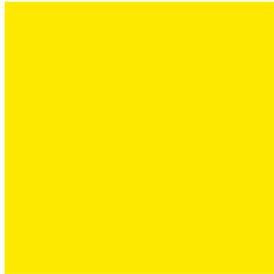
**Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo
Pedagógico, IDEP**

**Avenida Calle 26 No. 69D-91, oficinas 805, 806, 402A y
402B.**

www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co

Bogotá, D. C. - Colombia





1

INTRODUCCIÓN

2

LA ESCUELA, EL PRIMER PASO HACIA UNA SOCIEDAD INCLUSIVA

3

CONFERENCIA: INCLUSIÓN EDUCATIVA: LAS BARRERAS COMO OPORTUNIDAD

SILVANA CORSO



4

PODCAST: LA DIVERSIDAD SEXUAL Y SU RELACIÓN CON LA ESCUELA

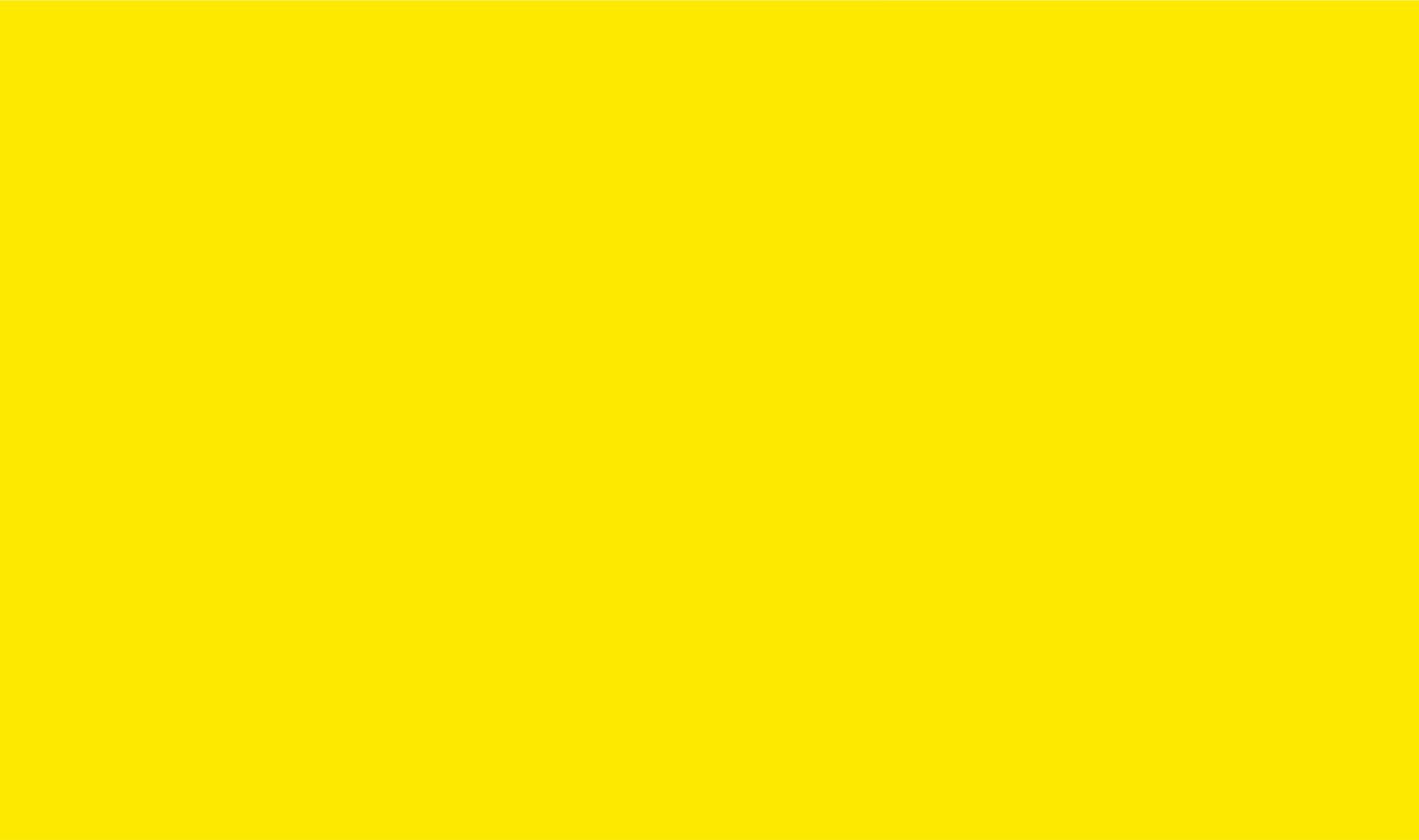
MANUEL VELANDIA
LUIS MIGUEL BERMÚDEZ



5

PODCAST: INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE LA MIRADA DE LA DISCAPACIDAD

SINDEY BERNAL
RAFAEL PABÓN



El Seminario Internacional de Educación «Maestros y maestras que inspiran», organizado por el IDEP, llevó a cabo su tercer encuentro el 18 de julio de 2020. El tema central fue la inclusión educativa. En este encuentro, la maestra Silvana Corso expuso algunos de los elementos fundamentales, entre esos, la pregunta por el otro y su presencia en la educación, ese otro «totalmente diferente» que se aspira a incluir en la escuela. En este mismo sentido, se produjeron dos *podcasts* que nos acercan a la realidad de la inclusión educativa en Bogotá y en Colombia. En el primero de ellos, [Manuel Velandia y Luis Miguel Bermúdez](#) reflexionan acerca de la diversidad sexual y su relación con la escuela (IDEP, 2020a). En el segundo, [Sindey Bernal y Rafael Pabón](#) abordan la inclusión educativa desde la discapacidad (IDEP, 2020b). Como parte de esta reflexión, Silvana Corso escribió también el texto «Inclusión educativa: las barreras como oportunidad». En este despliega y amplía algunos elementos de lo que expuso en su conferencia. El lector podrá consultar, en la siguiente parte, de este cuadernillo el mencionado texto.

El *otro*, al que espera incluir la escuela, se nos presenta como un ser diferentemente radical en muchos de los aspectos que podríamos considerar dentro de los parámetros de la colectividad en general: cuerpo distinto, color, género, capacidades, interrelaciones, cultura, formas, sueños, por solo mencionar algunos. Estas diferencias penetran la escuela y se afirman al interrogarla. Diferencias que llegan a un punto en el que es imposible formalizarlas y tratarlas siguiendo los esquemas de aquello que se considera normal o, al menos, aceptable para muchos sujetos de la comunidad educativa. Diferencias o diversidades que, a veces, se quieren asimilar en el desenvolvimiento cotidiano y descartar así su potencial transformador.

En otros casos, las diferencias y la diversidad son rechazadas y se expulsan bajo distintos argumentos: no tenemos las capacidades para atender a este tipo de alumnos; no va a

01

Cuando hablamos de diversidad sexual hacemos referencia a todas las formas de vivir la sexualidad, principalmente en lo relacionado a la forma en cómo se quiere expresar la identidad de género y la orientación sexoafectiva.

– Luis Miguel Bermúdez

02

Antes se tenía la tendencia a considerar el concepto de inclusión en relación con las personas con discapacidad. Sin embargo, ahora está más enfocado hacia la idea que todos los niños, niñas y jóvenes tienen derecho a participar en diferentes aspectos a nivel educativo, cultural, social que efectivamente da la oportunidad de desarrollar aprendizaje-participación en estos entornos.

– Sindey Bernal

aprender; está enfermo; son desviados, problemáticos¹. Y, quizás, en un escenario poco deseable, se los llega a aceptar, a «incluirlos» para, en la escuela, excluirlos.

¿Cuáles son los procesos normativos-sociales, la visión y las alternativas que se plantean en torno a la inclusión educativa? Ese es el punto que se aborda; este es el diálogo que se nos propone en la producción y en la generación de conocimiento por parte del IDEP para, de este modo, elaborar una inclusión que, realmente, «sea inclusiva», que no borre ni tache la diferencia sino que fortalezca una nueva forma de educación y desarrolle el potencial de otras de relaciones sociales.

¹ Posiciones, muchas veces, no enunciadas abiertamente en aras de mantener una posición «políticamente correcta» que redunde en mayores procesos de inequidad y de exclusión social y en la escuela.



«Y así, por ejemplo, en una base rudimentaria la invención de otro mundo

80 debería implicar la producción de nuevas cualidades, como por ejemplo nuevos colores».

FREDRIC JAMESON (2009, p. 151)

Inclusión educativa, un marco comprensivo

La inclusión que se persigue, en y por la escuela, se refiere a la posibilidad de que cada uno descubra su propia singularidad, se acepte a sí mismo y a los otros. No se busca una igualdad que borre todas sus marcas, todas las particularidades, todo aquello que pueda inquietarnos y no encaje en –para retomar la expresión de Han– el «me gusta». Esta inclusión permite, acepta e interactúa con el otro en tanto ser singular (Han, 2017). Esto es posible, en un sentido amplio, por una transformación de las relaciones sociales y por su expresión en aspectos normativos y en la formulación de una política que recoja los distintos elementos en leyes, convenciones y normas nacionales e internacionales, pero, sobre todo, por una práctica que lleve a otro tipo de experiencias y que contribuya a la formación y a la consolidación de otras relaciones sociales.

Según Unesco, a partir de un informe de Naciones Unidas, de 1994, la inclusión educativa implica que «Todos los niños y jóvenes del mundo, con sus fortalezas y debilidades individuales, con sus esperanzas y expectativas, tienen derecho a la educación. No son nuestros sistemas educativos los que tienen derecho a ciertos tipos de niños. Por consiguiente, es el sistema escolar de un país el que debe ajustarse para satisfacer las necesidades de todos los niños» (Lindqvist, UN-rapporteur, 1994, citado por Balescut y Eklindh, 2005, p. 2)².

La educación, entonces, se plantea como derecho fundamental universal que debe estar en concordancia con criterios de inclusión estructurados a partir de los sistemas educativos.

² Ee el original en inglés: «All children and young people of the world, with their individual strengths and weaknesses, with their hopes and expectations, have the right to education. It is not our education systems that have a right to certain types of children. Therefore, it is the school system of a country that must be adjusted to meet the needs of all children».

Estos deben garantizar acceso, cobertura y calidad a la juventud, sin ningún tipo de distinción. En Colombia, y en el Distrito Capital, las políticas públicas se han ido encaminando cada vez más en ese sentido. No obstante, la política pública es una de las formas de manifestación de la voluntad de la administración. Por ende, esta es variable y el interés que se muestre en la inclusión educativa dependerán, exclusivamente, del gobierno electo dentro del periodo determinado. Esto constituye un problema para cimentar un programa a largo plazo que permita tener objetivos con trasfondo social (Echavarría, 2015).

En Colombia, a partir de la Constitución de 1991, se ha venido reglamentando e incorporando un corpus normativo, procesos, prácticas e ideas enfocados en mejorar el acceso y el reconocimiento de otras poblaciones dentro de las instituciones educativas. Según Echavarría, «la educación inclusiva de personas con discapacidad, diversidad de género y de grupos afrodescendientes gana posicionamiento público e interés por una buena parte de la sociedad civil y de las instituciones educativas [...] representa un paso adelante en lo que podría llegar a constituirse en un sistema educativo plural, inclusivo, de calidad y profundamente decidido, por adecuarse a las condiciones de quienes son sus principales beneficiarios» (2015, pp. 40-41).

A partir de 1948, la educación inclusiva acarrea un marco normativo y, en consecuencia, participativo, bajo la premisa de que esta es un derecho integral para los niños, niñas y adolescentes. En 1960, en la convención relativa a la lucha contra las discriminaciones, el sector de la enseñanza fue el primero en generar una fuerza vinculante internacional y en reconocer la educación como pilar esencial de la igualdad de oportunidades (Unesco, 1961).

En el año de 1978, el informe Warnock, publicado por un comité de educación, en Reino Unido, dispuso que el acceso a la educación debería ser para todos y con ello establece que «la educación especial debe tener un carácter adicional o suplementario y no paralelo, ya que dichas escuelas deben seguir existiendo para educar a niños con graves y complejas discapacidades» (González Román, 2008). El año 1990 se declaró el Año Internacional de la Alfabetización. El objetivo era establecer nuevas bases para erradicar las desigualdades y, como consecuencia, disminuir la pobreza: «El modelo social de discapacidad surge como reacción al modelo de déficit, que considera la deficiencia como una enfermedad y lleva consigo la exclusión tanto del ámbito escolar como del social» (Dueñas Buey, 2010, p. 360).

II

La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, celebrada en 1994, da un importante impulso a la educación inclusiva. Allí se analizaron los cambios fundamentales que debían realizarse en las políticas para promover el enfoque de la educación inclusiva; en concreto, posibilitar que las escuelas estén al servicio de todos los niños, en especial de los que se definen como niños que presentan necesidades educativas especiales (Unesco, 2019, p. 4). En 2008, países de América Latina y el Caribe debatieron el tema de inclusión educativa, tras lo que se adoptaron medidas de inclusión y se garantizó el pleno ejercicio de los derechos a personas con discapacidad, en el año 2013.

Por consiguiente, es imperativo tener presente que las políticas públicas, en educación e inclusión, son el resultado de un proceso social-normativo que incluye una serie de cambios a nivel estatal para garantizar condiciones de inclusión a través de acciones positivas que permitan materializar el principio de igualdad. Esto debe partir de la cosmovisión propia de cada sociedad y de cada Estado, junto con los esfuerzos de los organismos internacionales.

Dicho proceso debe acoplarse en un sistema jurídico concordante con el Estado social de derecho que predica la Constitución de 1991. Se buscará que el Estado, de acuerdo con su división político-administrativa, encamine sus esfuerzos a garantizar la igualdad material. El proceso de inclusión educativa es un paso que debe darse, necesariamente, para la incorporación de todos los individuos en sociedad y así generar equidad y posibilitar situaciones de entendimiento entre la ciudadanía en términos de respeto y de cooperación. Esto está contemplado en el Artículo 67 de la Constitución como un derecho fundamental. A pesar de su contenido económico, social y cultural, el mencionado reza: «La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura [...]» (Constitución Política de Colombia, 1991).

12

Sin embargo, el reconocimiento del derecho a la educación como derecho fundamental y la obligatoriedad de este derecho para todas las personas nace a raíz de la interpretación de la norma por parte de la Corte Constitucional. Esta, en sentencia del año 2007, estableció que: «Los derechos todos son fundamentales pues se conectan de manera directa con los valores que las y los constituyentes quisieron elevar democráticamente a la categoría de bienes especialmente protegidos por la Constitución» (Corte Constitucional de Colombia, Sentencia Sentencia T-016 de 2007). De ese modo, se permitió cargar de naturaleza *erga omnes* (respecto a todos) el derecho a la educación, para así garantizarlo a todas las personas y valorando su condición solo para generar herramientas especiales de acceso al derecho mismo.

El Decreto 1421 del 29 de agosto del año 2017 «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, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo» (MEN, 2017). De igual manera, el Concejo de Bogotá ha desarrollado una tarea crucial de conceptualización en términos de educación inclusiva, todo esto para apoyar los esfuerzos del gobierno central, pero, más importante aún, para apoyar los procesos educativos que se gestan en el núcleo fundamental de la educación: el aula de clase. De ese modo, a través del Acuerdo 774 del 25 de agosto de 2020, el Concejo plantea definiciones que permiten garantizar la educación de calidad, como derecho fundamental, en condiciones específicas de dificultades de aprendizaje para personas con «con trastornos específicos de aprendizaje y/o con trastorno por déficit de atención con/sin hiperactividad u otros trastornos comórbidos, matriculados en las instituciones educativas de Bogotá, D. C.» (Concejo de Bogotá, 2020).

Sin embargo, el derecho a la educación se limita a las condiciones políticas y económicas, mas no a las metodológicas, ni a las pedagógicas. Así, resultan la falta de bienestar social, la discriminación, la exclusión y la desigualdad que motivan a ciertas organizaciones a «Aspirar a una sociedad inclusiva que constituye el fundamento mismo del desarrollo social sostenible y sin duda no resulta exagerado decir que la inclusión es un buen indicador de la salud democrática de un país» (Unesco, 2008, p. 6).

En el seminario internacional «Ciudadanía y convivencia: un espacio de reflexión desde la educación y la pedagogía» (IDEP, 2013 [2011]), se recogieron diferentes discusiones alrededor de la ciudadanía y de la convivencia como elementos

clave en la formación de los estudiantes escolares de la capital, en particular, y del país, en general. Como señalaron algunos de los asistentes, la escuela se comprende como formadora de ciudadanos, de sujetos de derechos, a la vez que es un espacio de promoción de cultura que fortalece la coexistencia a través de la tolerancia y del entendimiento entre la comunidad³.

Sin embargo, la correlación desigual entre normas y políticas públicas pareciera llevar, desde distintas perspectivas, a impedir una unidad normativa dentro de un sistema jurídico (Hart, 1961). En otras palabras, es necesario adecuar, de manera correcta, las políticas públicas en concordancia con el ordenamiento jurídico para lograr la inclusión a partir de la garantía real del derecho a la educación que se debe manifestar, de forma concreta, en las prácticas y en las mismas normas internas de la escuela, es decir, en los manuales de convivencia ([IDEP, 2020a](#)).

De acuerdo con el panorama descrito, Echavarría propone «[...] que las políticas sean analizadas y reformuladas desde los desafíos que las personas con discapacidad, los afrodescendientes, las mujeres y las personas con orientaciones sexuales diversas le plantean a la escuela y a su quehacer. Se trata de asumir a las personas con discapacidad, al afro, al indígena, la mujer y a quienes tienen orientaciones sexuales diversas como seres humanos con trayectorias diferenciadas y construidas desde otros márgenes, donde quizá la escuela aún no [ha] tocado» (2015, p. 44).

Sin embargo, aunque haya un andamiaje jurídico, según datos del Instituto de Estadística de la Unesco, este progreso se ha ralentizado en los últimos años. Así, hay unos 262 millones de niños y jóvenes sin escolarizar y más de 617 millones de niños y adolescentes sin lograr los niveles mínimos de competencia en lectura y en matemáticas. De manera significativa,

01

Es imperioso [...] que se revisen los manuales de convivencia, ya que en las escuelas a veces es mucho más importante la normatividad que estos manuales tienen incluso sobre la Constitución Política. [...] hacer explícito que dentro de las instituciones educativas se promueve y se hace énfasis al ejercicio y respeto de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de toda la población que confluye en la escuela.

– Luis Miguel Bermúdez

³ Véase, especialmente, la mesa temática «Política, ciudadanía y convivencia» (IDEP, 2013 [2011], pp. 199-282).

los niños y niñas con escasos recursos económicos tienden a ser los que menos acceso tienen a una educación y a una atención para la primera infancia de calidad, a pesar de que son los que más se beneficiarían de una intervención temprana. También es importante destacar los altos índices de abandono escolar, sobre todo en la etapa secundaria, y las dificultades de numerosos grupos marginales para acceder a la educación superior. Así mismo, se debe reconocer que, en el contexto mundial, aumentan los conflictos y las personas desplazadas; estas cifras incrementan la dificultad de accesibilidad a la educación. Por ejemplo, Unicef informó que 28 millones de niños se habían quedado sin hogar debido a los conflictos en el año 2016. Aunque se ha producido un descenso de un 15% en el matrimonio de niñas menores de 15 años, todavía hay 650 millones de niñas y mujeres vivas que se han casado antes de los 18 años (Unesco, 2019, p. 10).

15

Este no es tan solo el panorama internacional; deja entrever la complejidad del tema en una sociedad, también compleja, conformada por diversidad de habitantes y de comunidades con diferentes necesidades y requerimientos que enriquecen el entramado cultural y colectivo. Aquí, la inclusión se convierte en un concepto en constante evolución y adaptación. En ese sentido, el informe del IDEP «Una experiencia social de inclusión digital con jóvenes en riesgo de calle, en Bogotá, D.C.», cuya investigación se llevó a cabo entre 2014 y 2016, «[...] buscaba vincular a jóvenes en riesgo de violencia y delincuencia a programas de educación técnico-laboral relacionados con la formación en tecnologías de la información y comunicación (TIC)». El informe presenta las herramientas virtuales como instrumento de inserción social de jóvenes en condiciones vulnerables. La inclusión digital constituye, también, un elemento que favorece la inserción al eliminar parte de las barreras que impiden que ciertos sectores vulnerables accedan a las nuevas tecnologías y no tengan a su disposición las herramientas necesarias para afrontar los desafíos

del presente y del futuro en la sociedad. Así, se esperaba contribuir, a través de la formación en TIC, al mejoramiento de las condiciones de los jóvenes vinculados al proyecto.

En la misma línea, a partir de la sistematización de las experiencias recogidas por el IDEP, es claro el enfoque que hace parte la investigación pedagógica adelantada por el Instituto. Esta hace posible que los docentes se apropien de las experiencias y evalúen los procesos en tanto productores de conocimiento, dentro de sus propios marcos de interacción y de ejercicio al convertir las aulas en espacios de creación directa. Entre estos se encuentra el proyecto de semillero TIC agustino, «La inclusión como acto pedagógico». Como resultado, el proyecto permitió dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas al fomentar el trabajo colectivo que propendió por desarrollar las habilidades sociales de niños, niñas y jóvenes. Tanto docentes como alumnos se transformaron en sujetos-aprendices en un proceso interactivo de construcción de experiencias y de prácticas pedagógicas (Castelblanco Cuenca, Cortés Pedraza, Rodríguez Obando y Soche Reyes, 2012).

Inclusión educativa para personas con discapacidad

Las personas con discapacidad son, quizá, las que padecen mayor exclusión a nivel educativo⁴, social, laboral y económico. El Artículo 1 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad las describe como «aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás» (Unicef, 2018 [2014]-a, p. 11).

No obstante, como señala Rafael Pabón (IDEP, 2020b), más allá de la medicalización o de la descripción de las limitaciones de algunas personas, la discapacidad es una interacción y una relación social en la que las barreras sociales, culturales y políticas impiden su participación de forma activa en la sociedad.

Por consiguiente, son necesarios –junto con un entorno normativo «incluyente», pero tal vez más allá de este– cambios sociales de orden estructural que eliminen las condiciones donde puedan surgir dichas barreras y, al tiempo, faciliten una participación efectiva en la sociedad de estas personas.

⁴ De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE), «En Colombia, los estudiantes con necesidades educativas especiales tienen índices de participación inferiores, aunque no se cuenta con datos de calidad (MEN, 2012). Según los datos del Ministerio de Educación Nacional, en 2014, 119.060 estudiantes diagnosticados con necesidades educativas especiales fueron matriculados en educación básica. Aún así, los datos del censo de 2005 indican que había 426.425 menores de 17 años con alguna forma de discapacidad en Colombia, lo que sugiere que muchos no están estudiando [...]» (OCDE, 2016, p. 36).

Esto es lo que realmente puede transformar la situación. De acuerdo con un informe de la Organización Mundial de la Salud, de 2011, más de «Mil millones de personas tienen discapacidad, incluidos 93 millones de niños menores de 14 años» (OMS, 2011, citado en Unicef, 2017, p. 13). Esta exclusión priva a las sociedades de la visión, del potencial y de las capacidades de dichas personas. Es, pues, un proceso en el que se enajena a los discapacitados, como al resto de las personas, de parte de su riqueza social.

En concordancia con lo anterior, la Corte Constitucional de Colombia fue enfática al definir qué se entiende por persona con discapacidad: son sujetos que merecen especial protección constitucional. Al respecto, en Colombia es obligatorio darles prevalencia para la garantía de sus derechos y «reitera que, cuando se omite implementar acciones afirmativas en favor de este grupo poblacional, que merece especial protección constitucional, se incurre en una forma de discriminación, debido a que tal omisión perpetúa la estructura de exclusión social e invisibilidad a la que han sido sometidas históricamente las personas en situación de discapacidad, y obstaculiza el ejercicio pleno de sus derechos fundamentales» (Corte Constitucional de Colombia, Sentencia T-382 de 2018).

Por lo tanto, es necesaria la inclusión educativa con vistas a garantizar valores constitucionales que se convierten en derechos a la luz de casos concretos. La inclusión educativa (materializada en acciones afirmativas y en discriminaciones positivas) es el paso primordial que el Estado debe dar para cumplir con su deber de garantizar y proteger los sujetos a integrar. Esto aplica no solo a personas con discapacidad, sino a niños, niñas y adolescentes que ostentan la misma calidad de sujetos de especial protección.

En términos políticos, desde el punto de vista de la sociedad, mientras más particular sea una demanda, más difícil es satisfacerla e integrarla al sistema. Por el contrario, mientras

más general sea, es decir, si trasciende la particularidad de un grupo de unos sujetos, tiene la capacidad de impulsar un cambio del sistema (Laclau, 2003, p. 211). Desde el punto de vista de la teoría del derecho, se busca conservar el poder constituido y regular cualquier transformación del orden social, mientras que bajo la perspectiva de la sociedad se espera (al menos idealmente) que ella misma sea el poder constituyente y, por consiguiente, que se mantenga abierto un horizonte de cambio.

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), aprobada en 1989, establece los derechos sociales, económicos, culturales, civiles, políticos y de protección de los niños y niñas. Este fue el primer tratado en afirmar que las opiniones de los niños y niñas deben ser tomadas en cuenta. La CDN hace hincapié tanto en el derecho a la educación en condiciones de igualdad de oportunidades, como en el objetivo general de la educación de desarrollar el máximo potencial de niños y niñas. El Artículo 2º introdujo la obligación explícita, para los gobiernos, de asegurar el cumplimiento de todos los derechos de todos los niños y niñas, sin discriminación, al incorporar, por primera vez, de forma específica, la referencia a la discriminación por razones de discapacidad. En el Artículo 23 se aborda el derecho de los niños y niñas con discapacidad a recibir asistencia para asegurar su acceso efectivo a la educación y, de tal modo, promover su integración social. El Comité de los Derechos del Niño, en la Observación General N.º 9 sobre los derechos de los niños y niñas con discapacidad, subrayó, además, que la educación inclusiva debe ser el objetivo de la educación de los niños y niñas con discapacidad (Unicef, 2018 [2014]-a, p. 13).

En Colombia, la «jurisprudencia constitucional ha determinado que la educación inclusiva es un enfoque amplio de reconocimiento de capacidades diversas que concurren en un sitio de enseñanza para potenciar las habilidades de las

personas con discapacidad. De esta forma, ha establecido que esta debe ser aplicada como regla general, ya que hace efectivos los presupuestos constitucionales de igualdad y de pluralismo» (Corte Constitucional de Colombia, Sentencia T-480 de 2018). En términos de la Unicef (2018 [2014]-a), la educación inclusiva no ha de pretender solo enseñar a los estudiantes a hacer frente en un sistema de educación, sino que trata de adaptar todas las herramientas metodológicas para garantizarles a estos niños, niñas y adolescentes una enseñanza de calidad. Esto ha de incluir a toda clase de personas que, en la escuela, y fuera de ella, manifiestan la diferencia, ya sea sexual, de género, con capacidades diferenciales, por condición socioeconómica, etaria, por formas de conocer y concebir el mundo, entre otras muchas (Cuevas Marín, 2015; IDEP, 2016, [2020a](#), [2020c](#)).

Desde el punto de vista constitucional, en Colombia hay tres aspectos que se deben tener en cuenta para una educación inclusiva: primero, establecer unos mínimos para la formación de los individuos, como la no discriminación; el Estado tiene la obligación de brindar un sistema equitativo e igualitario especialmente a grupos vulnerables. Segundo, debe haber accesibilidad material garantizando los medios físicos adecuados para que las personas con discapacidad tengan las condiciones necesarias para el acceso y la permanencia en el plantel educativo. Tercero, debe haber accesibilidad económica como norma primordial al acceso gratuito al sistema educativo; esto está especificado en el inciso 4 del Artículo 67 de la Constitución de Colombia.

De igual manera, el desarrollo del derecho a la educación ha estado enmarcado en la perspectiva social que atañe al Estado colombiano. Desde ese punto de vista, la inclusión educativa responde a las cuatro categorías desarrolladas por la Corte Constitucional: 1) disponibilidad; 2) accesibilidad; 3) aceptabilidad; y 4) adaptabilidad. Estos conceptos responden a la accesibilidad del servicio de educación.

03

El maestro, la maestra, le maestro debe pensar en la amplia diversidad de estudiantes que tiene. Cada uno es una unicidad, es único, es irrepetible [...].

– Manuel
Velandia

04

La inclusión es mucho más que la escuela, la inclusión es un estilo de vida.

– Silvana Corso

De acuerdo con la Corte,

i) La asequibilidad o disponibilidad del servicio, que puede resumirse en la obligación del Estado de crear y financiar suficientes instituciones educativas a disposición de todos aquellos que demandan su ingreso al sistema educativo, abstenerse de impedir a los particulares fundar instituciones educativas e invertir en infraestructura para la prestación del servicio, entre otras; (ii) la accesibilidad, que implica la obligación del Estado de garantizar el acceso de todos en condiciones de igualdad al sistema aludido, la eliminación de todo tipo de discriminación en el mismo, y facilidades para acceder al servicio desde el punto de vista geográfico y económico; (iii) la adaptabilidad, que se refiere a la necesidad de que la educación se adapte a las necesidades y demandas de los educandos y que se garantice continuidad en la prestación del servicio; y (iv) la aceptabilidad, la cual hace alusión a la calidad de la educación que debe impartirse. (Corte Constitucional de Colombia, Sentencia T-434 de 2018)

Esta interpretación constitucional lleva a la reflexión acerca de la inclusión dentro de los panoramas educativos puesto que, en la idea de inclusión, convergen los diferentes elementos expuestos por la Corte, es decir, se podría afirmar que la inclusión se alcanza después de seguir los criterios de disponibilidad, de accesibilidad, de aceptabilidad y de adaptabilidad. Estos son el eje central de la capacidad de respuesta de la administración a las necesidades particulares de quienes necesitan de mayor apoyo en su proceso de escolarización.

Así, hay una necesidad de generar espacios de formación y de reflexión, como los que propicia el IDEP, para lograr una apropiación conceptual –para el posterior desarrollo de la educación inclusiva– en torno al estudiante como célula principal del sistema educativo. Se deben entender las necesidades

especiales de cada uno para la aplicación de diversas fórmulas que permitan educar creando conciencia de los procesos y facilitando el acceso a los mismos.

La educación, en términos normativos, debe «tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de las sociedades y comunidades en transformación y reconocer las circunstancias de los alumnos en contextos culturales y sociales variados» (Tomasevski, 2011, citado por Corte Constitucional de Colombia, Sentencia T-434 de 2018). Por lo tanto, «la enseñanza secundaria exige planes de estudio flexibles y sistemas de instrucción variados que se adapten a las necesidades de los alumnos en distintos contextos sociales y culturales» (Corte Constitucional de Colombia, 2016, citado por Corte Constitucional de Colombia, Sentencia T-480 de 2018).

Gubernamentalidad e inclusión

La reflexión y la práctica de la inclusión en educación, como se ha expuesto arriba, ha estado atravesada por un régimen internacional de orden legal que ha permitido avances. Pero, a la vez, se encuentra enmarcada dentro de la gobernanza global que vehiculiza intereses y poderes que no siempre se encuentran dentro de parámetros democráticos. Estos suplantán, muchas veces, la participación de los ciudadanos en la toma de decisiones que los afectan en la esfera pública (Hewitt de Alcántara, 1998; Sassen, 1996).

El concepto de inclusión (educativa), y su práctica, plantea interrogantes como los ya enunciados. La inclusión se problematiza en tanto herramienta de instrumentalización del Estado neoliberal y como dispositivo de control biopolítico: «Al contrario de asumir la inclusión como un imperativo, como un *a priori* éticamente justificable por sí mismo, nuestro objetivo es problematizarla, con la finalidad de examinar por qué ella se constituyó en un imperativo político, económico y humanitario. Esto nos ayudaría a comprender mejor en qué medida la inclusión es capaz de potencializar las condiciones de vida de todos aquellos que históricamente sufrieron y continúan sufriendo, directa e indirectamente, con la discriminación negativa y la exclusión» (Veiga Neto y Corcini Lopes, 2013, p. 108)⁵. Pues la inclusión, se convierte, también, en un proceso de producción de sujetos normalizados a quienes se les resta toda capacidad de transformación y se les incluye, como ya se ha dicho, para excluirlos. El Estado, al controlar los cuerpos, controla todo. Con el objeto de lograr una mayor efectividad en cuanto a la administración de la sociedad bajo el modelo neoliberal, los cuerpos deben estar sujetos al dominio y a la inspección. Por lo tanto, en lo que se refiere a las políticas de inclusión, fundamentadas en el concepto de igualdad y regidas por «[...] operaciones de aproximación, comparación, clasificación y atención de las especificidades» (Veiga Neto y Corcini Lopes, 2013, pp. 121-122), a la larga terminan por mantener una situación de exclusión que no garantiza una inclusión verdadera. En ese sentido, «[...] la inclusión pasa a ser asimilada por la población que desea estar incluida, que no reacciona contra las políticas de carácter asistencialista y, tampoco, frente al carácter in/excluyente de las prácticas inclusivas actuales. Del “lado de dentro” de las prácticas inclusivas no hay oposición a ellas; sin embargo, se perciben movimientos de resignificación, de disidencia, de resistencias, de festejos y, algunas veces, de contraconducta» (Veiga Neto y Corcini Lopes, 2013, p. 122).

⁵ El texto citado forma parte del libro *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas* (IDEP, 2013). Este libro recoge otros aspectos de la discusión sobre la inclusión, que deberían ser leídos y trabajados por todos aquellos interesados en la inclusión educativa.

Los procesos de normalización se expresan en enunciados en los que se plantea que, si bien el Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, corresponde al primero regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación *moral, intelectual y física de los educandos*, así como por el cubrimiento, el acceso y la permanencia de los mismos en el sistema educativo. En efecto, el Artículo 13 del Pacto de los Derechos Económicos Sociales y Culturales impuso a los Estados el deber de orientar la educación hacia la formación de personas comprensivas y tolerantes (Corte Constitucional de Colombia, Sentencia T-120 de 2019).

La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, afirma que: «El derecho a una educación inclusiva abarca una transformación de la cultura, la política y la práctica en todos los entornos educativos para dar cabida a las diferentes necesidades e identidades de cada estudiante, junto con un compromiso para eliminar las barreras que impidan esa posibilidad». No obstante, es de subrayar que esto se debe considerar parte esencial de una estrategia general para promover la inclusión y la equidad y no un eje político independiente (Unesco, 2019, p. 7).

Así, la educación inclusiva se debe entender como parte del objetivo general de alcanzar, a través de la educación, sociedades más justas y sin discriminación a las poblaciones marginadas, diferentes y diversas en cualquier aspecto. No se trata de un simple cambio técnico y organizativo, sino de un cambio de enfoque cultural y filosófico, fundado en el respeto por todos los niños y niñas y en el reconocimiento de las obligaciones que tiene el sistema educativo de adaptarse a las necesidades y a los derechos de todas y todos los estudiantes. En consecuencia, para la totalidad de los sectores públicos, la legislación debería conducir a la prestación de servicios

que mejoren los procesos de inclusión en la educación ([Unicef, 2018 \[2014\]-b, p. 13](#)). No obstante, excluye cualquier pregunta o interpelación sobre la moral que se quiere implantar, sobre el tipo físico o cultural y se suprime cualquier cuestionamiento al orden político predominante [socioeconómico] pues, como postula John Rawls (2003), para que haya una teoría y una práctica de la justicia en una sociedad liberal democrática, no se puede cuestionar la comunidad política. Este postulado permite que el velo de la ignorancia en el ejercicio de la justicia, aparentemente, logre el mayor bienestar para todas las personas en la sociedad, independientemente de su diversidad, de sus ventajas o desventajas.

De acuerdo con lo anterior, la promoción de acciones de parte de organizaciones internacionales y de los Estados han de facilitar la formación de los docentes al capacitarlos para enseñar en ambientes inclusivos, con el objetivo de apoyar y de monitorear continuamente, de manera integral, a los niños, niñas y adolescentes. Para esto, tendrían acceso a un currículo amplio para promover, en todos los estudiantes, una instrucción para una mejor inclusión. Ciertos enfoques del comité de docentes buscan incorporar aulas y otros ambientes de aprendizaje accesibles y pertinentes en las necesidades especiales de cada alumno, un criterio obligatorio en el diseño universal de materiales didácticos, y tecnología e infraestructura adecuados, entre otros.

En palabras de Silvana Corso ([IDEP, 2020c](#)), «como trabajamos: cultura escolar inclusiva [valores, creencias, normas y aptitudes]; prácticas educativas para la diversidad [estrategias, experiencias, recursos y apoyos]; gestión centrada en el aprendizaje [organización, dirección y administración de los recursos humanos y materiales]⁶. Todos tienen que estar dentro de la escuela, no en cualquier condición. Todos tienen que

05

Todos tienen que estar dentro de la escuela aprendiendo.

– Silvana Corso

⁶ El lector podrá encontrar en el texto de Silvana Corso, incluido en este cuadernillo, estos aspectos más ampliamente desarrollados.

estar dentro de la escuela aprendiendo». Estos tres elementos deben confluir para que todos los y las estudiantes, los maestros y las maestras participen, aprendan, interactúen en el desarrollo de comunidades de aprendizaje y de participación.

Cultura inclusiva

La producción de regímenes de derechos va en simultáneo con la construcción de un tipo de cultura alrededor de la inclusión, de la diversidad y de la heterogeneidad de los sujetos. En Colombia, particularmente, el tema de la inclusión ha tomado fuerza durante los últimos tiempos. Según Mejía, «en los últimos 20 años ha ido en forma paralela relacionado con el desarrollo de los derechos, a la vez que ha ido forzando una legislación que muestra muy rápidamente, desde la Constitución de 1991 hasta los últimos decretos del 2009 y del 2010, no solo la manera cómo van a ser atendidos estos grupos, sino, ante todo, la presencia de distintas concepciones en cada uno de los decretos y de las leyes. Esto permite ver cómo es un tema no acabado de construir y que debe ser pensado para articular procesos de atención educativa en la sociedad» (2013 [2011], p. 201). Por ello, se busca estructurar un sistema educativo que propenda por la inclusión al determinar las necesidades especiales de los sujetos concernidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y al reconocer sus capacidades para generar espacios educativos que se acoplen a ellos. Esto es posible a partir de la integración del conocimiento y de las experiencias junto a la correlación de los sujetos involucrados en los procesos educativos. Así, se ha dado origen a múltiples tipos de clasificaciones de los sujetos que siguen «siendo necesarias desde el punto de vista político», afirma Luis Miguel Bermúdez (IDEP, 2020a), en aras de cobijar a las poblaciones que, de acuerdo a sus orientaciones sexuales, se les han

La clasificación de los seres humanos según sus gustos sexuales [...] todavía sigue siendo necesaria desde el punto de vista político, [...] para poder potenciar las reclamaciones políticas de una población que tradicionalmente ha sido excluida de los derechos ciudadanos.

– Luis Miguel Bermúdez

negado los derechos ciudadanos. Esto es similar para todos aquellos que por su raza, etnia, género, condición corporal o psíquica, entre otras, sufren diversas formas de inequidad.

No obstante, lo anterior ha conllevado a la proliferación de un catálogo amplio de derechos (véase la primera parte de este trabajo) particulares que, muchas veces, son imposibles de materializar y muestran un índice de inequidad social que niega la justicia a quienes no concuerdan con los parámetros de normalidad establecidos o que no han sido susceptibles de ser homogenizados. No se trata de buscar un catálogo más amplio de derechos, sino de garantizar el acceso a la administración de justicia y generar acciones afirmativas para materializar los derechos que ya existen, que han de manifestarse en instituciones sociales concretas, como la escuela, a partir de la interacción de todos los miembros de la comunidad educativa.

De acuerdo con Salmi⁷ (2016), las barreras que dificultan la inclusión educativa se dan en dos sentidos: primero, por la política económica; segundo, por las estructuras sociales que facilitan la discriminación negativa. El autor se centra en la primera y propone una adaptación de la concepción de la política educativa en términos de recursos. Plantea que, si se lograra dar paso a la inclusión educativa, sería posible abrir la puerta a la inclusión social.

Así, se propone (y ya en muchos lugares existe) un aula especial para trabajar con personas con discapacidad. Estas tienen sus propios espacios académicos, pero se integran a la comunidad en espacios colectivos como recreos, actividades físicas, lúdicas o recreativas. Sin embargo, dentro del modelo de aula especial, también se busca que algunos estudiantes discapacitados puedan tomar clases con sus pares dentro de las aulas estándar. Esto depende del nivel de capacidad que tengan los estudiantes. Todo lo anterior con miras a lograr

⁷ Excoordinador de Educación Superior del Banco Mundial.

la inclusión educativa: «Para responder a la diversidad del alumnado desde una perspectiva inclusiva, resulta imprescindible considerar la relación con los presupuestos teóricos e ideológicos de una filosofía inclusiva con todos aquellos elementos concurrentes en el proceso educativo, es decir, cómo son las metodologías de trabajo, los recursos humanos y materiales que también interaccionan en los procesos de enseñanza-aprendizaje y especial relevancia adquieren en el agrupamiento y la organización de los estudiantes en el aula y en el centro. En este sentido, la formación del profesorado y su convicción con respecto al trabajo cooperativo resulta fundamental» (Shady, Luther y Richman, 2013, citado en Lata Doporto y Castro Rodríguez, 2016, p. 1090).

El reconocimiento de las diferencias, según Corso ([IDEP, 2020c](#)), ha de llevar a la generación de espacios, dentro de la escolaridad, que permitan formar a través de una pedagogía que integre métodos de enseñanza apropiados a la particularidad de cada uno de los alumnos, es decir a una escuela para todos y no para la mayoría. Los espacios de segregación no serían posibles y habría lugar a «un cambio en las relaciones entre las personas, en ningún modo vinculado a sus caracteres, totalmente ajeno a ellos, lo transforma todo, las afecta profundamente» (Žižek, 2006, p. 20, nota al pie de página 1). La inclusión educativa no puede ser reducida a recursos, saberes o derechos; es, ante todo, una transformación de las relaciones y de las interacciones que tienen lugar en la escuela. Así, la escuela contribuye a la transformación de la sociedad y de los elementos estructurales que permiten la inequidad en cualquiera de sus aspectos.

La inclusión educativa responde a un proceso de cambio sociocultural, amoldado a nuevas políticas vistas desde la unidad normativa, dentro de un sistema jurídico. Dichas políticas nacen de la práctica de la inclusión educativa puesta en marcha, de la investigación, de compartir experiencias.

07

Generamos igualdad de oportunidades cuando le damos a cada uno lo que está necesitando.

– Silvana Corso

La inclusión debe propender, necesariamente, por la inclusión, no por la segregación con el fin de poder garantizar la apertura a una sociedad inclusiva, fundada por el respeto, la dignidad y el reconocimiento de las diferencias.

De este modo, algunas problemáticas metodológicas en cuanto a la estructura de la inclusión solo pueden ser resueltas a través de la experiencia en la formación del sector educativo. Por tanto, es necesario estructurar la política pública habida cuenta de la discriminación positiva –reconocimiento de la diferencia para conceder ciertas garantías a unos sujetos y poblaciones– y de las acciones afirmativas –acciones que el Estado ha de emprender para garantizar la materialización de los derechos–. Esta debe relacionarse con el marco normativo que ya existe para ser eficiente. Sin embargo, Silvana Corso nos recuerda que los estudiantes tienen una «prehistoria» previa a la escuela que esta está atravesada por la pregunta acerca de cómo se representan aquellos con algún tipo de discapacidad: las niñas y niños llegan con un diagnóstico médico que los etiqueta y los reduce a este contenido (depresión, encefalopatía, cardiopatías, entre otras); este diagnóstico destruye el proyecto construido por la familia alrededor de este niño y, muchas veces, junto a la muerte del proyecto, «muere» el hijo y nace un enfermo, un discapacitado, la negación de los sueños y de los imaginarios en torno a este ser. Siguiendo a Corso, en su texto, «La pregunta que debe hacerse la escuela no es “¿qué tiene?”, sino “¿quién es?”».

Surgen cuestiones acerca de cuál sería el papel que debería jugar la escuela frente estos seres y sus familias y acerca del rol de la educación en el proceso de la cultura y de la producción de interrelaciones que respondan a la posibilidad de una igualdad. Este último elemento va más allá del ejercicio real y pleno de unos derechos; es la posibilidad de tener un proyecto de vida, de relacionarse y de interactuar con los otros desde la propia singularidad. Sin embargo, el mundo

se encuentra signado por una visión de los padres, del adulto que ha formado en su entorno sociocultural una imagen de qué es un ser normal, sano y pleno en la que se margina a los niños que se salen de este marco. A lo sumo, se tolera al distinto bajo la diversidad, pero no hay un involucramiento con él y no se permite que surja la experiencia⁸. Así, se excluye cualquier elemento que pueda cuestionar la imagen y la representación del mundo, de la escuela y de aquello que esperan y desean. Al mismo tiempo, esperan y agencian para que sus hijos y otros niños se interrelacionen y naturalicen esta visión excluyente de la diferencia.

De la misma manera como se llega a ser mujer o hombre, se llega a ser discapacitado o diverso. Esto es la emanación de un proceso que determina los cuerpos a partir de una estructura física, de la red de simbolización (familiar, local, escolar) y del orden social dominante (de acuerdo con Rosi Braidotti, entrevistada por Dolphijn y van der Tuin, 2012, p. 33). De forma similar a como la discapacidad se ha puesto bajo una mirada y práctica de la biopolítica (de la mano de la medicina y la psiquiatría), en la determinación que separa lo femenino de lo masculino y en las infinitas formas de abordar lo sexual-afectivo por los sujetos, confluyen la estructura patriarcal (como la biopolítica) que instala la asimetría entre los «sexos y los afectos» para dar lugar a sistemas complejos de subordinación, opresión y exclusión.

La escuela que incluye –no especial o diseñada para los diferentes–, devuelve, nos recuerda Corso ([IDEP, 2020c](#)), «el cuerpo a la persona» y los niños crecen sin los prejuicios que les inculcan los adultos, pues tienen, como elementos constitutivos, las singularidades y «celebran la diversidad». De este modo, la escuela podría contribuir, efectivamente, al cambio social.

08

No se permitan negarle el lugar a nadie; que le estamos negando oportunidades para su vida.

– Silvana Corso

⁸ Así lo habíamos señalado en la introducción al panel del 18 de junio de este seminario, «Profes que inspiran. Encuentro latinoamericano».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Balescut, J. y Eklindh, K. (2005). *Literacy and persons with developmental disabilities: why and how?* Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145940>
- Castelblanco Cuenca, N. P., Cortés Pedraza, J. R., Rodríguez Obando, N. E. y Soche Reyes, B. (2012). Semillero TIC agustino: la inclusión como acto pedagógico. En *Pedagogía y didáctica: experiencias de maestros en sistematización de proyectos de aula* (pp. 167-177). IDEP. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2140>
- Consejo de Bogotá. (2020, 25 de agosto). Acuerdo 774 de 2020. *Por el cual se garantiza la atención educativa pertinente y de calidad a los estudiantes, con trastornos específicos de aprendizaje y/o con trastorno por déficit de atención con/sin hiperactividad u otros trastornos comórbidos, matriculados en las instituciones educativas de Bogotá D.C.* Registro Distrital 6895. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=96274>
- Constitución Política de Colombia. (1991). *Gaceta Constitucional n.º 116*. <http://bit.ly/2NA2BRg>
- Corte Constitucional de Colombia. (2007, 22 de enero). Sentencia T-016. (Humberto Antonio Sierra Porto, M. P.). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2007/T-016-07.html>
- Corte Constitucional de Colombia. (2018, 19 de septiembre). Sentencia T-382. (Gloria Stella Ortiz Delgado, M. P.). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2018/T-382-18.html>
- Corte Constitucional de Colombia. (2018, octubre 29). Sentencia T-434. (Gloria Stella Ortiz Delgado, M. P.) <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2018/t-434-18.html>
- Corte Constitucional de Colombia. (2018, 12 de diciembre). Sentencia T-480. (Gloria Stella Ortiz Delgado, M. P.). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2018/T-480-18.html>
- Corte Constitucional de Colombia.(2019, 18 de marzo). Sentencia T-120. (Antonio José Lizarazo Ocampo, M. P.). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2019/T-120-19.html>
- Cuevas Marín, C. d. P. (2015). *Diversidad en los contextos escolares documento técnico final con descripción del proceso y resultados*. <https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/827/001idep827.pdf?sequence=1&isAllowed=y%22isAllowed=y>
- Dolphijn, R. y Van der Tuin, I. (2012). *New materialism: interviews y cartographies*. Open Humanities Press.
- Dueñas Buey, M. L. (2010). Educación inclusiva. *REOP*, 2(2), 358-366. <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11538>
- Echavarría, C. V. (2015). Estado de la cuestión: ¿normativas de educación inclusiva en el Distrito Capital? En *Acompañamiento in situ como estrategia de formación*

docente: en experiencias de inclusión y ruralidad, (pp. 31-47). IDEP.
<http://www.idep.edu.co/?q=content/acompañamiento-situ-como-estrategia-de-formación-docente-en-experiencias-de-inclusión-y>

González Román, F. (2008). Origen de la educación inclusiva.
<https://sites.google.com/site/educacioninclusivaeinformatica/home/origen-de-la-educacion-inclusiva-1>

Han, B. C. (2017). *La expulsión de lo distinto* (A. Ciria, trad.). Herder Editorial.

Hart, H. L. A. (1961). *El concepto de derecho* (G. R. Carrió, trad.). Abeledo-Perrot.

Hewitt de Alcántara, C. (1998). Uses and abuses of the concept of governance. *International Social Science Journal*, 155, 105-113.

IDEP. (2013 [2011]). *Memorias del Seminario Internacional Ciudadanía y convivencia: un espacio de reflexión desde la educación y la pedagogía*. IDEP.
<http://www.idep.edu.co/?q=content/memorias-del-seminario-internacional-ciudadan%C3%ADa-y-convivencia-un-espacio-de-reflexión-desde>

IDEP. (2016). *Informe ejecutivo. Una experiencia social e inclusión digital con jóvenes en riesgo de calle, en Bogotá D. C.* IDEP.

IDEP (Productor). (2020a, julio). *La diversidad sexual y su relación con la escuela*. Manuel Velandia y Luis Miguel Bermúdez. IDEP. <https://youtu.be/EO523qYYHio>

IDEP (Productor). (2020b). *Inclusión educativa desde la mirada de la discapacidad*. Sindy Bernal y Rafael Francisco Pabón García. IDEP. https://youtu.be/wEW_ABELGxM

IDEP. (2020c). *Inclusión educativa: las barreras como oportunidades*. Silvana Corso. Corporación Magisterio (productor). <https://youtu.be/olPrDB5k2xo>

IDEP. (2013). *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas* (2a ed.). IDEP.

Jameson, F. (2009). El cuerpo alienígena (C. Piña Aldao, trad.). En *Arqueologías del futuro: el deseo llamado utopía y otras aproximaciones de ciencia ficción*, (pp. 151-176). Ediciones Akal.

Laclau, E. (2003). Estructura, historia y lo político (C. Sardoy y G. Homs, trads.). En *Contingencia, hegemonía, universalidad*, (pp. 185-214). Fondo de Cultura Económica.

Lata Doporto, S. y Castro Rodríguez, M. (2016). El aprendizaje cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Revista coplutense de educación*, 27(3), 1085.

Mejía, M. R. (2013 [2011]). La inclusión: una forma polisémica de equidad-inequidad. En *Memorias del Seminario Internacional Ciudadanía y convivencia: un espacio de reflexión desde la educación y la pedagogía*, (pp. 201-208). IDEP.
<http://www.idep.edu.co/?q=content/memorias-del-seminario-internacional-ciudadan%C3%ADa-y-convivencia-un-espacio-de-reflexión-desde>

- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Educación inclusiva.
https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-374740.html?_noredirect=1
- OCDE. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación: la educación en Colombia*. Ministerio de Educación Nacional.
- Rawls, J. (2003). *A theory of justice*. (Sixth ed.). Harvard University Press.
- Salmi, J. (2016). Políticas económicas internacionales para el desarrollo de la inclusión educativa en Colombia desde la perspectiva de Jamil Salmi (International economic policies for development of educational inclusion in Colombia from the perspective of Jamil Salmi) (entrevista). *Inclusión y Desarrollo*, 3(2), 14-16.
- Sassen, S. (1996). *Losing control? Sovereignty in an age of globalization*. Columbia University Press.
- Unesco. (1961). *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza 1960*. Unesco
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114583_spa.page=119
- Unesco. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Unesco.
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf
- Unesco. (2019). Crear sistemas educativos inclusivos y equitativos. Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación «Todas y todos los estudiantes cuentan». En M. Ainscow (Ed.), *Documento de discusión*. Unesco.
<https://es.unesco.org/sites/default/files/2019-forum-inclusion-discussion-paper-es.pdf>
- Unicef. (2017). *Guía. Inclusión de los niños y niñas con discapacidad en la acción humanitaria*. Unicef.
https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2018-06/1-General-Booklet-ES_28-04-2018_0.pdf
- Unicef. (2018 [2014]-a). *Conceptualización de la educación inclusiva y su contextualización dentro de la misión de Unicef* (Vol. 1). Unicef.
<https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/2019-05/Cuadernillo%201.pdf>
- Unicef. (2018 [2014]-b). *Legislación y políticas de educación inclusiva* (Vol. 3). Unicef.
<https://www.unicef.org/lac/media/7396/file>
- Veiga Neto, A. y Corcini Lopes, M. (2013). Gubernamentalidad, biopolítica e inclusión. En *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas*, (2a ed., pp. 105-151). IDEP.
<http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Gubernamentalidad%20y%20Educación.%20Discusiones%20contemporáneas.pdf>
- Žižek, S. (2006). *Órganos sin cuerpo: sobre Deleuze y consecuencias* (A. G. Cuspina, trad.). Pre-Textos.



Mucho se habla de inclusión educativa, de principios, estrategias y organización de escuelas para dar respuesta a la diversidad.

Entiendo que se trata de un tema que se hace presente en cada discurso en torno a educación que, en tiempos de pandemia, se convirtió en el debate por excelencia en todos los ministerios de Educación del mundo, pero también, y fundamentalmente, en toda la sociedad. Atravesamos un momento histórico y creo que, pese a todas las dificultades, nos encontramos frente a una oportunidad única de diseñar escuelas realmente inclusivas.

Podría enumerar aspectos clave de nuestro quehacer cotidiano con respecto a este tema. Pienso, por ejemplo, en que no nos permitimos dejar a nadie por fuera del sistema, los docentes asumimos la responsabilidad de llegar a todos y cada uno, más allá de la virtualidad; cuestionamos la falta de recursos, pero no nos quedamos atados a este discurso y nos reinventamos, etc.

Sin embargo, creo que no sería suficiente para alentar a quienes lean este texto a creer que es posible. ¿Por qué? Porque existen otras barreras que deben ser reconocidas para permitirnos deconstruir discursos aceptados socialmente. ¿A qué me refiero? A la representación que tenemos del Otro que, considero, es una de las barreras más problemáticas. Si la superamos, todo el resto puede ser más sencillo de lo que imaginamos.

En este sentido, quiero compartir mi mirada a partir de la experiencia como madre, docente y directora de escuela. Los invito a leer este texto en clave de tres ejes o preguntas: ¿Cómo se presentan las personas con discapacidad? ¿Qué representación nos suscita esa presentación? ¿Qué oportunidades ofrece la escuela para cambiarla?

Les pido disposición a la lectura, abrir sus corazones, porque voy a ofrecer lo más sagrado que tengo: la historia de mi hija. Voy a compartir con ustedes mi vida y, lo más importante, su vida.

Catalina Agustina Sap nació el 17 de abril de 2000 y fue presentada (por la medicina) con el siguiente diagnóstico: encefalopatía hipóxica-isquémica que más tarde se «reduce» a PC (parálisis cerebral, en este caso severa).

La lesión afecta los centros cerebrales que controlan el movimiento, además de otros problemas no menos importantes, como alteraciones en la visión, la audición, la comprensión, la atención, provoca convulsiones, etc. Su problema se manifiesta por «rigidez o tensión» en los músculos del cuerpo, por lo que adopta posturas anormales que mantienen sus brazos y piernas doblados o flexionados sobre el cuerpo, o rectos y extendidos. Esta «rigidez» recibe el nombre de «espasticidad». Si bien la enfermedad no es progresiva, el cuadro es complejo y se van sumando dificultades (encadenadas): pubertad precoz, problemas de deglución, hipotermia, traqueotomía y botón gástrico.

Catalina se define como persona con multidiscapacidad por tener más discapacidades asociadas y eso mismo la convierte en un ser único, con posibilidades muy específicas pues no se trata de una suma de discapacidades. Representó todo un desafío, ya que debe aprender sobre su ambiente con una información sensorial bastante limitada. Así, resulta fundamental el trabajo desde los primeros meses para incentivarla a que adquiera conocimiento y maneje su cuerpo pues hay un mundo exterior por descubrir que es atractivo y puede llegar a actuar en él para modificarlo.

Las necesidades primordiales de una persona con plurideficiencia son:

- Comunicación y relación interpersonal
- Entorno socializador
- Aspectos de salud
- Higiene corporal y posturas
- Alimentación
- Salud y bienestar (calidad de vida)
- Afecto y equilibrio emocional
- Construcción de la identidad y de la imagen de sí mismo
- Entorno favorecedor y respetuoso

Para atender estas necesidades interviene un equipo interdisciplinario compuesto por un neurólogo, un pediatra, un neuroortopedista, una nutricionista, un odontólogo, un neumólogo, un cardiólogo, un endoscopista, un cirujano, una endocrinóloga, un kinesiólogo, un terapeuta ocupacional, una fonoaudióloga. Además, asiste a terapias alternativas como equinoterapia, «natación» y musicoterapia. Este aspecto es muy importante: niños menos comprometidos también hacen este recorrido; el contexto, por lo general, no se tiene en cuenta.

No voy a mencionar los primeros años de vida, pues fueron agotadores: todas las semanas se hacía un estudio distinto, más la rehabilitación y las diferentes consultas e interconsultas. Los médicos pronosticaron una vida sin sentido, porque era inevitable un desenlace terrible. Es decir, mi hija no tenía expectativas de vida; todo este tratamiento era para que sobreviviera el mayor tiempo posible. Me prepararon para lo peor.

En ese recorrido, comencé a pensar en Cata como persona, como hija, como sujeto de derecho, como niña. ¿Qué tipo de infancia tenía? ¿Era feliz? ¿Jugaba? ¿Aprendía? Preguntas que compartí con los profesionales que la atendían, pero la niña era invisible a la mirada profesional. Con un diagnóstico «claro» para la ciencia, a cada reacción de su «organismo» le correspondía una de las características que describen una

parálisis cerebral. Entonces, ¿no había nada por hacer? Otra vez seguir el protocolo y esperar un destino sellado. Pero tenía muchas preguntas...

¿Qué hay de cierto en que el cuerpo habla de la persona? ¿El tono muscular elevado es tan solo una reacción espástica debido al daño cerebral? ¿A qué me refiero? ¿No es a través del cuerpo que se exteriorizan las emociones? ¿Cómo hace Catalina, con tantas limitaciones, para manifestarse?

Al aumento del tono muscular, por ejemplo, le corresponde el aumento de la dosis de medicación para relajarla. El neurólogo no se cuestiona; es ley. ¿Por qué no se pregunta sobre el contexto personal o familiar que rodea a la paciente? Además de ser una paciente con PC, es una niña que siente y se angustia, que tiene derecho a ser feliz y puede serlo. ¿Cómo dar voz a su cuerpo? ¿Cómo hacerlo sin sumarme a la invasión de este? Todos lo leían en función de su patología, y yo quería dar lugar a su persona.

Me resistí a vivir a la espera de que su muerte llegara lo más tarde posible. Creo que la única certeza que tenemos, como seres humanos, es que nos vamos a morir y nadie vive expectante de que ello suceda. Decidí dar vida a la no vida: si es inevitable su muerte temprana, ¿qué debería llevarse de esta vida? Y la respuesta fue sencilla, experiencias propias de su edad.

Entonces, evoqué mis días de estudiante de psicopedagogía (carrera que no terminé) y recordé el concepto de inteligencia atrapada: «[...] Puede carecer de conocimientos, pero aun en el mayor grado de oligotimia, hay un saber presente que sustenta al sujeto».

Y decidí buscar un jardín de infantes para Catalina; pero un jardín común, no uno terapéutico. ¿Cuál era el objetivo? Ante

todo, la socialización; era importante que escuchara a otros niños, que registrara los sonidos, los gritos, los mordiscones... Todo era aprendizaje: «No hay aprendizaje que no esté registrado en el cuerpo...». Dice Sara Paín: «El cuerpo forma parte de la mayoría de los aprendizajes, no solo como enseña, sino como instrumento de apropiación del conocimiento» (1985). Esta decisión fue cuestionada en un principio porque los terapeutas hacían hincapié en todas sus carencias. Pero la idea era pensar en lo que tenía y enamorarme de su vida por fuera del drama para darle sentido.

Elegir un jardín no sería tarea fácil porque sabía que, en realidad, la decisión estaba en manos de la institución. Sin embargo, comencé la búsqueda y encontré el lugar.

Cata tenía 2 años y se incorporó a la salita que le correspondía a su edad cronológica. Comenzó por una adaptación de una hora al día y fue aumentando progresivamente; eventualmente llegó a estar la jornada completa. El jardín también se adaptó a ella al incorporar su silla postural y su bipedestador.

¿Sumó al tratamiento? No creo, pero a su vida sí, y mucho. Fueron años de grandes experiencias de sensaciones, texturas, sonidos y olores que quedaron grabados en su cuerpo. Ese primer año, casi al final (noviembre), se enferma de gravedad y la internan durante tres meses. En una de sus visitas, las maestras trajeron mensajes grabados de sus compañeritos y Catalina reconoció las voces: aumentó su ritmo cardíaco (estaba siendo saturada) y movió los ojos con intensidad (buscaba el origen de las voces que escuchaba). Recordemos que parte del diagnóstico es sordoceguera, pero la ciencia no puede explicar estas reacciones del corazón. La experiencia fue maravillosa, tanto para ella como para sus compañeritos despojados de prejuicios y dispuestos a ayudar incondicionalmente.

Los invito a leer algunos fragmentos de los cuadernos de Cata:

«Les cuento también algo que, a nosotras, nos llenó de ternura y emoción. Ayer jugamos con telas de diferentes texturas y los amiguitos de Cata, solitos, por su propia iniciativa, comenzaron a pasarle las telas por sus manitos, brazos y por el rostro, haciéndole, al mismo tiempo, hermosas y tiernas caricias; a lo que Cata respondió mostrándose atenta y relajada. Hermoso, ¿no?».

«Les cuento que extrañé mucho a Cata y que sus amigos preguntaban por ella al ver la foto. Hoy Cata recibió muchos besos y muchas caricias...».

«Queremos compartirles la alegría, la inmensa alegría, que sentimos hoy. Primero nos alegramos porque Cata comió muy bien, tanto el almuerzo como la merienda (flan). Durante la tarde estuvo en su colchoneta, prestando mucha atención al sonido de una cajita de música que ya conoce. Después, durante la clase de educación física, jugó con la pelota amarilla, primero recostada sobre ella boca abajo y después sentada con las piernas abiertas. En esta posición pudo mantener muy derecha su espalda y pudo sostener su cabeza. Luego estuvo parada y como sentí que estaba bien firme, la sostuve solamente de las manitos. Ella agarraba mis dedos con sus manos. ¡Fue hermoso y muy emocionante! Y, con la ayuda de Ale, dio unos cuantos pasitos. Lo más hermoso fue que parecía disfrutarlo mucho y que sus amiguitos y nosotras no parábamos de felicitarla...».

Son tantas anécdotas... Imposible compartirlas todas en este escrito, pero elegí algunas que definen con claridad el objetivo del jardín: que tuviera experiencias propias de su edad. Incluso la mordieron. ¡Sí! En un acto de afecto incontrolable, una amiguita se emocionó tanto al besarla que la mordió. La maestra quería explicarnos que no fue un descuido, que fue muy rápido, pero nosotros no necesitábamos explicación. Era MARAVILLOSO. Esto es normal para los niños de su edad y también es aprendizaje. ¡Lo lleva grabado en el cuerpo!

Por otro lado, cuánto contribuyó a ayudarnos a nosotros, como padres. El jardín nos integró, nos incluimos en la sociedad: fiestas patrias, disfraces, el aliento constante de las familias... Otra imagen: en las primeras semanas del jardín, cuando observaba una clase, escuché el comentario de las madres (no nos conocían y confundieron a la nueva seño, que estaba con Cata. Creyeron que era la madre):

–Pobre madre, pero qué coraje, qué fuerza debe tener para ver rodeada a su hija de tantos niños sanos. Es admirable. ¡Nosotras no podríamos hacerlo!

–¡Pero si la madre soy yo!

Silencio; se transformaron sus caras como en cadena.

–Tranquilas, es que ¿no se parece a mí? Es igual, ¿no?

Y con esta respuesta habilité una conversación de manera natural; la pregunta incomoda y los padres la evitan, impidiendo (sin querer) que quienes somos atravesados por esta realidad, podamos incorporarnos al grupo.

La enfermedad y las repetidas internaciones deterioraron su cuerpo y, en un trabajo articulado entre el jardín y la familia que, fundamentalmente, consistía en entender las necesidades de Cata, comprendimos que esta era una etapa superada. Creo que fue una de las más lindas de su vida, pues ahí recuperó su condición de persona. Esta experiencia, inolvidable, fue un impulso para comenzar mi formación en inclusión educativa y se me presentó la oportunidad de dirigir una escuela y compartir todo lo que había aprendido.

Hoy soy directora de la Escuela de Enseñanza Media N°2 - D.E.17 Rumania. Fue fundada en 1990 en el marco de un proyecto de creación de escuelas medias que dio cabida a los alumnos excluidos del sistema escolar, ya fuera por fracaso o por falta de oferta educativa en la zona. La escuela está ubicada en un barrio de clase media, pero su cercanía a la provincia

de Buenos Aires, principalmente al barrio Ejército de los Andes, más conocido como Fuerte Apache, la convierte en una alternativa a las escuelas provinciales. Muchos de nuestros alumnos vienen de familias migrantes ya sea de origen interno o de países limítrofes. Desde su fundación, se define como una escuela inclusiva, entendiendo que es la escuela la que se adapta a las necesidades de su población escolar.

Ahora bien, las dificultades que se detectaron desde un principio fueron:

- Ingreso de alumnos con niveles heterogéneos en lo que respecta a conocimientos y a actividades intelectuales.
- Problemas psicológicos y sociales que afectan los procesos de aprendizaje tanto en lo cognoscitivo, como en lo socioafectivo.
- Falta de hábitos de estudio.

Sin embargo, en los últimos años hubo un aumento en la demanda de un espacio por parte de familias con hijos con algún tipo de discapacidad: mielomeningocele, espina bífida e hidrocefalia, TEA, asperger, dislexia, parálisis cerebral, síndrome de Noonan, síndrome de Down, hiperqueratosis epidermolítica severa, hipoacusia, disminución visual progresiva, cuadros psiquiátricos (psicosis y esquizofrenia), etc. ¿Cómo adaptarnos a sus necesidades?

Asumimos, como un desafío, el problema de la atención real a la diversidad en las aulas. Así, diseñamos, implementamos y evaluamos, sistemáticamente, propuestas basadas en el respeto del:

- PRINCIPIO DE IGUALDAD, por el que se deben ofrecer las mismas oportunidades a todos.

- PRINCIPIO DE EQUIDAD que reconoce que cada persona tiene sus necesidades particulares y derecho a que se respeten sus características personales.

Animamos a los profesores a ser flexibles y a proporcionar experiencias educativas centradas en una gran variedad de formas. Así se pueden diversificar las tareas de manera que no todos los alumnos realicen las mismas cosas de igual modo, en el mismo tiempo y como sus compañeros. Pero ¿es posible llevar esto a la práctica? ¿Cómo atender cada singularidad presente en el aula?

[...] El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje (UNESCO, 2005, p. 14).

La inclusión educativa es una oportunidad para dar una respuesta satisfactoria al dilema de las diferencias individuales en la educación escolar. Ahora bien, ¿quién puede hacer la diferencia? La escuela. Y esta debe involucrar a todos sus actores: directivos, profesores, estudiantes, familias... Así «el profesorado es el elemento fundamental del cambio, ya que para que un centro cambie, tienen que cambiar los profesores; así de simple y así de complejo» (Murillo, 2004, p. 348).

Es de esperar que los cambios y las mejoras que se propongan abarquen e impacten las tres dimensiones de la escuela inclusiva: la cultura escolar, las políticas y las prácticas.

En el marco del modelo llamado Inclusiva, en Chile, se definen las tres dimensiones (Hineni, 2008):

- Cultura escolar inclusiva: conjunto de valores, creencias, normas y actitudes que promueven el respeto y la valoración de las diferencias y el desarrollo de comunidades escolares que fomentan la plena participación y el aprendizaje de todos.
- Prácticas educativas para la diversidad: conjunto de estrategias, experiencias, recursos y apoyos que facilitan la participación y el máximo aprendizaje y desarrollo de todos y cada uno al favorecer la interacción y el enriquecimiento mutuo.
- Gestión centrada en el aprendizaje y en la colaboración: organización, dirección y administración de los recursos humanos y materiales orientados al desarrollo de una comunidad de aprendizaje y de participación (esta dimensión está asociada a las políticas escolares del Índice para la inclusión).

Cada escuela tiene que descubrir su propia senda, el camino para avanzar hacia mayores niveles de inclusión y de aprendizaje. La pregunta, que deviene en desafío, gira en torno a pensar cómo dar respuesta a todos y cada uno de nuestros alumnos en el marco de estructuras y de servicios únicos recordando que «[...] hay que entender la inclusión educativa como un proceso de cambio que requiere revisiones continuas y mejoras progresivas, no pudiendo reducirse simplemente a una ley o discurso puntual con recorrido temporal limitado. Como sabemos, es, por el contrario, un proceso que algunos autores han caracterizado como “*never-ended*” enfatizando esta idea de proceso inalcanzable, de camino que debe diseñarse, recorrerse y apoyarse continuamente ya que nunca llega a su fin...» (Verdugo y Parrilla, 2009, p. 15-16).

Así, iniciamos un proceso de cambio hace ya trece años tratando de abarcar, paulatinamente, las tres áreas antes

mencionadas: cultura escolar inclusiva, prácticas educativas para la diversidad y gestión centrada en el aprendizaje y la colaboración. Tomamos como premisa que «La enseñanza es, por encima de todo, una tarea ética y política. Mediante su trabajo el profesorado articula sus mayores esperanzas y sueños de futuro y expone sus valores a la vista de los demás. Dada la dinámica de su trabajo, los profesores necesitan re-descubrir continuamente quiénes son y qué defienden en el diálogo y la colaboración con los compañeros, a través de un estudio continuo y consistente y mediante una reflexión profunda sobre el oficio...» (Nieto, 2007, p. 44-47).

Uno de los factores esenciales para avanzar es un estilo de gestión basado en el aprendizaje y en la colaboración para trabajar con las personas y apoyar los progresos y las dinámicas propias de cada comunidad escolar y de cada uno de sus miembros.

Por otro lado, el cambio hacia prácticas más inclusivas demanda nuevas competencias docentes. Es necesario que el profesorado cuente con herramientas y con un repertorio amplio de estrategias para trabajar con la diversidad en los distintos niveles de enseñanza, al identificar y minimizar las barreras que limitan la participación y el aprendizaje, así como para generar una convivencia respetuosa de las diferencias y de los derechos de las personas.

Los directivos facilitan e impulsan el desarrollo profesional al crear una visión compartida de la escuela. Esto supone romper con el aislamiento y con el individualismo de las prácticas docentes y apoyar que la comunidad se mueva en torno a dicha visión.

Este es un camino largo, complicado, pero no imposible. Mi intención es compartir parte del recorrido que iniciamos. Podría desarrollar con profundidad el marco teórico que sostiene nuestras prácticas, experiencias concretas de inclusión

y formatos. Pero lo que voy a compartir es mi propuesta de análisis sobre tres ejes a modo de pregunta, además de mis impresiones personales, casi anecdóticas, que hablan de la representación social de la discapacidad, de nuestras propias representaciones...

Interrogar términos como «especial», «diferente» o «discapacitado» no ha sido ni será tarea sencilla. A lo largo de la historia, heterogéneas culturas se han empeñado en homologar el trato dado a lo diferente. Segregando todo aquello que se aparta del ideal social y educativo propuesto, lo «distinto» ha soportado el manto del rechazo y la indiferencia [...] (González, 2006, p. 13).

Entre 1990 (fecha de su creación) y 2008, pasaron por las aulas de la escuela muy pocos alumnos con algún tipo de discapacidad. No tenemos recuerdo alguno sobre el «ruido» que estas presencias pudieran ocasionar. Nadie nos interrogó acerca de un adolescente en silla de ruedas que es solo una persona que no puede caminar, pero puede pensar, estudiar, «está bien de la cabeza». En todo caso no hará Educación Física. Paradójicamente, tampoco nos interpeló la falta de accesibilidad: no existía la figura de un asistente celador ni nos planteamos cuestiones legales sobre si era pertinente o no subirlo en brazos al primer piso por no contar con ascensor... Así transitó su secundaria, nos sentimos comprometidos con su desarrollo y lo hicimos.

¿Lo hicimos? ¿Qué más sabíamos de sus necesidades? ¿Cómo ayudarlo en su proyecto de vida? ¿Cuál era su proyecto de vida? No podemos recordar nada en este sentido.

Una óptica innovadora es pensar la discapacidad como una construcción social que se da a partir del intercambio entre las personas que conforman un grupo: familia, escuela, institución social, médica, deportiva, laboral, recreativa, etc.

Esta mirada plantea la estrecha relación que existe entre el significado que se les otorga a las situaciones o personas en las que está presente la discapacidad y la manera en que las demás actúan o se relacionan con ellas [...] (Borsani, 2010, p. 166).

Con el tiempo, llegó un alumno hipoacústico. Por suerte sus audífonos nos permitían identificarlo. ¿Identificarlo? ¿Para reconocerlo o para detectarlo? Como única estrategia, decidimos que se sentara adelante para poder ver el movimiento de nuestros labios. ¿Y nuestra adaptación? Ninguna: es hipoacústico, no sordo. «Las representaciones son construcciones mentales de la realidad que se extienden a un grupo o colectividad» (Borsani, 2010, p. 166).

Ahora bien, a partir de 2008, llegan alumnos portadores de «etiquetas» que generan inseguridades y tienen gran impacto en la población docente; pero lo que incomoda no es la silla de ruedas, por ejemplo, sino la patología de cada alumno.

El que nombra trabaja con aproximaciones, y en el nombre busca alivio y olvido. Todo lo nombrable entra en la categoría del archivo y allí descansa la extrañeza. Concertar un nombre es un antídoto contra el desconcierto [...] (Calmels, 2009, p. 14).

El término «parálisis cerebral» parece tener otra significación en el imaginario social: «un cerebro paralizado» ¿puede aprender? Es que nadie se había preguntado por aquel egresado del que hablamos al principio. Tal vez podía tener parálisis cerebral, pero como no se presentó así, nadie se preocupó. ¿Cuál es la diferencia? En este caso, el alumno «no está bien de la cabeza». Decretan: «no puede estudiar». Así, la presencia de Luciano genera malestar más que inquietud y se escucha decir: «no es lo mismo para mí, entro al aula y está Luciano». Entonces pregunto: ¿es personal? Porque lo que se pone en juego son construcciones propias de conceptos asociados a la discapacidad, a nuestra propia biografía, a nuestros miedos y miserias.

La evidencia de lo diferente dispara sensaciones contradictorias [...]. Sentimientos de amenazas y ataque movilizan al ser humano que se enfrenta con lo no esperado. Las semejanzas tranquilizan: un cuerpo igual al mío, un lenguaje que confirme mi lenguaje, una

mirada que devuelva mi mirada, un pensamiento que responda a mi pensamiento (Calmels, 2009, p. 23).

Luciano llegó para abrir puertas y así se sumaron Lucas (distrofia muscular progresiva) y Brenda (mielomeningocele, espina bífida e hidrocefalia). Terror en la población docente: piensan que se va a convertir en una «escuela de educación especial».

La educación especial es reconocida por sus avances y logros pedagógicos, por su trabajo interdisciplinario y por el respeto al ritmo y modo de aprendizaje de cada uno de sus alumnos, pero a su vez entra en tela de juicio sobre todo por la restricción que ella impone al desarrollo y competencia de vida social en la comunidad (Borsani, 2010, p. 181).

Resulta que ese año estaba terminando de cursar Leandro, un alumno que utilizaba bastones canadienses. Pero Leandro también tenía mielomeningocele e hidrocefalia. ¿Cuál era la diferencia? Caminaba, y eso lo acercaba a la «normalidad». Si repasamos su biografía escolar, encontramos varios años repetidos. ¿Quién lo había observado realmente? ¿Quién había notado su presencia?

El significado social de la discapacidad depende, entonces, de cómo se constituye este concepto en una comunidad y, a su vez, de cómo este se incluye en el imaginario social (Borsani, 2010, p. 166).

Son modos de estar en la escuela y que se perciben por diferentes subjetividades e individualidades, pero que coinciden en el común de las apreciaciones.

Si el diagnóstico sepulta al niño; si nada se puede decir de él más allá de su síndrome; si su historia se reduce a un inventario de consultas, informes, pronósticos y tratamientos, en nombre del avance científico, estaríamos reproduciendo lo que los antiguos griegos hacían desde la más cruel ignorancia (González, 2006, p. 24).

Por otro lado, hay alumnos con otro tipo de patologías, como TEA o dislexia, síndrome de Noonan, de Tourette, de Asperger, entre otros. Aquí hay una cierta «invisibilidad» de la discapacidad, ¿invisible? Aquí notamos la poca empatía o interés por comprender sus dificultades y sus posibilidades. En «aparición», no tienen nada y se escuchan frases como, «puede ser disléxico, pero no puede tener faltas de ortografía», o bien «entiendo que es Asperger, pero en Historia necesitamos desarrollar pensamiento crítico, de lo contrario no puede egresar».

Se pueden repetir automáticamente contenidos, pero si no hay ahí un Sujeto que los abroche, que los torne significativos para su vida, no habrá aprendizaje (González, 2006, p. 75).

Puedo escribir un libro con anécdotas como estas que, por momentos despiertan risas, pero siempre provocan lágrimas. Entonces respondo «si logran que desarrolle pensamiento crítico, lo curan y salimos en los diarios». El humor nos salva de perder la cordura.

Que no importe la caligrafía, si se aprende a escribir una carta a un amigo. Que no importe la dificultad lectora si se puede sostener el deseo de leer... Que no importe la defectuosa pronunciación si se pueden encender las «ganancias» de estar y comunicarse con el otro... Que no importe lo que halaga narcisísticamente al docente o a los padres sino lo que el alumno pueda reconocer como efecto de sus acciones, de sus búsquedas (González, 2006, p. 74-75).

Decidimos articularnos con una escuela de recuperación y, por primera vez, ingresaron cinco alumnos egresados de esta que nunca habían pasado por una primaria común. Los habían denominado (en su escuela de origen) «discapacitados sociales». Decidí anunciar el proyecto, pero no identificar a los alumnos hasta que terminara el período de diagnóstico. Es decir, los profesores sabían de su presencia, pero no los conocían. Así, los diez docentes de ese 1° grado pasaron, durante veinte días, a la Dirección con la lista de posibles alumnos en la

mano para sentenciar: «Son estos ¿no?». Les puedo asegurar que, todos los docentes, en esa búsqueda de «anormalidades» que definan la «diferencia», señalaron los veinticinco alumnos del curso. Todos tenemos lo nuestro, por eso no los podían identificar con claridad. Ahora bien, pasado este período, y presentados los casos, escuché: «de los cinco, solo uno puede tener futuro». Respondí: «¿Y los otros veinte?».

La discriminación surge cuando las diferencias, las desigualdades, que existen entre las personas se interpretan como desventajas y por este motivo se valora a algunos como mejores con respecto a otros que quedan situados como peores (Borsani, 2010, p. 168).

Por último, están los que se ven tan impedidos que están internados en domicilio y en estos casos se manifiestan las carencias del sistema para dar respuesta. Aparece la necesidad de «presencia» como única forma de establecer un vínculo, de enseñar y de aprender, y es evidente la falta de flexibilidad.

Llegó Camila, una alumna con hiperqueratosis epidermolítica ampollar (piel recubierta, en toda su superficie, por escamas en forma de placas, gruesas, como armadura, color gris parduzco). No puede asistir con regularidad (pues es propensa a infecciones y, por momentos, no puede caminar) y comienza con escuela domiciliaria.

Estas cosas del sistema... Como vive en Provincia de Buenos Aires, debía cambiar de escuela, pero logramos fijar un domicilio en Capital (en casa de su tía) para que recibiera profesores dos veces por semana. Por supuesto, ahí también le cuesta cumplir con una presencia regular, entonces recibí un llamado de la coordinadora de escuela domiciliaria: «Estamos preocupados porque Camila falta mucho, no la podemos sostener...». Le pregunté si la conocía o a su madre y, ante la respuesta negativa, le dije: «Primero tendrías que conocerla para entenderla, después volvemos a conversar». Como resultado, le levantan el régimen de domiciliaria, sin comentarios...

Nuestra escuela no cuenta con la posibilidad de brindar educación a distancia por los recursos e incluso por la normativa, pero lo hacemos. Como no es «legal», no es una obligación para los profesores; pero los convencemos de hacerlo. Cuesta imaginar a Camila, entenderla y se escucha a los maestros decir: «no entrega los trabajos a tiempo, si no viene a la clase es imposible que entienda, yo soy justa y ella es una más». Sin embargo, no fue así con una alumna que tenía leucemia. Como esta es una enfermedad y no una discapacidad, a ella se le concedieron todos los tiempos.

Y, si de problemas psiquiátricos hablamos –tenemos muchos alumnos en estas condiciones–, mejor que se queden en casa... (completo la frase: «por las dudas, para no correr el riesgo de presenciar un brote en la escuela»).

Una sociedad cada vez más estructurada en la consideración de lo diferente como impropio y del otro como ajeno forma seres humanos incapaces de hacerse cargo de lo que producen como comunidad (Calmels, 2009, p. 15).

CONCLUSIONES

En síntesis, podemos ver con claridad, en cada anécdota, cómo la presentación (etiqueta) condiciona la mirada de la escuela y su respuesta (en función de sus representaciones).

Finalmente, Catalina falleció, pero tuvo la oportunidad de vivir todo lo que un niño vive a una edad temprana. La oportunidad se la dio la escuela, porque la nombró, la reconoció como persona. Es el poder que tiene la escuela: transformó la vida de mi hija, pero también transforma la sociedad entera.

Una escuela inclusiva se basa en un cambio de paradigma, pasa al modelo social de discapacidad, reconoce que la causa está en el entorno y en la forma en que interactuamos como sociedad. La discapacidad es consecuencia directa de

las barreras que ponemos en términos de discursos, políticas educativas, diseños curriculares, pero, fundamentalmente, en la manera cómo miramos al otro. La pregunta que debe hacerse la escuela no es «¿qué tiene?», sino «¿quién es?».

¿Cómo lo logramos? Leyendo los cuerpos de los alumnos, haciéndolos presentes, impulsando con ello un cambio.

Esta propuesta supone reconocer el derecho de cada sujeto a satisfacer necesidades educativas, laborales, recreativas, deportivas, lo que impone normalizar las condiciones de vida de las personas con alguna minusvalía. No se trata de «normalizar» a la persona con discapacidad, sino de generar un entorno menos restrictivo y más potenciador de su desarrollo (Borsani, 2016, p. 2).

Todas las «presencias» mejoran nuestra existencia y auguran un futuro diferente, no es utopía.

La escuela debería ser un lugar donde los niños aprendan a vivir y para ello, además de evitar rótulos y condenas, hace falta que la institución esté preparada para ser interpelada, sacudida, sin por ello reaccionar con intolerancia, silenciando la palabra o el gesto que se aparta de lo esperado.

Una institución que pierde su capacidad de asombro y de pregunta, apenas sobrevive... (González, 2006, p. 75).

Si nada nos interroga, nada cambia.

Reproducir conferencia completa

Reproducir síntesis de la conferencia

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Morata.
- Borsani, M. J. (2010). *Integración educativa, diversidad y discapacidad en la escuela plural*. Editorial Novedades Educativas.
- Borsani, M. J. (2016). *De la Integración a la Inclusión Educativa. Un viaje de ida. Desde una opción a un derecho*.
<http://www.mariajoseborsani.com.ar/delaintegracionalaexclusion.pdf>
- Calmels, D. (2009). *La discapacidad del héroe*. Editorial Biblos.
- Echeita, G., Ainscow, M., Marín, N., Soler, M., Alonso, P., Rodríguez, P., Parrilla, A., Font, J., Durán, D. y Miquel, E. (2004). Escuelas inclusivas. *Cuadernos de Pedagogía*.
https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2004/164118/cuaped_a2003m1n331p50.pdf
- Ferreyra, H. y Peretti, G. (Comps.) (2006). *Diseño y gestión de una educación auténtica*. Novedades Educativas.
- Fundación Hineni. (2008). Modelo de evaluación inclusiva: enfoque y componentes.
<https://addi.ehu.es/handle/10810/26350?show=full>
- González, L. (2006). En *¿Discapacidad?* Ediciones del Boulevard.
- González González, M. T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99.
- Krichesky, G. J. y Murillo, F. J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83.
- Marchesi, Á. (2000). La práctica de las escuelas inclusivas. En Á Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Tomo III*, (pp. 45-70). Alianza Editorial.
- Murillo, F. J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 319-360.
- Murillo, F.J. y Duk, C. (2010). Escuelas inclusivas para la justicia social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*.
http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/RLEI_4,1.pdf
- Nieto, S. (2007) Profesorado al pie del cañón: lecciones desde el terreno Cuadernos de Pedagogía, 374, 44-47.
- Paín, S. (1985) La génesis del inconsciente. La función de la ignorancia II. Nueva Visión.

Parrilla, A. (2002). Acerca del sentido y origen de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (327), 11-30.

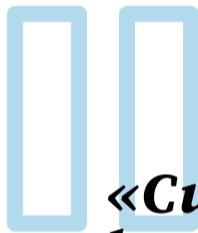
UNESCO. (2003) Superar la exclusión mediante planteamientos integradores de la educación. https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO23194/superar_la_exclusion_mediante_planteamientos.pdf

UNESCO-OIE (2008). Inclusión educativa: el camino del futuro, un desafío para compartir. Documento de discusión de la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación.

Verdugo, M. A. y Parrilla, A. (2009). Aportaciones actuales a la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (349), 15-22.



Manuel Velandia y Luis Miguel Bermúdez reflexionan acerca de la diversidad sexual y su relación con la escuela. Ambos expertos abordan la exclusión de las formas no hegemónicas de asumir la identidad de género y la expresión sexo-afectiva en la escuela; nos señalan que el ser humano no está determinado, exclusivamente, por un binarismo, sea este sujeto-objeto, hombre-mujer, entre otros; y nos dan pistas de cómo la escuela puede incluir estas infinitas singularidades y celebrar la diversidad en su seno.



«Cuando hablamos de diversidad sexual hacemos referencia a todas las formas de vivir la sexualidad, principalmente en lo relacionado con la forma en cómo se quiere expresar la identidad de género y la orientación sexoafectiva».

Reproducir podcast



Sindey Bernal y Rafael Pabón abordan la inclusión educativa desde la discapacidad. Algunos de los elementos analizados por estos dos investigadores se estructuran alrededor de qué significa la discapacidad y de cuál es la percepción que se ha producido históricamente sobre las personas con discapacidad. Nos proponen que reflexionemos sobre la discapacidad como una relación social antes que como una condición específica de unos sujetos y, desde allí, podamos considerar y transformar las formas de inclusión-excluyentes que tiene la escuela en torno a los discapacitados.



«Antes se tenía la tendencia a considerar el concepto de inclusión en relación con las personas con discapacidad. Sin embargo, ahora está más enfocado hacia la idea de que todos los niños, niñas y jóvenes tienen derecho a participar en diferentes aspectos a nivel educativo, cultural, social que efectivamente da la oportunidad de desarrollar aprendizaje-participación en estos entornos».

Reproducir podcast

PERFILES DE LOS INVITADOS

SILVANA CORSO ARG

Silvana Corso es profesora de Historia. Tiene un diploma superior en Necesidades Educativas y Prácticas Inclusivas en Trastornos del Espectro Autista y en Inclusión Educativa y Diversidad. Además, una especialización en TIC y Educación (con orientación en Gestión Escolar), una maestría en Integración de Personas con Discapacidad y un diploma superior en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas.

SINDEY BERNAL COL

Doctora en Educación Inclusiva, magíster en Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación, licenciada en Diseño Tecnológico de Formación. Tiene experiencia en educación desde hace 12 años, es maestra del Colegio Distrital Enrique Olaya Herrera y coordinadora de Formación Docente, Investigación, Desarrollo e Innovación en la Universidad El Bosque. Tiene reconocimientos a nivel nacional e internacional por crear recursos y estrategias para apoyar a las personas con discapacidad a través de la tecnología. Ha sido seleccionada dentro del top 50 de los Global Teacher Prize 2020.

LUIS MIGUEL BERMÚDEZ COL

Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, magíster en Investigación Social Interdisciplinaria de la misma universidad, doctor en Educación de la Universidad Santo Tomás, Gran Maestro Premio Compartir 2017 y finalista y top 10 en el Global Teacher Prize 2018.

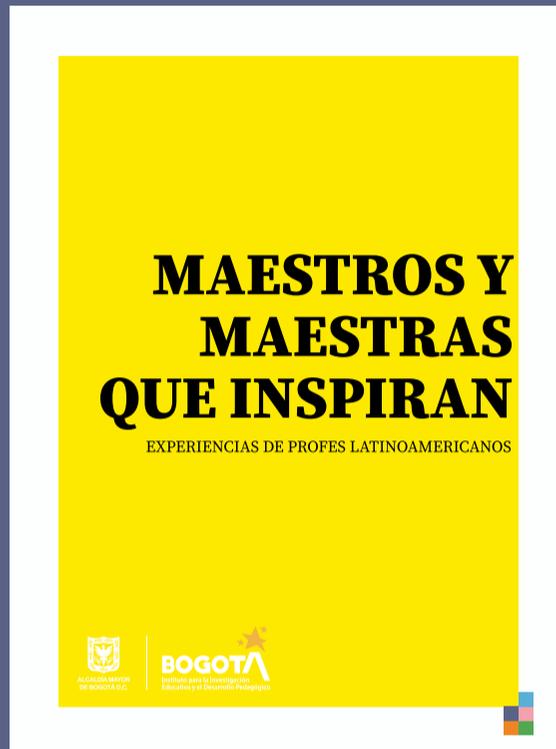
RAFAEL PABÓN COL

Filósofo de profesión, con estudios de maestría en Filosofía, y con más de 30 años de experiencia de trabajo en educación y en investigación educativa. Maestro de educación básica y media y profesor de universidades en procesos de formación de maestros. Desde organizaciones no gubernamentales, programas de cooperación internacional y desde entidades del sector público, ha participado en diferentes proyectos de desarrollo pedagógico y de investigación educativa. Activista y defensor de los derechos de las personas con discapacidad, participando en diferentes organizaciones y plataformas.

MIGUEL VELANDIA COL

Cofundador, junto a León Zuleta, del Movimiento de Liberación Homosexual Colombiano a finales de la década de los setenta, y organizador de la primera Marcha Homosexual, en 1982. Este sociólogo, con seis másters y dos doctorados, docente, «ARTivista», investigador, escritor, director de la *Revista Latinoamericana de Sexología* y columnista invitado de la revista *Semana*, ha estado siempre a la vanguardia de las luchas LGBTI, no solo como pionero y activista del movimiento, sino como defensor de derechos humanos.

OTRAS PUBLICACIONES DE ESTA SERIE:



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

