



# Orientaciones Generales para la **atención** educativa de las poblaciones con **discapacidad** en el marco del **derecho** a la educación



**MinEducación**  
Ministerio de Educación Nacional

**PROSPERIDAD  
PARA TODOS**



**INSOR**  
Instituto Nacional para Sordos

**Ministerio de Educación Nacional –MEN–**

**Instituto Nacional para Ciegos  
Instituto Nacional para Sordos  
Entidades adscritas al MEN**

# **Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad -PcD-, en el marco del derecho a la educación**

**Documento de trabajo**

**Noviembre 2012  
Bogotá D.C.**



**MinEducación**  
Ministerio de Educación Nacional

**PROSPERIDAD  
PARA TODOS**



**INSOR**  
Instituto Nacional para Sordos

## **Ministerio de Educación Nacional**

**María Fernanda Campo Saavedra**

Ministra de Educación Nacional

**Roxana de los Ángeles Segovia**

Viceministra de Preescolar, Básica y Media

**Mónica Patricia Figueroa Dorado**

Directora de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media

**María del Pilar Caicedo Cárdenas**

Subdirectora de Fomento de Competencias

## **Organización de Estados Iberoamericanos -OEI-**

**Álvaro Marchesi Ullastres**

Secretario General OEI

**Ángel Martín Peccis**

Representante y Director OEI Colombia

Equipo de trabajo

**Lila Pinto Borrego** – Profesional Especializado MEN

**Danit Torres Fuentes** – Coordinadora Convenio MEN-OEI 193/12

**Mireya González Lara** – Consultora Convenio MEN- OEI

**Lilian Caicedo Obando** – Consultora Convenio MEN-OEI

Colaboradores

**Stella Angarita Pinzón** - Ministerio de Educación Nacional

**Carmen Aleida Fernández** – Universidad Nacional

**Carmenza Salazar** – Consultora independiente

# Tabla de contenido

<b>Presentación</b>	<b>5</b>
<b>Introducción</b>	<b>7</b>
<b>Marco de Referencia</b>	<b>9</b>
<b>Justificación</b>	<b>9</b>
Políticas encaminadas a la atención educativa equitativa	10
Situación educativa general de las poblaciones con discapacidad	10
Implicaciones de los compromisos asumidos	11
<b>Propósitos y alcances</b>	<b>11</b>
Propósito general	11
Propósitos específicos	11
Alcances	11
<b>Antecedentes</b>	<b>12</b>
La educación de la población con discapacidad	12
Medidas adoptadas para garantizar el derecho a la educación: marco legal	13
Antecedentes inmediatos de las orientaciones	15
La creación de los institutos nacionales para ciegos y sordos en Colombia	16
Ámbito de actuación de las orientaciones	16

<b>Marco de acción para la garantía del derecho a la educación de la población con discapacidad</b>	<b>17</b>
<b>Enfoques y concepciones</b>	<b>17</b>
Enfoque de derechos	18
Educación para Todos (EPT)	21
Educación Inclusiva	21
<b>Disposiciones generales: pedagógicas, técnicas y operativas</b>	<b>25</b>
Acerca de lo pedagógico en las disposiciones	25
<b>Disposiciones pedagógicas, técnicas y operativas</b>	<b>26</b>
<b>Estrategias para la atención educativa de las personas con discapacidad</b>	<b>27</b>
En los bordes del sector educativo: la intersectorialidad	27
Transitando por el sistema educativo: el trabajo sectorial	33
<b>Rutas para la atención educativa de las personas con discapacidad</b>	<b>38</b>
El acceso al sistema educativo: un paso importante pero insuficiente	39
La permanencia en el sistema educativo: una conquista por consolidar	44
La disponibilidad de recursos: los soportes para el derecho	63
<b>A manera de cierre</b>	<b>69</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>70</b>
<b>Lista de anexos</b>	<b>71</b>
<b>Lista de tablas</b>	<b>71</b>
<b>Lista de gráficas</b>	<b>72</b>

## Presentación

El documento de *Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación*, que tiene a su disposición, es una herramienta de trabajo para apoyar la gestión de las secretarías de educación -SE- en su proceso de acompañamiento a las instituciones educativas, y de éstas en la prestación del servicio educativo, con un enfoque de inclusión. El texto se construye desde un horizonte político y como una propuesta de transformación de la política, la práctica y la cultura frente a la atención educativa de la población con discapacidad.

Estas orientaciones son resultado del Convenio 193 de 2012, ejecutado entre el Ministerio de Educación Nacional y la Organización de Estados Iberoamericanos –OEI, mediante un proceso de construcción colectiva realizado a través de diversas acciones a nivel nacional, con la participación de actores educativos de las diferentes instancias del sistema: Ministerio de Educación Nacional, secretarías de educación e instituciones educativas. Además, se contó con los aportes de académicos y expertos en el tema, tanto a nivel nacional como internacional, lo que permitió conocer experiencias de otros países. En esta tarea, se resalta el valioso apoyo, fruto de su conocimiento y experiencia, del Instituto Nacional para Ciegos –INCI y el Institucional Nacional para Sordos –INSOR.

Por *orientaciones generales*, se entiende un conjunto de disposiciones y condiciones que el sistema educativo en general debe atender para responder a la garantía del derecho a la educación, independientemente del tipo o nivel educativo en que se desarrolle la experiencia. Éstas, no se adentran en las especificidades de cada población, pues el énfasis no está calculado en las características poblacionales, sino en las transformaciones que al sistema educativo le corresponde generar para brindar educación en medio de la complejidad de lo diverso.

Las orientaciones, entonces, se convierten en un insumo para señalar lo elaborado frente al tema, las decisiones asumidas, los compromisos establecidos y las posibilidades generadas y por

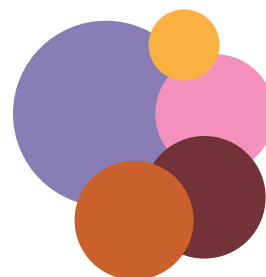


generar en este proceso. Así, el Ministerio de Educación Nacional tiene previsto realizar durante el 2013, el proceso de validación de este documento en todo el país, con el propósito de lograr su publicación oficial y apropiación en el quehacer educativo para atender la población con discapacidad.

Agradecemos a todas las entidades territoriales participantes, a los representantes de la comunidad educativa de instituciones del país, directivos, docentes, padres y madres de familia, estudiantes, universidades, entidades del sector y de otros sectores, colegios públicos y privados, y a la OEI, entidad aliada en esta tarea.

Los invitamos entonces a su lectura, reflexión y análisis desde los diversos contextos institucionales y locales, con el único propósito de garantizar una educación de calidad y de equidad para todos y todas.





## Introducción

Pensar en la atención educativa para personas con discapacidad implica tres desplazamientos básicos: el primero, el sistema educativo requiere movilizarse para actuar en medio de la diversidad; segundo, la condición de discapacidad pasará de ser un problema a formar parte de la diversidad que le puede acontecer a cualquier ser humano; y tercero, la igualdad requiere pensarse en un marco de equidad. Cada uno de estos desplazamientos deberán ser analizados desde tres escenarios: la política, como una condensación de normas y lineamientos que apoyan los procesos de inclusión; la cultura, como escenario de los posicionamientos sociales que se requieren para reconocernos como iguales y diferentes a la vez; y la práctica, como un ejercicio cotidiano que encarna el lugar de los sujetos frente a la relación con los otros.

El presente documento recoge estos tres desplazamientos y se constituye como una herramienta de trabajo enmarcada en la política educativa de calidad del Plan Sectorial de Educación 2010-2014; centra su desarrollo en la educación básica y media, en relación con la educación inicial y la educación superior; y, se considera como un documento de orientaciones generales porque no se adentra en las especificidades de las poblaciones,

sino que, centrándose en el sistema educativo, señala los elementos requeridos para educar en medio de la diversidad que entraña la atención a la población con discapacidad.

Contiene dos capítulos, el primero, *marco de referencia*, establece las razones políticas y sociales que llevan a asumir la educación inclusiva como alternativa para responder al derecho a la educación de todo ser humano; posteriormente, se exponen los propósitos y alcances de estas orientaciones y, para finalizar, cierra con los antecedentes que enmarcan las comprensiones y elaboraciones actuales para la atención de la población con discapacidad.

El segundo capítulo, *marco de acción*, presenta los enfoques y concepciones generales que definen la acción para la atención educativa de la población con discapacidad: el enfoque de derechos, la educación para todos y la educación inclusiva, adicionalmente, presenta las disposiciones pedagógicas, técnicas y operativas para posibilitar la educación inclusiva.

Estas disposiciones plantean estrategias intersectoriales y sectoriales, rutas de acción<sup>1</sup> para el acceso, la permanencia y la disponibilidad de recursos; cada una de estas partes presenta retos que señalan una posible agenda de trabajo del sector para garantizar el derecho a una educación de calidad para todos y todas.

<sup>1</sup> El concepto de “ruta de acción” se entenderá, para el presente documento, como un camino para crear condiciones y hacer realidad la garantía del derecho a la educación de las personas con discapacidad.







## Marco de referencia

Se entiende como marco de referencia a los propósitos, alcances y razones que justifican la necesidad de estas orientaciones; así como a las condiciones previas que han permitido los desarrollos actuales, soportados en las condiciones para construir sistemas educativos con capacidad de actuar en medio de la diversidad.

Históricamente se han construido sistemas educativos definidos desde ideales de “normalidad”, lo que ha implicado, entre otros hechos, la exclusión de todo aquello que no se ajusta a dicho ideal, por demás inexistente. Esta exclusión va acompañada generalmente de una vulneración de derechos que ha llegado incluso a no ser reconocida como tal, pues la sociedad ha tendido a normalizar unas formas privilegiadas de ser sujetos (incluida la misma población excluida) y contribuye con su acción, en la reproducción de la inequidad.

## Justificación

“La educación de calidad para todos es entendida como un bien público y un derecho humano fundamental que los Estados tienen la obligación de respetar, promover y proteger, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento de toda la población” (UNESCO, 2007).

“Una educación de calidad es aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los Derechos Humanos y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación competitiva, pertinente, que contribuye a cerrar brechas de inequidad y en la que participa toda la sociedad” (MEN, 2010).

**Por tanto, es el sistema educativo el que tendrá que realizar ajustes para avanzar en la formulación de propuestas educativas vinculantes, que reconozcan al otro y sean capaces de proponer alternativas educativas amplias, centradas en las capacidades de los sujetos, para educar en medio de la diversidad.**

## Políticas encaminadas a la atención educativa equitativa

Colombia, como miembro activo de la Organización de las Naciones Unidas<sup>2</sup>, se ha comprometido con la garantía del derecho a la educación, acogiendo cada una de las políticas y normas consensuadas internacionalmente: en 1990, la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, que centra sus objetivos en la satisfacción de “las necesidades básicas de aprendizaje” (Jomtiem; Tailandia); en el año 2000, el “Marco de Acción de Dakar”, que reitera el acuerdo mundial sobre una “educación para todos” con el compromiso de garantizar la vinculación y permanencia de todos los niños y niñas en la educación básica, buscando estrategias pertinentes para su conquista.

En 2006, Colombia participa de la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* y su Protocolo Facultativo<sup>3</sup>. Esta convención resulta de gran importancia, ya que supone un cambio en la perspectiva política y social para abordar las comprensiones sobre “discapacidad” y su atención, reenfoicándola desde los Derechos Humanos; así: “Los países que se ratifican quedan obligados a adaptar su legislación a sus valores y principios” (2006).

Además, Colombia ratifica la Convención el 10 de mayo de 2011 (Ley 1346 de 2009), lo que le compromete a generar las condiciones para avanzar como nación, en la comprensión y puesta en práctica de los compromisos asumidos. Finalmente, en 2008, adopta la Conferencia Internacional sobre Educación (Ginebra, Suiza), denominada: Educación inclusiva<sup>4</sup>, el camino hacia el futuro.

## Situación educativa general de las poblaciones con discapacidad

Según la OMS (2011), se estima que más de mil millones de personas viven con algún tipo de discapacidad, alrededor del 15% de la población mundial<sup>5</sup>, y que esta cifra está en aumento. En Colombia, de acuerdo con el Censo Nacional de Población DANE (2005), las personas con discapacidad llegan a la cifra de 6,4 por cada 100 habitantes, con un total de casos de 2'632.255. El 42,7% son adultos mayores; el 7,1% son jóvenes y 16,2% son niños y niñas entre 0 y 17 años, entre los cuales “predomina la discapacidad cognitiva, con un 34,8%” (DANE, 2005, p. 72). La Gráfica No.1 presenta esta distribución porcentual.

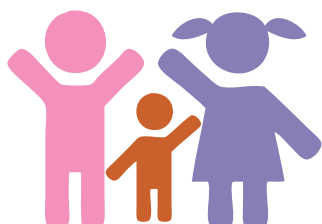
**Gráfica 1.** Distribución por edades en Colombia de población con discapacidad



**Nota.** Fuente, DANE. Censo 2005

Pese a los esfuerzos del país en cuanto a la atención educativa de personas con discapacidad, los logros se han centrado en el acceso; manteniendo grandes retos para la garantía plena del derecho a la educación. En el informe sobre la *Situación de la Educación en Colombia* (Sarmiento 2010), se prenden las alarmas en relación con la garantía del derecho a la educación de la población con discapacidad. En este mismo sentido, el Banco mundial y la OMS (2011) afirman que: “Los niños con discapacidad tienen menos probabilidades (...) de ingresar a la escuela, permanecer en ella y superar los cursos sucesivos” (p. 11). Por su parte, en relación con el acceso a la educación formal básica, se plantea que:

- 2 Actualmente las Naciones Unidas cuenta con 193 países miembros, afiliados voluntariamente para colaborar con la paz mundial. Los estados miembros que aceptan y ratifican su participación en las decisiones de las asambleas o de los consejos, se ven abocados a la aplicación de los convenios en sus territorios. La mayor parte de las asambleas y convenios en educación citados, se dan bajo la tutela de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO), que es un organismo especializado de las Naciones Unidas.
- 3 En adelante, para este documento, se llamará La Convención.
- 4 Asumiremos la inclusión como un proceso: “una búsqueda incesante de mejores formas de responder a la diversidad. Se trata de forma que éstas últimas lleguen a considerarse más positivamente como incentivo para fomentar el aprendizaje, aprender a vivir con la diferencia y a capitalizar las experiencias derivadas de las diferencias, tanto de niños como de adultos” (UNESCO, 2008, p. 21).
- 5 Según la Organización Mundial de la Salud (OMS): “La Encuesta Mundial de Salud señala que, del total estimado de personas con discapacidad, 110 millones (2,2%) tienen dificultades muy significativas de funcionamiento, mientras que la Carga Mundial de Morbilidad cifra en 190 millones (3,8%) las personas con una “discapacidad grave” (el equivalente a la discapacidad asociada a afecciones tales como la tetraplejía, depresión grave o ceguera). Sólo la Carga Mundial de Morbilidad mide las discapacidades infantiles (0-14 años), con una estimación de 95 millones de niños (5,1%), 13 millones de los cuales (0,7%) tienen “discapacidad grave”. (Citado en Banco Mundial, 2011, p. 7).



“Los niños y niñas con discapacidad entran más tarde a la educación formal básica, tienen un nivel de repetición alto en los primeros años de la básica primaria y se retiran en mayor proporción que los no discapacitados<sup>6</sup>; todo esto redundando en que cerca de la mitad tienen, como máximo nivel de escolaridad, alguno de los cinco niveles básicos” (OMS, 2011, p. 73).

El estudio de Sarmiento (2010), hizo evidente que los niños y niñas de entre 3 a 5 años sin discapacidad, asisten un 11% más que los niños y niñas con discapacidad en el nivel de preescolar (p. 26). En primaria, se estima que el 1,2% de población estudiantil tiene discapacidad. Para la educación secundaria y media la proporción de adolescentes y jóvenes con discapacidad es del 12%, mientras que los de igual edad sin discapacidad presentan un índice de asistencia de 72,9% (p. 56). Esta decreciente participación en el sistema educativo se ve reflejada finalmente en el acceso a la educación superior, que se estima es sólo del 5,4% de la población con discapacidad; finalmente:

“El grado de analfabetismo para la población con alguna discapacidad es tres veces mayor (22,5%), frente a la cifra nacional (7%). Como un reto para la superación del analfabetismo en el país, se sugiere centrar sus acciones en tres sectores poblacionales, uno de los cuales es la población con discapacidad entre 15 y 24 años que, en términos absolutos, alcanza a 475.000 personas” (Sarmiento 2010).

## Implicaciones de los compromisos asumidos

La situación educativa de la población con discapacidad, como se ha visto, contrasta con el desarrollo normativo y de políticas que proponen escenarios de oportunidades para el avance hacia el pleno cumplimiento de su derecho a la educación. Alcanzar este objetivo, en el contexto actual, está sujeto a múltiples factores que dependen, por un lado, de un trabajo intersectorial; del ordenamiento del sistema educativo; de las posibilidades institucionales, tanto nacionales (Ministerio de Educación, ICFES, COLCIENCIAS, ICETEX, Instituto Nacional para Sordos INSOR e Instituto Nacional para Ciegos INCI), como locales (secretarías de educación, municipales, departamentales y distritales); y, por otra parte, de los compromisos de los sujetos que actúan en estos escenarios y contextos, de tal manera que se pueda rodear a las instituciones educativas para hacer posible una escuela capaz de actuar en la diversidad.

Se entiende entonces que este documento forma parte de las iniciativas emprendidas frente a los compromisos adoptados para garantizar el derecho a la educación en condiciones de equidad.

## Propósitos y alcances

### Propósito general

Avanzar en la transformación de las políticas, las prácticas y la cultura del sistema en relación con la atención educativa de las personas con discapacidad, desde un enfoque de derechos y bajo los postulados de la educación inclusiva.

### Propósitos específicos

- Orientar el desarrollo normativo y de política educativa en relación con la garantía del derecho a la educación de las personas con discapacidad.
- Fortalecer prácticas pedagógicas, técnicas y operativas que mejoren la atención educativa de las poblaciones con discapacidades desde sus particularidades.
- Promover valores y acciones coherentes con los principios de la educación inclusiva.
- Dinamizar la articulación horizontal y vertical entre los distintos niveles e instancias del sistema educativo.



### Alcances

Se espera que el documento:

- Sea un referente de trabajo que, siendo apropiado por las diferentes instancias, sectores y personas interesadas, contribuya en la transformación del sistema educativo, hacia acciones que reconozcan la diversidad y actúen en favor de la garantía del derecho a la educación, privilegiando siempre las mejores decisiones para toda la población.
- Evidencie las condiciones pedagógicas hacia las cuales se requiere desplazarse, así como las condiciones técnicas y operativas con las que se cuenta en la actualidad.

<sup>6</sup> El término discapacitado se sigue usando en la jerga común, sin embargo ya no se hace uso del mismo debido a su connotación negativa, pues implica que la condición de un sujeto es problemática en sí misma; des-responsabilizando a la cultura y al medio en que se desarrolla frente a su limitación para crear sociedades en la que todos tengan lugar.

- Propicie interrogantes sobre la práctica y cultura educativas, ubicando algunos retos para el sistema que surgen del hecho de actuar en medio de la diversidad, en este caso, bajo las especificidades que requiere la situación de discapacidad.
- Guíe la definición, actualización o ajuste de políticas, el perfilamiento de prácticas y la construcción de culturas en favor del derecho a la educación de las poblaciones con discapacidad

## Antecedentes de la atención educativa de la población con discapacidad

Los antecedentes de la atención educativa de la población con discapacidad se fundamentan en cuatro asuntos: el primero de ellos es la evolución y desarrollo de las apuestas educativas; el segundo, la normatividad que se ha adoptado; el tercero, los lineamientos y orientaciones producidos y, finalmente, lo relacionado con el trabajo sectorial e intersectorial necesario para una atención integral.

### La educación de la población con discapacidad

La educación institucionalizada y masiva, como la conocemos hoy en América, es un invento reciente (Siglo XIX) y está ligada principalmente a dos movimientos, uno civilizatorio y otro liberador, que demarcarán el ejercicio pedagógico con la población con y sin discapacidad. Es el paso de la educación como un acto de buena voluntad a la educación como derecho: “Civilizar significaba moralizar y moralizar era escolarizar a toda la población, a todas las clases sociales, incluso a los delincuentes, quienes por falta de escuelas se apartaban del camino de la virtud” (Álvarez, 1995, p. 44)<sup>7</sup>.

Desde este movimiento, la educación se perfila como un ejercicio de seguimiento y control que hace énfasis en aquellas personas que, por encontrarse desprotegidas, se encuentran en riesgo de una “mala” formación<sup>8</sup>, privilegiando entonces los actos de beneficencia como un ejercicio altruista y de buena voluntad para con el otro. El movimiento liberador es un producto de la Revolución Francesa (Siglo XVIII) y su referente más importante para la humanidad, la *Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano* (Francia, 1789), que entiende la educación como un bien que permite a los sujetos acceder al mundo social con conciencia y posibilidades de apertura, a decisiones reflexivas sobre su bienestar y el de quienes están a su alrededor.

### De la asistencia a la inclusión

Atender la educación de personas con discapacidad no ha sido un propósito mundial sino hasta finales del siglo XX, lo que no significa que no se reconozca la existencia previa de iniciativas de inclusión (sin que entonces se denominaran de esta forma). A finales del siglo XVIII, influenciada por la Revolución Francesa,

**“Civilizar significaba moralizar y moralizar era escolarizar a toda la población, a todas las clases sociales, incluso a los delincuentes, quienes por falta de escuelas se apartaban del camino de la virtud”.**

se inicia en Europa la reforma de las instituciones a favor de una *orientación asistencial* y de un tratamiento “más humano” hacia las personas con discapacidad. En ella, lo asistencial es asumido principalmente desde una mirada benefactora en la cual el sujeto, por estar desprovisto de protección de la sociedad en general, es albergado al amparo de determinadas comunidades, especialmente religiosas, para su cuidado. La enfermedad es la imagen predominante de la persona con discapacidad.

Después de la Segunda Guerra Mundial surge el *modelo rehabilitador*, impulsado por los efectos físicos y psicológicos que ésta produjo. La perspectiva era la de la “normalización” de los sujetos, en el sentido de acercarlos lo más próximo posible a una condición considerada deseable. La intervención se hace desde terapias de rehabilitación y una perspectiva primordialmente clínica.

A finales del siglo XIX comienza a perfilarse un enfoque basado en la educación sin que desaparezca el eje de la salud, la *educación especial*. En ella se entiende que los sujetos con discapacidad (sensorial, cognoscitiva, física) o con capacidades excepcionales, requieren de una atención educativa especializada para lograr su “normalización”. Es un momento de grandes desarrollos para la atención de las personas con discapacidad que permitió conocer de sus características particulares, sus posibilidades de aprendizaje y la variedad misma que éstas implican.

En 1978 en Inglaterra, con el informe Warnock<sup>9</sup>, la educación especial y el término necesidades educativas especiales (NEE) adoptan nueva forma, se hace un desplazamiento de la catego-

<sup>7</sup> Álvarez (1995:44)

<sup>8</sup> Muel (1991:128,129) describe que a finales del siglo XIX y comienzos del XX, la educación en Francia como en otros países, se basaba en la función moralista de los patronatos, encargados de la educación de niños y adultos, dentro de los cuales se consideraba que las poblaciones con más riesgo de convertirse en “malos sujetos” eran aquellos aquellas que poseían condiciones de desventaja sobre la mayoría de la población, especialmente de carácter económico, mental, o de delincuencia, y por tanto se convertían en futuros sujetos que amenazan la sociedad, es decir, representaban «un “peligro social” (1991, pp. 128,129).

<sup>9</sup> Se trata del «Informe sobre necesidades educativas especiales» que el Departamento de Educación y Ciencia británico encargó al «Comité de investigación sobre la Educación de los niños y jóvenes deficientes», para analizar la situación de la Educación Especial en Inglaterra. Se denominó así en honor a la Presidenta de dicho Comité, Mary Warnock.





ría centrada en la discapacidad o la excepcionalidad y se entiende que muchos sujetos, por condiciones de diferente índole, en su momento tendrán NEE:

“No se trata de afirmar que uno de cada cinco niños haya de ser considerado deficiente en el sentido tradicional del término, sino que, con ayuda adecuada, los problemas educativos de la mayoría de éstos serán sólo temporales y, sin ella, se complicarán con una permanente experiencia de fracaso. El Comité denominó niño con una necesidad educativa especial a todo aquél que necesita dicha ayuda” (Warnock, 1987, p. 45).

Así, entre los años ochenta y noventa del siglo XX:

“Comenzaron a presentarse en el continente europeo modelos pedagógicos de integración a la escuela regular, con el fin de superar la segregación socio- cultural a que estaba sometida la población con discapacidad. (Mientras, en Colombia, la Integración Educativa) [...] tuvo un fuerte impulso con la expedición de la Constitución Política de 1991, en la medida en que el Estado colombiano asumió como una obligación de carácter especial, la educación integral de las personas con discapacidad (Defensoría, s.f).

Puede decirse que este proceso tiene al menos 2 momentos:

- La vinculación a una “forma institucional”, en cuyo caso, la asistencia, la “rehabilitación” en centros de salud y la educación especial en centros diferenciados del resto de la población estudiantil, son formas que, en su momento, se asumieron como integradoras.
- Posteriormente, se comprende como derecho, la vinculación a espacios en que todos los niños, independientemente de su condición, laboren juntos. Esto significa diversas formas de vinculación al espacio escolar (parcial o total), atendiendo a las características de los estudiantes.

Estos diferentes momentos históricos han permitido nuevas miradas y nuevos enfoques. Como señala Touraine (1996):

“Una sociedad capaz de reconocer la diversidad de los individuos, los grupos sociales y las culturas, y que sabrá hacer a la vez que se comuniquen entre ellos, suscitando en cada uno el deseo de reconocer en el otro el mismo trabajo de construcción que efectúa en sí mismo” (p. 189).

Es este el camino que ha iniciado Colombia hacia la *Educación Inclusiva*, para hacer posible el derecho a la educación de la población con discapacidad. A continuación se presentan las perspectivas, las concepciones y principales estrategias de atención que han marcado la atención educativa de las PcD:

**Tabla 1. Perspectivas, concepciones y estrategias de atención para la personas con discapacidad. Un recuento histórico**

Perspectiva o estrategia de atención	Concepción predominante de sujeto	Intervención
Asistencialismo	Sujeto enfermo	Trato más “humano” centrado en la beneficencia: Cuidar, curar
Rehabilitación	Sujeto enfermo, y con posibilidad de acercarse a la “normalidad”	Habilitar –normalizar al sujeto
Educación especial	Sujeto con necesidades educativas especiales (NEE) Momento 1. Entre la enfermedad y la diferencia, normalizar Momento 2: Todo sujeto puede tener NEE. Normalización de condiciones.	Atención terapéutica trasciende el campo de la salud para favorecer la educación. (educar, habilitar, curar)
Integración a las instituciones educativas formales	Sujeto con derechos con necesidades de socialización y educable	Inicio con educación especial Educación formal socializar al sujeto
Inclusión	Sujeto con discapacidad como una diversidad Sujeto de la capacidad	Intersectorial para potenciar capacidades de los sujetos Intervención del medio para eliminar barreras

## Medidas adoptadas para garantizar el derecho a la educación: marco legal

### Desde los derechos

Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se vienen desarrollando una serie de esfuerzos para asegurar condiciones básicas que permitan la dignificación de la humanidad. Actualmente tres instrumentos constituyen la carta internacional de aplicación de los Derechos Humanos proclamados por la ONU: la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales, estos

**La diversidad es constitutiva de los seres humanos, ha sido la tendencia controlarla más que reconocerla y comprenderla. De ahí que dentro de los instrumentos internacionales, si bien se habla de todos, se ha requerido de instrumentos específicos que den cuenta de lo particular en la atención de la población con discapacidad.**

dos últimos, con sus correspondientes protocolos facultativos. Otros instrumentos de implicación internacional son referidos a la educación y a la educación de la población con discapacidad.

A continuación, se reseñan hasta ubicar las condiciones legales nacionales para su aplicación.

### Desde los instrumentos internacionales pensados para la educación

- *Conferencia Mundial de Jomtien (UNESCO, 1990)*: por medio de la cual se realiza la Declaración para la Educación para Todos, y se fijan los objetivos, entre los cuales se destacan:
  - Universalizar el acceso al aprendizaje.
  - Fomentar la equidad.
  - Ampliar los medios y el alcance de la educación básica.
  - Mejorar el entorno del aprendizaje.
- *Foro Mundial de la Educación de Dakar (UNESCO, 2000)*: adoptó el nombre de *Educación inclusiva, el camino hacia el futuro*, en sus principios fundamentales se define que la Educación para Todos (EPT) es una obligación y una prerrogativa de cada Estado, además presenta un pronunciamiento que señala la urgencia de brindar oportunidades educativas a aquellos estudiantes vulnerables a la marginación y la exclusión, entre quienes se encuentran aquellos con discapacidad.
- *Metas 2021, la educación que queremos para la generación de los bicentenarios OEI*: busca redoblar el esfuerzo para lograr los objetivos de la Educación para Todos en 2015; precisarlos y completarlos en función de los desarrollos y exigencias de los últimos años, adecuarlos a los ritmos de crecimiento de cada país. Este compromiso es refrendado por la Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno celebrada en diciembre de 2010 en Argentina.

### Desde la discapacidad en el contexto internacional

La diversidad es constitutiva de los seres humanos, ha sido la tendencia controlarla más que reconocerla y comprenderla. De ahí que dentro de los instrumentos internacionales, si bien se

habla de todos, se ha requerido de instrumentos específicos que den cuenta de lo particular en la atención de la población con discapacidad.

El desarrollo de estos instrumentos es bastante amplio y algunos se han convertido en carta de navegación para la población con discapacidad en general, a continuación se condensan los más significativos:

**Tabla 2. Instrumentos internacionales de aplicación específica para la población con discapacidad**

Instrumento internacional	Proclama
Declaración y Programa de Acción de Viena Asamblea General de las Naciones Unidas, 1993	Reconoce que los Derechos Humanos y las libertades fundamentales tienen alcance universal y deben, por tanto, incluir sin reserva alguna a las personas discapacitadas. Señala, en el capítulo VI, numeral 6, los derechos de las personas discapacitadas
Resolución 48/96 Asamblea General de las Naciones Unidas, 1993	Adopta las Normas Uniformes de las Naciones Unidas sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad
Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad. UNESCO, 1994	Aprobó la Declaración de Salamanca, de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales, además de un Marco de Acción
Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad. OEA, Guatemala, 7 de junio de 1999	Señala que la discriminación se manifiesta con base en cualquier distinción, exclusión o restricción que tenga como efecto impedir el ejercicio de los Derechos Humanos y libertades fundamentales. La distinción solo se justifica si está al servicio de una mejor y mayor inclusión
Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad Asamblea General de la Naciones Unidas, 13 de diciembre de 2006	Se aprueba la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad

### Desde la discapacidad en el contexto nacional

Los instrumentos con que cuenta el ciudadano colombiano con discapacidad están registrados en documentos normativos; además, en los últimos años, la conciencia desarrollada por la población sobre las posibilidades educativas de las personas con discapacidad, ha llevado a tutelar sus derechos de manera tal que las sentencias expedidas se han convertido en referentes legales importantes, pues señalan explícitamente la obligatoriedad de la atención educativa para la población con discapacidad, entre otras, se resaltan los siguientes:

- Constitución Política de Colombia 1991: que señala, entre otros, la igualdad de toda persona humana, la inalienabilidad de los derechos de las personas sin discriminación alguna; la protección especial a personas que por condición económica, física o mental, se encuentren en condición de protección especial.

- Ley 115 de febrero 8 de 1994, General de educación: por la cual se expide la Ley General de Educación. El capítulo 1 del título III está dedicado a la Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales y establece que: “la educación para personas con limitaciones<sup>10</sup> y con capacidades o talentos excepcionales es parte integrante del servicio público educativo”; además dicta como norma que: “los establecimientos educativos deben organizar, directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos”; y deja planteada la necesidad de contar con unos apoyos para llevar a buen término este proceso.
- Decreto No. 2082 de 1996, reglamentario de la Ley 115 de 1994: afirma que la atención de la población con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales es de carácter formal, no formal (hoy en día formación para el trabajo y desarrollo humano<sup>11</sup>) e informal y que será ofrecida en instituciones educativas estatales y privadas de manera directa o mediante convenio.
- Decreto No. 3020 de 2002, reglamentario de la Ley 715 de 2001: por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y se dictan otras disposiciones. En el Artículo 11 se registra que la entidad territorial debe atender los criterios y parámetros establecidos por el MEN, para fijar la planta de personal de los establecimientos que atienden a estudiantes con “necesidades educativas especiales”.
- Decreto No. 366 de febrero 2009: a través del cual se organizan los servicios de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva. (Requiere actualizarse a la luz de las disposiciones de la convención y de las sentencias vigentes).
- Ley 1346 de julio de 2009: a través de la cual se aprueba y adopta la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Ley Estatutaria 1618 de febrero 27 de 2013: por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.

## Antecedentes inmediatos de las orientaciones

Los documentos de política que dan contexto a estas orientaciones generales, inician en el año 2005 cuando se pone a disposición de las comunidades educativas el Documento No. 2, *Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables*<sup>12</sup>, producido por el MEN en el marco del Plan Sectorial: La Revolución Educativa. En este documento, a diferencia de los producidos hasta ese momento, los asuntos referidos a la

población con discapacidad se inscriben en una perspectiva más global, como es la atención educativa a poblaciones en situación de vulnerabilidad.

Posteriormente, en el año 2006, y con el propósito de presentar elementos conceptuales y pedagógicos a las instituciones educativas, el MEN propone la *Guía No.12: Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales -NEE-*. Ésta se constituye en el soporte de las Orientaciones Pedagógicas, producidas en el mismo año y enfocadas, esencialmente, a propiciar transformaciones pertinentes para atender, en las instituciones educativas, a siete grupos de estudiantes: con limitación auditiva, visual, Sordo-ceguera, Autismo, Discapacidad motora, Discapacidad cognitiva y Capacidades y talentos excepcionales.

En el año 2008, el MEN presenta a la comunidad educativa, la *Guía No. 34: Cartilla de Educación Inclusiva*, como herramienta para construir capacidad institucional para la atención a la diversidad, en el marco de los procesos de autoevaluación para el mejoramiento. En esta propuesta, que inaugura un enfoque institucional, se mantiene el concepto de vulnerabilidad y se incorpora con vehemencia el concepto de inclusión, avanzando tímidamente hacia la diversidad como: “factor fundamental de supervivencia y mejoramiento de la especie humana” (MEN, Cartilla de Educación Inclusiva, p. 8).

Esta guía es el inicio de una serie de esfuerzos por trascender el ámbito poblacional como el eje de intervención del sistema educativo nacional, y comienza a visibilizar otras perspectivas de trabajo que ubican sus posibilidades en la manera como se ha configurado el sistema, la política y la institucionalidad educativa; en este marco, el problema consistiría, ya no en la condición diversa de las poblaciones y, por lo tanto, en la necesidad de “normalizarse” para poder ser atendido, sino en la poca permeabilidad y flexibilidad del sistema educativo nacional para garantizar su atención. La transformación de las condiciones que rigen la institucionalidad, entonces, como lo promete la Guía 34, sería el comienzo de un proceso de revisión crítica del sistema en su conjunto, desde los principios de homogenización y estandarización que lo rigen.

10 Usaremos los términos con los que aparecen en los documentos oficiales, pero entendemos que en el momento es aceptada la acepción: personas con discapacidad, acogida desde la Convención, bajo la connotación que ya hemos señalado.

11 Reglamentado mediante Decreto 2888 de 2007 y posteriormente por el Decreto Nacional 4904 de 2009. Para corroborar y ampliar se recomienda visitar: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=38477#0>

12 Se define el concepto de vulnerabilidad como: “una situación producto de la desigualdad que, por diversos factores históricos, económicos, culturales, políticos y biológicos, se presenta en grupos de población, impidiéndoles aprovechar las riquezas del desarrollo humano y, en este caso, las posibilidades de acceder al servicio educativo”. (MEN, 2005).



## La creación de los institutos nacionales para ciegos y sordos en Colombia

El inicio histórico de estas entidades se remonta a 1925, cuando se creó el Instituto de Sordomudos y Ciegos, mediante la Ley 56. En 1938, con la Ley 143, se constituye la Federación de Ciegos y Sordomudos, cuya experiencia demostró la incompatibilidad técnica y práctica de atender, bajo una sola administración, la labor pedagógica y de rehabilitación de los sordos y los ciegos, en tanto la naturaleza distinta de las discapacidades indicó procesos independientes.

Fue así como el Gobierno Nacional, mediante Decreto 1955 de 1955, creó el Instituto Nacional para Ciegos "INCI" y el Instituto Nacional para Sordos "INSOR". En la actualidad, el INCI e INSOR, son entidades adscritas al MEN, lo que quiere decir que son de carácter oficial; tienen personería jurídica, autonomía administrativa y financiera y patrimonio independiente. Fueron creadas por movimientos populares que presionaron su adhesión al Ministerio de manera oficial.

El INCI tiene como objeto fundamental la organización, planeación y ejecución de las políticas orientadas a obtener la rehabilitación, integración educativa, laboral y social de los limitados visuales, el bienestar social y cultural de los mismos y la prevención de la ceguera. En desarrollo de su objetivo, el INCI deberá coordinar acciones con los ministerios de Educación Nacional, de la Protección Social y de Comunicaciones en las áreas de su competencia, y ejercerá las facultades de supervisión a las entidades de y para ciegos, sean éstas públicas o privadas, de acuerdo con las políticas trazadas por el Ministerio de Educación Nacional (Decreto No.1006 de 2004).

Según el Decreto 2009 de 1997, y el acuerdo No. 003 de 2012, el INSOR tiene como objeto fundamental: promover, desde el sector educativo, el desarrollo e implementación de políticas públicas para la inclusión social de la población sorda. En desarrollo de este objeto, asesora a los entes del Gobierno Nacional y Territorial, y al sector privado, en la formulación de planes, programas y proyectos para el desarrollo integral de la población sorda colombiana. Sus funciones se dirigen a promover una cultura de respeto a la diferencia y de reconocimiento a la diversidad para con la población sorda colombiana, velando por el cumplimiento de los derechos fundamentales establecidos en la Constitución Política, con el fin de mejorar la calidad de la educación formal.

Por otra parte, diseña estrategias para fomentar la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente y la administración de los recursos y métodos educativos; participa en la elaboración, modificación y evaluación de programas relacionados con la prestación del servicio educativo por ciclo vital, en coordinación con el Ministerio de Educación, y establece alianzas y redes interinstitucionales para promover el desarrollo de procesos de investigación que permitan la generación y socialización del conocimiento en temas relacionados con la discapacidad auditiva. Propende por la inclusión social de la población sorda, orientando a las diferentes instancias nacionales

en el desarrollo de estrategias de acceso a la información, de participación ciudadana de la población sorda y de difusión del lenguaje de señas colombiano.

## Ámbito de actuación de las orientaciones

El ámbito de aplicación de las disposiciones aquí contenidas, abarca exclusivamente los niveles de pre-escolar, básica y media. Si bien el sistema educativo colombiano actual ha ganado mayor volumen durante la última década<sup>13</sup>, aún se encuentra en ciernes su proceso de consolidación, debido a que la articulación de los niveles con la educación inicial para la primera infancia y la educación superior se viene produciendo muy recientemente<sup>14</sup>, así como su asimilación de las transformaciones que ha implicado la adopción del Sistema de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano<sup>15</sup>; es más, aún están pendientes algunas decisiones en torno a otros componentes del sistema, como la organización de la Educación para Personas Jóvenes y Adultas, en cuyo marco se desarrollan los programas de educación para adultos y alfabetización.

La experiencia del país se ha fortalecido a partir de las disposiciones actuales sobre el tema, incluyendo la Convención, ratificada en Colombia a través de la Ley 1346 de 2009. El documento reconoce la trayectoria del país en materia educativa para la atención de la población con discapacidad, que aunque no ha sido lineal, progresiva, ni necesariamente evolutiva, es un recorrido que se rehace permanentemente, y que aún hoy plantea tensiones, paradojas y vacíos; a pesar de que contempla consensos para algunos sectores de las poblaciones con discapacidad, no lo hace para otros. Todo ello se hace presente en un trabajo que avanza en los acuerdos y en las posibilidades construidas desde los diferentes territorios que constituyen la nación.

13 Si bien la Ley General de Educación de 1994, ya reconocía en la educación formal los niveles de pre-escolar hasta la media, solamente hasta el año 2003 se integró la educación superior a través del Decreto No. 2232 de 2003, por medio del cual se modifica la estructura del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, y se asignan funciones al Ministerio de Educación Nacional, las cuales son trasladadas definitivamente con la Ley 1324 de 2009. Caso similar ha ocurrido con la educación inicial dirigida a los niños y niñas en edades comprendidas entre cero (0) y cinco (5) años, pues será a partir de la Ley de Infancia y Adolescencia, Ley 1098 de 2006, que se incorpora al sistema educativo la educación inicial para la primera infancia.

14 Las direcciones responsables de los niveles de educación inicial y educación superior del MEN, están adelantando ejercicios similares al que se presenta en este documento, para la formulación de Orientaciones Generales para la garantía del derecho a la educación de la PcD.

15 Llamada Educación No formal en la Ley 115 de 1994, a partir del Art. 1 de la Ley 1064 de 2006 adquirió esta denominación, para ampliar se recomienda revisar: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-104704.html>



## Marco de acción para la garantía del derecho a la educación de la población con discapacidad

El marco de acción pretende hacer énfasis en la necesidad de desplazar hacia la política, la práctica y la cultura, algunos imaginarios que se convierten en obstáculos para procurar procesos de reconocimiento de la diversidad humana, en este caso, en el sistema educativo. La *Tabla 3* resume lo consolidado junto a los diferentes actores participantes de este proceso:

**Tabla 3.** Desplazamientos requeridos hacia la consolidación de una educación inclusiva con PcD

No es deseable	➔	Es deseable
El trabajo desde la discapacidad		Trabajar desde la capacidad.
La acción educativa como un favor		La acción educativa como un derecho.
La condición de discapacidad como enfermedad.		Condición de la «discapacidad» como diversidad.
La igualdad que desconoce la particularidad y aumenta la discriminación.		Igualdad en derechos que entienda la diferencia en condición (equidad).
Acciones pedagógicas y terapéuticas para la «normalización» (volver tan normal como el estereotipo social dominante).		Acciones pedagógicas y terapéuticas para la potenciación de capacidades. (Asumir la diversidad).

Estos desplazamientos implican, además, el reconocimiento e identificación de aquellos elementos que permiten a las instituciones, instancias y actores del sector educativo, en los diferentes niveles y en general del Estado colombiano, actuar a favor del derecho a la educación de las personas con discapacidad.

### Enfoques y concepciones

La educación en general, ha sido retada históricamente por lo que, en su momento, se ha construido, como “atípico”. El sistema educativo se enfrenta permanentemente a esta situación y afronta la tensión que se produce entre los deseos de “uniformidad” y las condiciones de transformación que exigen trabajar desde la diversidad. El resultado final por lo general es la exclusión de lo que el “canon” instaurado no logra contener.

En consecuencia, la escuela se ha organizado desde ideales de “normalidad” y, desde allí, ha valorado lo que es legítimo y lo que no para su ejercicio educativo, haciendo “naturales” los sistemas que poco favorecen lo diverso. Esto ha llevado a creer que existe una “verdad”, consensuada y compartida, externa a

la propia producción humana, lo cual se ha convertido en un importante “obstáculo epistemológico”<sup>16</sup> para pensar de otra manera la educación.

La educación ha adquirido valor preponderante como vía de acceso a las posibilidades sustanciales de vida, aquellas que favorecerían la participación activa de un sujeto en la toma de decisiones conscientes para su bienestar y el de la sociedad en que se desarrolla. De ahí que, no acceder a ella, contribuye a acentuar condiciones de pobreza, aislamiento y discriminación. La exclusión de la educación se siente, en términos de Amartya Sen (2001), como una forma de “privación”, en este caso, que se enfrenta no sólo a la ausencia de algo considerado deseable, sino a los beneficios futuros que supone. No es deseable una educación que instaure procesos de inclusión en condiciones de desigualdad, donde la diversidad y la diferencia no tienen otro remedio que ser consideradas como “problemas” en sí mismas.

La garantía del derecho a la educación va más allá del discurso e implica que cualquier ciudadano que lo demande, pueda tener respuesta del sistema educativo. Sin embargo, esto no es tan sencillo porque las tensiones en los procesos de construcción social exigen elaboraciones, comprensiones y adaptaciones constantes. Por un lado, porque están en medio de estructuras educativas creadas para lo masivo, y por otro, porque la diversidad es muy amplia y poco acepta una racionalización que, como dice Morin (1994), consiste en querer encerrar la realidad dentro de un sistema coherente. Se podría añadir, parafraseando a Nussbaum (2006), que incluso aquellas personas que demandan para sí reconocimiento, oponiéndose a estigmatizaciones fundadas en la raza, el credo o la orientación sexual, sienten que es apropiado sostener algún tipo de trato diferencial hacia poblaciones con discapacidad (2006, p. 349).

Algunas de las bases que sostienen el andamiaje de los procesos de inclusión de personas con discapacidad se presentan en este documento en tres segmentos centrales, acogidos y apropiados en el sistema educativo colombiano: Enfoque de derechos, educación para todos y educación inclusiva.

## Enfoque de derechos

Los derechos básicos y las libertades fundamentales son inherentes a todos los seres humanos, *inalienables* y aplicables en igual medida a todas las personas, todos y cada uno de nosotros hemos nacido libres y con igualdad de dignidad y de derechos. Independientemente de nuestra nacionalidad, lugar de residencia, género, origen nacional o étnico, color de piel, religión, idioma o cualquier otra condición.

*Declaración Universal de Derechos Humanos:  
fundamento de las normas internacionales de Derechos Humanos*

Los Derechos Humanos son un ideal político y social que propugna por la conquista de la forma más elevada de la convivencia humana: la paz. Están fundados en el reconocimiento de

**La educación ha adquirido valor preponderante como vía de acceso a las posibilidades sustanciales de vida, aquellas que favorecerían la participación activa de un sujeto en la toma de decisiones conscientes para su bienestar y el de la sociedad en que se desarrolla. De ahí que, no acceder a ella, contribuye a acentuar condiciones de pobreza, aislamiento y discriminación.**

la “dignidad humana”, que significa el tener un valor inherente por el sólo hecho de nacer humano. Como derecho, no incluye solamente la expedición de la norma, sino la garantía para su consecución. En ellos, si bien se considera el derecho a la vida como fundamental, se ha reconocido que “sólo en la comunidad se puede desarrollar libre y plenamente la personalidad” (Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948, Art. 29) y se han promulgado los derechos universales, entre ellos el derecho a la educación, como base de la convivencia.

La educación adquiere, en el texto declaratorio de los Derechos Humanos, una doble importancia: por un lado, se le reconoce como un medio de promulgación de los mismos (Proclamación Asamblea General ONU); y por otro, se le considera un insumo para el desarrollo de la personalidad, que también: “favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”. (Art. 26).

La aplicación efectiva de los Derechos Humanos, demuestra mundialmente graves violaciones a los mismos, haciéndose más dramática la situación en poblaciones como mujeres, niños, etnias y personas con discapacidad (OMS, Banco Mundial, 2011). Por ello, se han requerido estudios más precisos sobre su situación y las condiciones específicas hacia las cuales se debe proyectar la intervención.

Así, cinco instrumentos internacionales fundamentales sirven de referencia respecto de cómo los países abordan y llevan a cabo propuestas, políticas, programas y prácticas en torno al derecho a la educación: la Convención sobre la Eliminación de Todas las

<sup>16</sup> La categoría de obstáculo epistemológico es producida por Bachelard (1948), hace referencia a la existencia de elementos psíquicos que dificultan o impiden el aprendizaje de otros. Ocurre en todo sujeto enfrentado a la novedad, llevando a resistencias que deberá salvar para acceder a otras producciones, es decir: “se conoce en contra del conocimiento anterior”. Si bien esta categoría es usada para lograr conocimiento científico objetivo, en ciencias sociales se usa para dar cuenta de esta misma dificultad (ver para ampliar, El oficio de sociólogo de Pierre Bourdieu).

Formas de Discriminación contra la Mujer (1979), la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), la Declaración de Salamanca (1994), el Marco de Acción de Dakar (2000) y la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con discapacidad (2006) (UNESCO, 2008, p. 5). En este sentido se han presentado distintas opiniones:

Katarina Tomasevski ha expresado que: “el derecho a la educación requiere derechos individuales a la educación, ejecutables; garantías para los Derechos Humanos en educación y en la instrumentalización de la educación, para el goce de todos los Derechos Humanos a través de la educación” (UNESCO, 2004).

En términos complementarios, Vernor Muñoz Villalobos señala que el derecho a la educación debería considerar el acceso de niños y adolescentes, con especial énfasis en las jóvenes embarazadas y madres adolescentes, inmigrantes, poblaciones autóctonas, minorías y personas con capacidades diferentes” (UNESCO, 2004).

A su vez, Rosa María Torres destaca que el derecho a la educación supone el desarrollo de una educación en sintonía con el tiempo, las realidades y las necesidades de aprendizaje de las personas en cada contexto y momento (la educación como alternativa) (TORRES, 2006, pp. 43-58).

Desde el enfoque de derechos se asume que:

1. La interdependencia y la integralidad de los Derechos Humanos de las diferentes generaciones, deben tener en cuenta la perspectiva histórica de éstos.
2. La concatenación, articulación y corresponsabilidad de los principios de los Derechos Humanos<sup>17</sup>, son el marco amplio y complejo del sistema nacional o internacional de Derechos Humanos, desde el cual se adelantan las acciones.
3. La universalidad, la igualdad y la no discriminación, son principios de los Derechos Humanos de donde se desprenden las acciones preferenciales hacia los grupos vulnerables o excluidos de la sociedad.
4. Los derechos están ligados a deberes.
5. Los derechos implican que hay personas y/o grupos que son titulares de derechos y personas que son portadoras de obligaciones (el Estado).

La plena realización de los derechos, la comprensión de su marco de acción y la vivencia de la población con discapacidad como sujetos de derechos, necesariamente implican el reconocimiento de los otros como sujetos portadores de derechos, que también serán reconocidos, respetados y valorados por las poblaciones con discapacidad. Los compromisos y responsabilidades compartidas como sujetos de derechos, serán principios de la construcción que se adelante con ellas.

### ***Acerca de la igualdad y el enfoque de derechos***

La igualdad es un derecho inherente a todos los seres humanos; está dirigido al reconocimiento como iguales ante la ley y al disfrute de todos los demás derechos otorgados de manera incondicional, es decir, sin discriminación por motivos de na-

**Katarina Tomasevski ha expresado que: “el derecho a la educación requiere derechos individuales a la educación, ejecutables; garantías para los Derechos Humanos en educación y en la instrumentalización de la educación, para el goce de todos los Derechos Humanos a través de la educación”.**



cionalidad, raza, creencias o cualquier otro motivo. Colombia reconoce también este derecho y lo consagra en el Artículo 13 de la Constitución:

“Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica”.

<sup>17</sup> Los principios son: la universalidad y la inalienabilidad; la indivisibilidad; la interdependencia y la interrelación; la no discriminación y la igualdad; la participación y la inclusión; la responsabilidad y la obligación de rendir cuentas (accountability) y el imperio de la ley.



De igual manera, señala que “El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad, sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados”.

Para efectos de este documento, se han seleccionado tres categorías que ayudan a comprender las regulaciones relacionadas con la igualdad en el caso de la población con discapacidad: equidad, igualdad de oportunidades y especial protección.

**La igualdad es un derecho inherente a todos los seres humanos; está dirigido al reconocimiento como iguales ante la ley y al disfrute de todos los demás derechos otorgados de manera incondicional, es decir, sin discriminación por motivos de nacionalidad, raza, creencias o cualquier otro motivo.**

### **Acerca de la equidad**

La equidad se asume como uno de los principios de la inclusión. Implica, dar oportunidades a todos los educandos para desarrollar sus potencialidades y para que logren hacer el mejor uso productivo y de realización personal de estas potencialidades en el futuro” (CEPAL, 2000, p. 51). Puede implicar acciones diferenciadas en el seno del sistema educativo, buscando ecuanimidad entre la igualdad en el derecho y la diferencia constitutiva en tanto humanos.

Dworkin, citado por Cañete (2006), arguye que la justicia exige que los individuos sean compensados por aspectos de sus circunstancias sobre los cuales no tienen ningún control, o de los cuales no se los puede responsabilizar; así, aboga por una distribución de recursos que compense a las personas por diferencias innatas imposibles de evitar para ellas, incluidas las diferencias de talento. Para Cañete (2006), las características de cualquier concepto de equidad son: parte de un algo fundamental (necesidad, capacidad o potencial) en el que nadie debe estar en desventaja si es posible evitarlo; tienen carácter social y no solamente individual; inciden en la distribución de poder, derechos, oportunidades y opciones; y tienen por función cerrar las diferencias injustas.

### **Sobre la igualdad de oportunidades**

Por igualdad de oportunidades se entiende el proceso mediante el cual los diversos sistemas de la sociedad, el entorno físico, los servicios, las actividades, la información y la documentación, se ponen a disposición de todos, especialmente de las personas con discapacidad<sup>18</sup>. El concepto trasciende la concepción formal de la igualdad ante la ley. Significa equiparación de oportunidades, de tal manera que, aquellas personas tradicionalmente invisibilizadas y que se enfrentan al mundo en condiciones de inequidad, cuenten con el reconocimiento de sus derechos como miembros de una sociedad.

En relación con la población con discapacidad, la igualdad de oportunidades es “un objetivo, y a la vez un medio, para lograr el máximo disfrute de los demás derechos y la plena participación en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación” (CP, Art. 2). Por consiguiente, también es un derecho fundamental mediante el cual se “equipara a las personas en inferioridad de condiciones, para garantizarles el pleno goce de sus derechos” (Sentencia C-640/09).

### **Especial protección**

Implica un trato prioritario en la atención estatal y en las políticas públicas, con miras a equiparar oportunidades, para de esta forma evitar que los efectos perjudiciales que atentan contra los derechos, se extiendan. La protección especial involucra además el principio de la igualdad de derechos, que:

“Significa que las necesidades de cada persona tienen igual importancia, que esas necesidades deben constituir la base de la planificación de las sociedades y que todos los recursos han de emplearse de manera de garantizar que todas las personas tengan las mismas oportunidades de participación” (ONU, 1994, Ítem 25 de Introducción).

**“Implica, dar oportunidades a todos los educandos para desarrollar sus potencialidades y para que logren hacer el mejor uso productivo y de realización personal de estas potencialidades en el futuro”.**

Por otra parte:

“La especial protección a las personas que padecen algún tipo de discapacidad es un mandato contemplado en el Derecho Internacional, en la Constitución Política colombiana y en algunos desarrollos legislativos, que a partir de aquellos, propugnan por el tratamiento, la adaptación y la readaptación de las personas con discapacidad [...] las personas con discapacidad gozan, sin discriminación alguna, de los mismos derechos y garantías que las demás. Sin embargo, por hacer parte de un grupo poblacional con

**“La especial protección a las personas que padecen algún tipo de discapacidad es un mandato contemplado en el Derecho Internacional, en la Constitución Política colombiana y en algunos desarrollos legislativos, que a partir de aquellos, propugnan por el tratamiento, la adaptación y la readaptación de las personas con discapacidad”.**

<sup>18</sup> Se recomienda, para completar la información, revisar Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. En: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=498>

condiciones particulares, son beneficiarias de una protección especial por parte del Estado y demandan de éste, una atención concreta, real y efectiva dirigida a garantizarles el pleno ejercicio de sus derechos, su amplia participación en la vida social y un desarrollo vital de sus intereses” (Sentencia C-640/09).

**“Los niños tienen derecho a una educación común en su localidad, independientemente de su contexto, su rendimiento o su incapacidad”.**

## Educación para Todos (EPT)

Educación para todos es una iniciativa que busca alcanzar la educación básica y con calidad para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos. Esta iniciativa comienza en Jomtiem (1990) y es ratificada en el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000); 164 gobiernos se comprometieron a hacerla realidad y se definieron seis objetivos que debían alcanzarse antes de 2015:

- Ampliar la protección y educación de la primera infancia.
- Establecer una enseñanza primaria gratuita y obligatoria para todos.
- Promover el aprendizaje y la preparación para la vida activa de jóvenes y adultos.
- Aumentar el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular de mujeres.
- Alcanzar la paridad de los géneros en el año 2005 y la igualdad entre los géneros para el año 2015.
- Mejorar la calidad de la educación.

El acceso universal a la educación básica, en condiciones de equidad, se convierten en eje del desarrollo de estos objetivos. Por ello, es muy importante señalar que la EPT trae consigo dos perspectivas diferentes sobre la atención a la población:

- Primero: “Los niños tienen derecho a una educación común en su localidad, independientemente de su contexto, su rendimiento o su incapacidad”.
- Segundo: “En lugar de centrarse en preparar a los niños para adecuarse a las escuelas existentes, el nuevo enfoque apunta a preparar las escuelas de modo que puedan deliberadamente llegar a todos los niños” (UNESCO, 2000, p. 18).

**“En lugar de centrarse en preparar a los niños para adecuarse a las escuelas existentes, el nuevo enfoque apunta a preparar las escuelas de modo que puedan deliberadamente llegar a todos los niños”.**

Lo anterior quiere decir que, salvo condiciones extremas, y siempre pensadas en el bienestar de la población, toda institución educativa requiere de una adecuada preparación para afrontar los retos de atender a los estudiantes en medio de la diversidad. Es en este sentido que el documento de la UNESCO, UNICEF (2008), *Un enfoque de la educación para todos basado en los Derechos Humanos*, se menciona que para avanzar en estos compromisos los estados deben:

- Crear un entorno político y económico propicio.
- Establecer un marco legislativo robusto.
- Desarrollar políticas de educación basadas en los Derechos Humanos.

Los esfuerzos por lograr una “educación para todos” tienen diferentes desarrollos en los países y también en los contextos en que se inscriben. Colombia ha sido partícipe de este proceso a través de la introducción de los desarrollos normativos y políticos de la EPT, así como de sus principios y propósitos en los diferentes programas del Gobierno Nacional que han acompañado este proceso de ordenamiento internacional. Desde los años 90 la Ley General de Educación, y en adelante los desarrollos normativos y de política, han reconocido este marco general y han propuesto e implementado planes y proyectos en esta dirección<sup>19</sup>.



## Educación Inclusiva

La inclusión, es una respuesta a las diferentes manifestaciones sociales que pugnan por sistemas que reconozcan la diversidad en las sociedades, sus necesidades y posibilidades; por tanto, no es un tema de competencia exclusiva para la población con discapacidad; tampoco es un tema exclusivo del sector educativo, es un compromiso intersectorial para crear condiciones y mejorar la calidad de vida de los seres humanos.

<sup>19</sup> César Gaviria Trujillo, 1990-1994, La Revolución Pacífica; Ernesto Samper Pizano, 1994-1998, El Salto Social; Andrés Pastrana Arango, 1999-2002, Cambio para construir la Paz; Álvaro Uribe Vélez, 2002-2010, La revolución educativa y Juan Manuel Santos, 2010-2014, Buen gobierno para la prosperidad democrática.

**“Un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños de la franja etaria adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños”.**

Sin embargo, en este caso en particular, se centra la mirada en lo educativo y en la población con discapacidad, por ser el propósito específico del presente ejercicio, entendiendo el amplio campo en que requiere inscribirse; para hacerlo es conveniente ver cómo la UNESCO define la inclusión como:

“Un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños de la franja etaria adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños” (UNESCO, 2005).

Se habla de educación inclusiva porque es el sistema educativo el que debe crear las condiciones para el aprendizaje en medio de la diversidad. Esto supone la necesidad de “facilitar y brindar oportunidades efectivas de aprendizaje a cada niño y niña en diferentes tipos de escuelas” (UNESCO, 2008, p.12).

### **La educación inclusiva como estrategia**

Así las cosas, la educación inclusiva se entiende en este marco de acción como una estrategia para llevar a cabo los compromisos de “la educación para todos”, que:

- Desplaza la lógica del sujeto como poseedor de una enfermedad, hacia la de un sujeto cuya condición de discapacidad forma parte de la diversidad humana.
- Entiende que el sistema educativo en particular, y los diferentes sectores sociales en general, requieren actuar creando condiciones favorables que eliminen las barreras que produce el medio.
- Representa la oportunidad de pensar el sistema educativo en general.

### **Principios de la educación inclusiva**

Siendo una estrategia, se entiende como la forma a través de la cual se materializan enfoques y compromisos sociales de derechos, y como medio para acelerar aún más el logro de los objetivos de la EPT. Así, se guía por un horizonte que se concreta en principios de equidad, pertinencia, relevancia<sup>20</sup>:

*Equidad*: es un principio compartido con el enfoque de derechos, como ya se dijo, significa equilibrio para alcanzar la igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad para toda la población: “Una educación es de calidad si ofrece los recursos y ayudas necesarias para que todos los estudiantes alcancen los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje, de acuerdo con sus capacidades” (UNESCO, 2007, p. 34).

*Pertinencia*: se entiende como la adecuación de la oferta a las necesidades reales, lo que significa, entre otros factores, flexibilizar la enseñanza para que la educación dé respuesta a la diversidad de los individuos y los contextos:

**“Una educación es de calidad si ofrece los recursos y ayudas necesarias para que todos los estudiantes alcancen los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje, de acuerdo con sus capacidades” (UNESCO, 2007, p. 34).**

“La pertinencia de la educación nos remite a la necesidad de que ésta sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura mundial y local, y construirse como sujetos en la sociedad, desarrollando su autonomía, autogobierno, su libertad y su propia identidad. La pertinencia, en coherencia con un enfoque de derechos, significa que el centro de la educación es el alumnado, por lo que es ineludible considerar su propia idiosincrasia en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (UNESCO, 2007, p. 43).

*Relevancia*: significa suscitar aprendizajes significativos para los sujetos, desde el punto de vista de las exigencias sociales y de desarrollo personal:

“Responde al qué y para qué de la educación. Desde un enfoque de derechos, además de enfrentar la exclusión, hay que preguntarse cuáles son las finalidades de la educación y si éstas representan las aspiraciones del conjunto de la sociedad y no sólo de determinados grupos de poder” (UNESCO, 2007, p. 9).

Ahora bien estos tres principios de la educación inclusiva, son acompañados por dos “atributos de la acción pública”: la eficiencia y la eficacia que administrativamente, buscan volver operativo el derecho.

<sup>20</sup> Para ampliar, se recomienda ver UNESCO, 2007.

*Eficiencia*: es un estudio de esfuerzos requeridos para alcanzar unos objetivos. Algo se considera eficiente cuando se hace uso adecuado de los insumos bajo las condiciones establecidas.

*Eficacia*: busca “identificar en qué proporción se logran o no garantizar los principios, y si son ejecutables a través de metas; es decir, en qué medida se es eficaz en el logro de aspectos que traducen, en términos concretos, el derecho a una educación de calidad para toda la población” (UNESCO, 2007, p. 47).

### **La educación inclusiva en construcción**

Esta estrategia, si bien está guiada por unos enfoques (derechos), unos propósitos (EPT) y unos principios, adquiere forma de acuerdo a las condiciones de los contextos, precisamente por la complejidad en que se inscribe lo diverso, y también a las condiciones de posibilidad que se instauren para lograrlo. Es por ello que la UNESCO señala que alcanzar los logros educativos, necesariamente significa hacer referencia a la manera como se dispone todo el sistema para ello; éstos no se alcanzan únicamente con buenos maestros o directivos comprometidos, o con los apoyos adecuados. La importancia de que los estudiantes adquieran los aprendizajes sociales, cognitivos, culturales, emocionales y afectivos establecidos en los fines del sistema, es una responsabilidad de un sistema en su conjunto, encabezado por el Estado.

En relación con la educación inclusiva, el Ministerio de Educación Nacional ya había planteado desde el 2008 que:

“La inclusión significa atender con calidad y equidad a las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes. Para lograrlo, se necesita contar con estrategias organizativas que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad. Concepciones éticas que permitan considerar la inclusión como un asunto de derechos y de valores y unas estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras que permitan una educación personalizada, reflejada en el reconocimiento de estilos de aprendizaje y capacidades entre los estudiantes y, en consonancia, la oferta de diferentes alternativas de acceso al conocimiento y a la evaluación de las competencias, así como el asumir de manera natural, que los estudiantes van a alcanzar diferentes niveles de desarrollo de las mismas” (MEN, 2008, p. 9).

En la actualidad, el Ministerio avanza en la profundización del tema, con la formulación de un documento base de política de educación inclusiva que cuenta con el apoyo de la UNESCO, entendiendo que la educación inclusiva hace efectivo el derecho a la educación de todas las personas, en los términos planteados anteriormente. Por lo tanto, aunque para el presente documento: “Un sistema educativo inclusivo es aquél que, por encima de cualquier otra característica, prohíbe las prácticas discriminatorias, promueve la valoración de la diferencia, acoge la pluralidad y garantiza la igualdad de oportunidades” (CLADE, 2009, p. 5), también, se advierte sobre sus límites como sistema, al reconocer la diversidad y la diferencia en una tradición política y cultural del país, tendiente a la “normalización” y, por lo tanto, inscrita en procesos de estandarización, por demás no deseados en métodos de reconocimiento de la diversidad.

**“Un sistema educativo inclusivo es aquél que, por encima de cualquier otra característica, prohíbe las prácticas discriminatorias, promueve la valoración de la diferencia, acoge la pluralidad y garantiza la igualdad de oportunidades”.**

Se entiende entonces que la inclusión es un concepto en construcción, que se encuentra en el marco de la consigna “educación para todos” e implica, por un lado, el reconocimiento de la igualdad de todos en el derecho, de la discapacidad como parte de la diversidad humana y de la acción desde las capacidades diferenciadas.

### **El índice de inclusión, herramienta para visibilizar nuestras prácticas**

El Índice es un conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva. Su objetivo es construir “comunidades escolares colaborativas que promuevan en todos los estudiantes altos niveles de logro” (Boot, 2000, p. 4). En el mismo sentido, Ainscow, afirma que este proceso implica una progresión a través de una serie de fases de desarrollo de las escuelas:

“La primera consiste en estar presentes, hacer que los niños entren a los colegios, no obstante, los niños pueden estar presentes pero ignorados [...] la siguiente se da cuando los niños no sólo están presentes, sino que participan, contribuyen, son bienvenidos, se tiene en cuenta su voz [...] la tercera, y es el objetivo final, se da cuando aparte de estar presentes y participar, aprenden cosas útiles para ellos”<sup>21</sup>.

Desde 2008, el Ministerio incluyó en la Guía No. 34 Cartilla de Educación Inclusiva, el índice de inclusión, como una herramienta de mejoramiento institucional para:

- Ser instrumento de la política: al llamar la atención sobre las acciones prioritarias a desarrollar en el nivel de las instituciones educativas, desde sus 4 áreas de gestión: directiva, académica, administrativa y financiera y de la comunidad.
- Promover la consolidación de una cultura que favorece el aprendizaje y la participación de todos los actores a través de procesos de reflexión y análisis sobre su quehacer institucional.

<sup>21</sup> Entrevista realizada a Mel Ainscow, por la Federación Vasca de Asociaciones en favor de las personas con discapacidad Intelectual, en la universidad de Deusto. País Vasco.



- Facilitar la autoevaluación y la identificación de las prioridades que, en materia de educación inclusiva, deben integrarse al plan de mejoramiento institucional.
- Posibilitar a los entes territoriales reconocer las prioridades que institucionalmente se han definido para consolidar una educación inclusiva con miras a diseñar mecanismos de asistencia técnica.

### **Enfoques y estrategias fomentadas en el marco de la educación inclusiva**

Siendo la equidad el principio rector de la educación inclusiva, se han generado perspectivas y estrategias que contribuyen a su consecución desde diferentes niveles: nacional, local o institucional. Hoy se hacen especialmente visibles las siguientes iniciativas, que son posibles caminos pero no el fin: el enfoque poblacional, el enfoque diferencial y el diseño universal. Muchas de ellas han sido creadas como estrategias administrativas y de gestión y, poco a poco, han sido asumidas en el campo educativo, incluso, sin mayores reparos para su utilización.

*Enfoque poblacional:* parte de identificar y comprender las interacciones en la dinámica poblacional (focalización), a fin de responder, tanto a los problemas, como a las oportunidades presentes en el territorio, orientando la formulación de objetivos y estrategias que permitan superar las tensiones problemáticas y potenciar las fortalezas en búsqueda de los fines señalados.

“El enfoque poblacional es una orientación analítica que, al reconocer al ser humano individual y colectivo desde su integralidad, se constituye también en una estrategia de gestión pública que permite comprender y diseñar las acciones requeridas para garantizar los derechos de grupos sociales específicos” (Alcaldía de Bogotá, 2011, pp. 7-9).

**El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), es un conjunto de principios para desarrollar el currículo, su objetivo es proporcionar a todos los estudiantes igualdad de oportunidades para aprender. Es decir, un enfoque que facilite un diseño curricular en el que tengan cabida todos los estudiantes, objetivos, métodos, materiales y evaluaciones, formulados desde la diversidad, para que permitan aprender y participar a todos a partir de la utilización de un enfoque flexible, capaz de posibilitar la participación, la implicación y el aprendizaje desde las necesidades y capacidades individuales.**

*Enfoque diferencial:* es un método de análisis que toma en cuenta las diversidades e inequidades existentes en la realidad, con el propósito de brindar una adecuada atención y protección de los derechos de la población. Emplea un análisis de la realidad que pretende hacer visibles las diferentes formas de discriminación contra aquellas poblaciones consideradas diferentes. Según el glosario de la diversidad del Ministerio de Cultura: “el enfoque diferencial es la dirección que facilita la planeación, atención y apropiación orientada a diferentes sujetos y colectivos, a partir de sus características y necesidades propias”.

Parte del concepto de derecho a la igualdad, que implica un trato equitativo al entender la igualdad en derechos y la diferencia en condición, facilita el desarrollo de programas que partan de entender las características, problemáticas, necesidades, intereses e interpretaciones particulares que tengan las poblaciones.

*Diseño Universal:* propuesta que busca la adecuación de las condiciones ambientales para favorecer el acceso de la mayoría de la población sin requerir modificaciones importantes adicionales. Según Arjona (2011), el diseño universal es una filosofía que: “incorpora el nuevo modelo social de intervención con personas con discapacidad, en el que los Derechos Humanos están presentes, dando pie a una nueva forma de plantear el problema: ya no se trata de derribar barreras sino, de diseñar sin ellas”.

El término Diseño Universal fue acuñado por Ronald Mace a finales de los años 80 (NCSU, 1997), para referirse al diseño de productos, entornos y comunicación que puedan utilizar, en la mayor medida posible, todas las personas sin adaptación ni diseño especializado, independientemente de su edad, capacidad o condición en la vida. El concepto también se conoce como diseño inclusivo, diseño para todos o diseño centrado en el ser humano. Como explica el Institute for Human Centered Design (2012), el mensaje que trasladaron a la sociedad fue claro: si funciona bien para las personas de todo el espectro de la capacidad funcional, actúa mejor para todos.

En educación, según el CAST (2011), el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), es un conjunto de principios para desarrollar el currículo, su objetivo es proporcionar a todos los estudiantes igualdad de oportunidades para aprender. Es decir, un enfoque que facilite un diseño curricular en el que tengan cabida todos los estudiantes, objetivos, métodos, materiales y evaluaciones, formulados desde la diversidad, para que permitan aprender y participar a todos a partir de la utilización de un enfoque flexible, capaz de posibilitar la participación, la implicación y el aprendizaje desde las necesidades y capacidades individuales<sup>22</sup>.

22 Para ampliar el concepto se recomienda revisar Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. Carmen Alba Pastor. Universidad Complutense de Madrid, disponible en <http://diversidadmurciaeduca.es>



## Disposiciones generales: pedagógicas, técnicas y operativas

Las disposiciones se entienden como un conjunto de decisiones del sector educativo relacionadas con el acceso, la permanencia y la disponibilidad de recursos que garantizan el derecho a la educación. Surgen de la recolección, organización, actualización y ordenamiento de todos aquellos insumos con contenidos pedagógicos, técnicos y operativos que han orientado la experiencia del país en la materia durante más de tres décadas, y que aún tienen vigencia, aplicabilidad y pertinencia en el momento actual.

Estas disposiciones generales tienen las siguientes características:

- Son de obligatorio cumplimiento para todos los niveles del sistema educativo, pues tienen el carácter de política pública.
- Su obligatoriedad no desconoce ni oculta las especificidades propias de cada nivel territorial y educativo del sistema, ni de las diferentes regiones del país.
- Son una guía general para todos los niveles del sistema educativo del país, que invita a actuar de manera específica en contextos determinados.

A continuación, se presentan las disposiciones pedagógicas, técnicas y operativas, entendidas como aquellas que se relacionan con los sujetos que aprenden y los que enseñan, con los saberes escolares y también con las instituciones y los contextos donde se produce el aprendizaje y la enseñanza; estas múltiples relaciones se forman a través de las disposiciones técnicas y operativas relacionadas con el conjunto de criterios y procedimientos que rigen al sistema educativo y tienen como fin el avance en la garantía del derecho a la educación de las PcD.

### Acerca de lo pedagógico en las disposiciones

La pedagogía es un campo que se define por su relación con los aprendizajes y la enseñanza, lo que significa, según Bernstein, un ejercicio de intervención educativa “consciente, ascendente, con propósitos definidos a largo plazo” (Bernstein y Díaz, 1985, p. 64), promovido por la sociedad, en cabeza de sus instituciones edu-

**La forma como se considere a los sujetos y a los saberes precisa, a su vez, la estructura de la educación.**

cativas. Esta intervención educativa se ejerce con y por sujetos e implica la circulación de saberes, señalados como deseables para una sociedad. La forma como se considere a los sujetos y a los saberes precisa, a su vez, la estructura de la educación.

Históricamente se ha privilegiado una estructura educativa que favorece unos arquetipos específicos de ser sujeto, considerando a todo aquel que se sustrae a esta hegemonía naturalizada como una desviación de lo esperable. Esto genera una cultura escolar que aspira a la homogenización y actúa homogenizando, lo que produce segregación. En esa lógica, muchos sujetos quedan excluidos del sistema educativo y otros, que incluso han logrado entrar y sostenerse, consideran que no desarrollaron aprendizajes significativos ni relevantes para su proyecto de vida.

En el caso de las personas con discapacidad, la exclusión es mayor y el sistema educativo se enfrenta al reto de educar reconociendo la diversidad como parte constitutiva de lo humano, promoviendo condiciones que eliminen las barreras sociales para su consecución y, también desde lo aprendido, desarrollando procesos libres de estas barreras. Así las cosas, el acto pedagógico tiene como reto crear posibilidades para el acceso, la permanencia y el aprendizaje.

- *Acceder al sistema educativo:* significa erradicar las barreras para vincularse a una propuesta educativa. Las valoraciones que se hagan tendrán el carácter exclusivo de toma de decisiones pertinentes para apoyar la participación y el aprendizaje. Si bien es un paso necesario, el acceso solo implica la presencia, y muchas veces la persona que estudia puede verse enfrentada a ser ignorada.

**Son las instituciones educativas las que asumen cotidianamente la educación de la población, bajo las condiciones específicas de la región, los sujetos, las demandas externas y las propias elaboraciones.**

- *Permanecer en el sistema educativo:* implica forjar condiciones despojadas de barreras físicas y culturales que, por un lado, favorezcan la participación del estudiantado de tal manera que se sienta bienvenido, tenga voz, sea escuchado, intervenga; y, de otro lado, generando condiciones académicas que eviten la deserción, por ejemplo, pedagogías flexibles, gratuidad en la educación, atención a la particularidad que posiblemente implique un trabajo intersectorial, entre otros. Hay que entender que la participación es una forma de entender la relación con el saber para aprender, así que asumirla como estrategia sin considerar sus implicaciones es un error importante.
- *Aprender en el sistema educativo:* Es aprovechar la educación para crecer en medio de sus propias posibilidades, hecho que incorpora el aprendizaje de las consecuencias derivadas de los propios actos. Adquirir condiciones para su bienestar personal y el de las personas que le rodean. Para alcanzar estos retos, se hace necesario intervenir las condiciones políticas, culturales y de prácticas basadas en el respeto y valoración de las diferencias.

En concreto, son las instituciones educativas las que asumen cotidianamente la educación de la población, bajo las condiciones específicas de la región, los sujetos, las demandas externas y las propias elaboraciones. En ellas, se espera que el Proyecto Educativo Institucional -PEI-, sea la carta de navegación y presentación de su ser; para ello se requiere que sea representativo de las dinámicas institucionales.

El PEI refleja el marco conceptual y los principios filosóficos que lo rigen, y se espera que haya coherencia entre éstos y sus prácticas pedagógicas. De esta manera, si uno de los principios del PEI es el respeto por la diversidad, es de esperarse que sus prácticas pedagógicas no estén centradas en la homogeneidad. Esto requiere hacer conciencia sobre los propósitos, prácticas y expectativas, que se tienen como institución y sobre quienes conforman la comunidad educativa.

**Cada uno de los niveles del sistema tendrá que actuar para ayudar a concretar en las instituciones educativas, enfoques y perspectivas incluyentes que logren introducirse en la cotidianidad de las prácticas.**

En el nivel institucional, la política se instaura en el horizonte de formación que guía a la institución; los principios que le rigen, su proyección y su razón de ser, requieren consistencia con las posibilidades de la inclusión. Cada uno de los niveles del sistema tendrá que actuar para ayudar a concretar en las instituciones educativas, enfoques y perspectivas incluyentes que logren introducirse en la cotidianidad de las prácticas.

Es importante que se promuevan y compartan, por parte de toda la comunidad educativa, valores y actitudes que garanticen el respeto y estimación de las diferencias, así como unas prácticas pedagógicas centradas en acciones, recursos y apoyos tendientes a lograr la participación y aprendizaje de todos los estudiantes. Un PEI puede estar claramente definido bajo los principios de los Derechos Humanos, pero cuando su población no ha trabajado en una cultura del respeto por la diversidad, puede ejercerse un discurso demagógico que no logra instaurar la inclusión en sus prácticas.

**Un PEI puede estar claramente definido bajo los principios de los Derechos Humanos, pero cuando su población no ha trabajado en una cultura del respeto por la diversidad, puede ejercerse un discurso demagógico que no logra instaurar la inclusión en sus prácticas.**

El trabajo pedagógico que, como se ha dicho, es consciente, también actúa permanentemente en la incertidumbre y, por ello, sus efectos no son siempre los esperados. Sus objetivos definidos a corto, mediano y largo plazo, requieren de un proceso administrativo y de gestión que posibilite el logro de los propósitos planteados, por lo que es necesario que, conociendo las rutas y posibilidades ofrecidas por el sistema, se apropie de ellas y posibilite la intervención del cuerpo docente, apoyándolo y convirtiéndose, además, en un impulsor de estas dinámicas.

En este documento, los procedimientos operativos y técnicos están atravesados por las disposiciones pedagógicas y, como puede verse en las rutas, los compromisos para alcanzar un sistema educativo dependen del conjunto de sus instancias.

## Disposiciones técnicas y operativas

Las disposiciones técnicas y operativas se refieren a todas aquellas decisiones especializadas en el ámbito educativo que permiten hoy, a los diferentes niveles territoriales, organizar y actuar sobre los aspectos centrales que atañen a la garantía del derecho a la educación de las PcD. Éstas se han organizado a través de dos estrategias y tres rutas; las estrategias son el medio para alcanzar el propósito y las rutas son los caminos o procedimientos que ha construido el país hasta el momento, cuyo tránsito permite avanzar hacia el derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad (NNACD).

Las estrategias y rutas son las siguientes:

**Tabla 4. Estrategia y rutas para la atención de la PcD**

Estrategias	Rutas
Trabajo intersectorial	La ruta para el acceso
Trabajo sectorial	La ruta para avanzar en la permanencia La ruta para la disponibilidad de recursos

**Gráfica 2. Estrategia y rutas para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad**



### **Estrategias para la atención educativa de las personas con discapacidad**

Desde hace dos décadas aproximadamente, ha ganado consenso y trayectoria en la institucionalidad del Estado colombiano, la necesidad e importancia de avanzar en estrategias de trabajo intersectorial, de tal manera que su efecto conduzca a miradas integrales del desarrollo de las personas y de las sociedades. Tal estrategia goza de una experiencia importante, particularmente desde los enfoques poblacionales y diferenciales de las políticas públicas. Es una práctica cuya utilidad ha sido probada con los sectores que han ganado solidez técnica y administrativa, así como claridad sobre sus responsabilidades y alcances. La garantía del derecho a la educación de las PcD convoca e implica a las dos estrategias.

#### **En los bordes del sector educativo: el trabajo intersectorial**

La intersectorialidad, según Castell-Florit (2007), ha sido conceptualizada como la intervención coordinada de instituciones representativas de más de un sector social, en acciones destinadas total o parcialmente a tratar los problemas vinculados con la salud, el bienestar y la calidad de vida, y forma parte importante

de esa respuesta social organizada. El autor señala que las alianzas que se generan en el marco de este ejercicio se negocian continuamente, a medida que van cambiando las condiciones y dinámicas en una sociedad, localidad o grupo social.

Por su parte, para Quintero (2007), desarrollar la educación como una política social, bajo los principios de comunicación, coordinación, concertación y planificación participativa, implica generar mecanismos intersectoriales que garanticen el acceso, la permanencia y la formación de diferentes grupos poblacionales del sistema educativo, desde el preescolar hasta la educación superior.

La garantía del derecho a la educación de las personas con discapacidad es una responsabilidad que implica el trabajo colaborativo entre la institucionalidad educativa del país, y el compromiso solidario de otros sectores de la política social, la sociedad civil y el sector privado. La ley No. 1145 de 2007<sup>23</sup> avanza y profundiza<sup>24</sup> desde esta perspectiva, especialmente en la coordinación y la articulación de entidades de diferentes sectores.

Esta ley propone y organiza el *Sistema Nacional de Discapacidad* –SND-<sup>25</sup>, el cual, de acuerdo con el Artículo 1, se ocupa de: “impulsar la formulación e implementación de la política pública en

**La garantía del derecho a la educación de las personas con discapacidad es una responsabilidad que implica el trabajo colaborativo entre la institucionalidad educativa del país, y el compromiso solidario de otros sectores de la política social, la sociedad civil y el sector privado.**

<sup>23</sup> Su consulta está disponible en: [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2007/ley\\_1145\\_2007.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2007/ley_1145_2007.html)

<sup>24</sup> Como antecedente importante de la normatividad nacional se encuentra la Ley 361 de 1997: “Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones. En ella se avanza en una perspectiva de derechos y de trabajo intersectorial, cuando establece, en su Artículo 4, que es: “[...] Obligación ineludible del Estado la prevención, los cuidados médicos y psicológicos, la rehabilitación y la rehabilitación adecuadas, la educación apropiada, la orientación, la integración laboral, la garantía de los derechos fundamentales económicos, culturales y sociales”. Además, es posible citar la Ley No. 1346 de 2009, a través de la cual se adopta la Convención Internacional de PcD.

<sup>25</sup> Entendido como: “el conjunto de orientaciones, normas, actividades, recursos, programas e instituciones que permiten la puesta en marcha de los principios generales de la discapacidad contenidos en esta ley” (Ley 1145 de 2007, Artículo 2). La Ley 361 de 1997, es un antecedente importante, ya que estableció mecanismos para la integración social de las personas con limitación, cuando en su Artículo 6, promueve la conformación de un: “Comité Consultivo Nacional de las Personas con Limitación” y un avance encaminado en el mismo sentido para las entidades territoriales; sin embargo, es la Ley No. 1145 de 2007, la que precisa las responsabilidades y dispone los mecanismos para su constitución.

discapacidad, en forma coordinada, entre las entidades públicas del orden nacional, regional y local, las organizaciones de personas con y en situación de discapacidad y la sociedad civil, con el fin de promocionar y garantizar sus derechos fundamentales, en el marco de los Derechos Humanos”.

**Gráfica 3. Niveles del Sistema Nacional de Discapacidad –SND–**



La instancia rectora del SND es el Ministerio de Salud y Protección Social, que convoca y coordina los otros tres niveles que constituyen el sistema: el primero es el Consejo Nacional de Discapacidad<sup>26</sup>, el segundo los comités departamentales y distritales, y por último los comités municipales y locales. Cada uno de los niveles tiene funciones específicas; en particular, el Artículo 15 de la Ley asigna al *Consejo Nacional de Discapacidad*, entre otras, funciones relacionadas con su participación en la definición y seguimiento de políticas sociales, que le permiten asesorar, concertar y recomendar ajustes, cambios y/o acciones a favor de las personas con discapacidad; además, se le otorgan facultades para velar por el cumplimiento de esas políticas, planes, estrategias y programas dirigidos a las poblaciones con discapacidad en cada uno de los niveles del sistema.

**Para el trabajo intersectorial, cada sector aporta un acumulado propio de normatividades, concepciones, rutas de trabajo y experiencias, que han transitado históricamente, desde las miradas terapéuticas, clínicas o biomédicas, a perspectivas, en plena emergencia y consolidación en las políticas públicas, asociadas al carácter social de la discapacidad que implica al entorno y a la sociedad.**

El SND, además de operar a través de los niveles antes mencionados, dispone del grupo de enlace sectorial -GES-<sup>27</sup>, que, como su nombre lo indica, actúan como instancia técnica de construcción, concertación y coordinación interinstitucional en el nivel nacional de planes, proyectos y programas que estén bajo la coordinación del CND. También hacen parte del SND las organizaciones de la sociedad civil que han trabajado en torno a los derechos sociales, civiles, económicos y culturales de las poblaciones con discapacidad y que además tienen su representatividad.

Para el seguimiento y la evaluación del trabajo intersectorial, la Ley 1145 de 2007, prevé que cada uno de los niveles del sistema deberá adoptar sus procedimientos y, en particular el GES, será la instancia nacional que coordine y desarrolle estos ejercicios bajo la dirección del CND<sup>28</sup>. Así, son dos las direcciones posibles del trabajo intersectorial: la horizontal, que consiste en la coordinación y articulación entre distintos sectores de la política social de un mismo nivel territorial; y el direccionamiento vertical, que hace referencia a la coordinación entre los distintos niveles territoriales; ambas incorporan la coordinación con otros actores de la sociedad civil y del sector privado.

#### a. Direccionamiento horizontal del trabajo intersectorial

Este direccionamiento afina su éxito en las claridades que sobre sus competencias tenga cada una de las instituciones de los sectores comprometidos, de ello dependen fundamentalmente las posibilidades de avanzar paulatinamente en su coordinación y articulación.

Para el trabajo intersectorial, cada sector aporta un acumulado propio de normatividades, concepciones, rutas de trabajo y experiencias, que han transitado históricamente, desde las miradas terapéuticas, clínicas o biomédicas<sup>29</sup>, a perspectivas, en plena emergencia y consolidación en las políticas públicas, asociadas al carácter social de la discapacidad que implica al entorno y a la sociedad<sup>30</sup>.

<sup>26</sup> Anteriormente, en la Ley 361 de 1997, Artículo 6°, se denominaba: “Comité Consultivo Nacional de las Personas con Limitación”; éste fue derogado con la Ley 1145 de 2007.

<sup>27</sup> Ya habían sido previstos desde la Ley 361 de 1997.

<sup>28</sup> Es necesario anotar que esta función no se contempla en ninguna normatividad sobre los comités territoriales; sin embargo, ya en la práctica, el CND, junto con el GES, han convocado a reuniones nacionales de los comités departamentales, distritales, municipales y locales de discapacidad para avanzar en estos dos ejercicios.

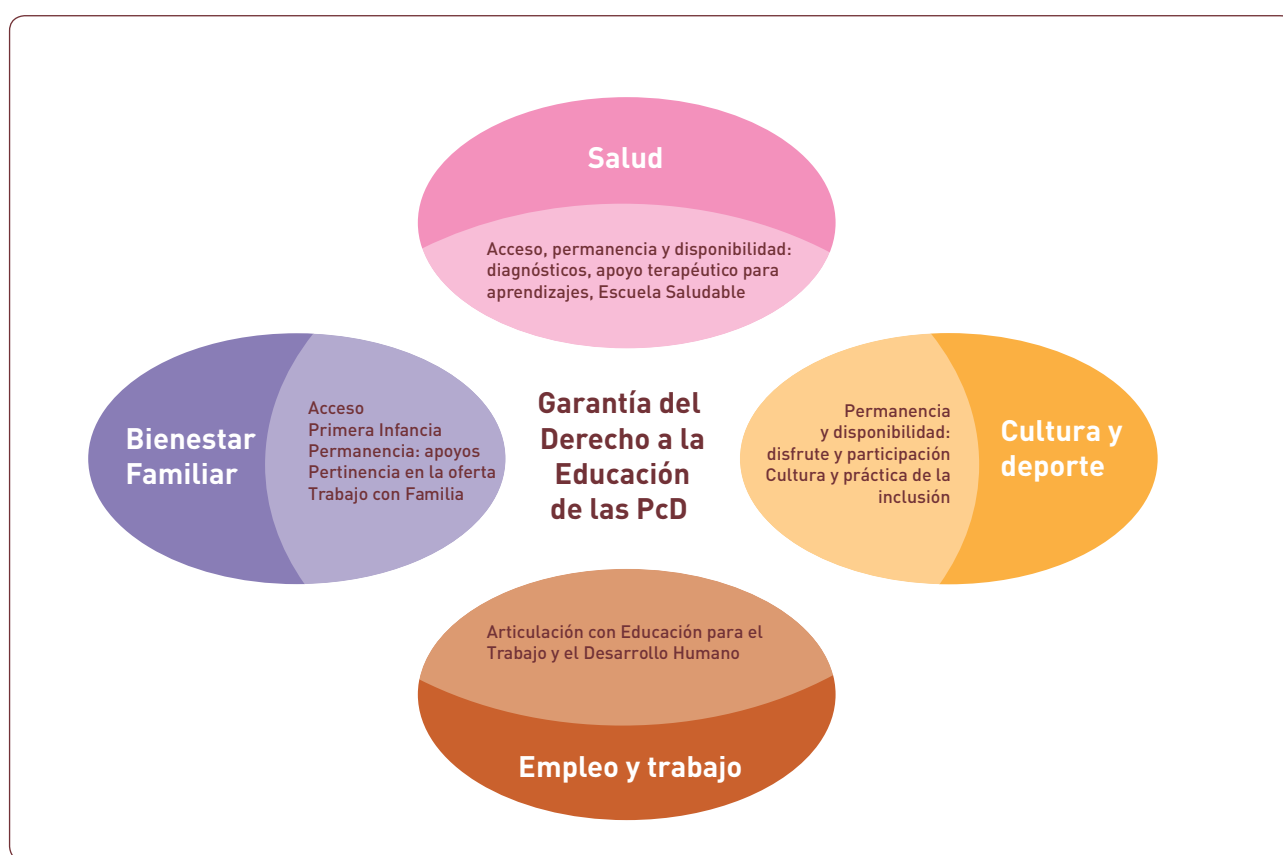
<sup>29</sup> El documento del Consejo Nacional para la Política Económica y Social –CONPES SOCIAL 80 del Departamento Nacional de Planeación, del año 2004, define que este modelo considera la discapacidad como un problema del individuo afectado, causado principalmente por una dificultad de salud o enfermedad, superada por medio de la atención y el apoyo de los avances tecnológicos (p.2).

<sup>30</sup> Para ampliar se recomienda consultar la Convención de la ONU, 2006.

La posibilidad de compartir estos acumulados, comprenderlos, debatirlos, precisarlos, ajustarlos, adoptarlos y articularlos hacia perspectivas que superen las miradas centradas exclusivamente en la discapacidad como un atributo de los sujetos, se constituye en un reto central para el trabajo intersectorial; así como comprender las posibilidades y los límites de la institucionalidad educativa, desde una mirada social, cultural y pedagógica.

En el Anexo No. 3 (página 78) se propone una aproximación a los posibles y múltiples aportes de los diferentes sectores del Estado colombiano, a la garantía del derecho a la educación de las PcD, y, a continuación, se presentan, entre otras, las posibles articulaciones entre los sectores para el logro de éste propósito.

**Gráfica 4. Intersectorialidad horizontal para la garantía del derecho a la educación de las PcD**



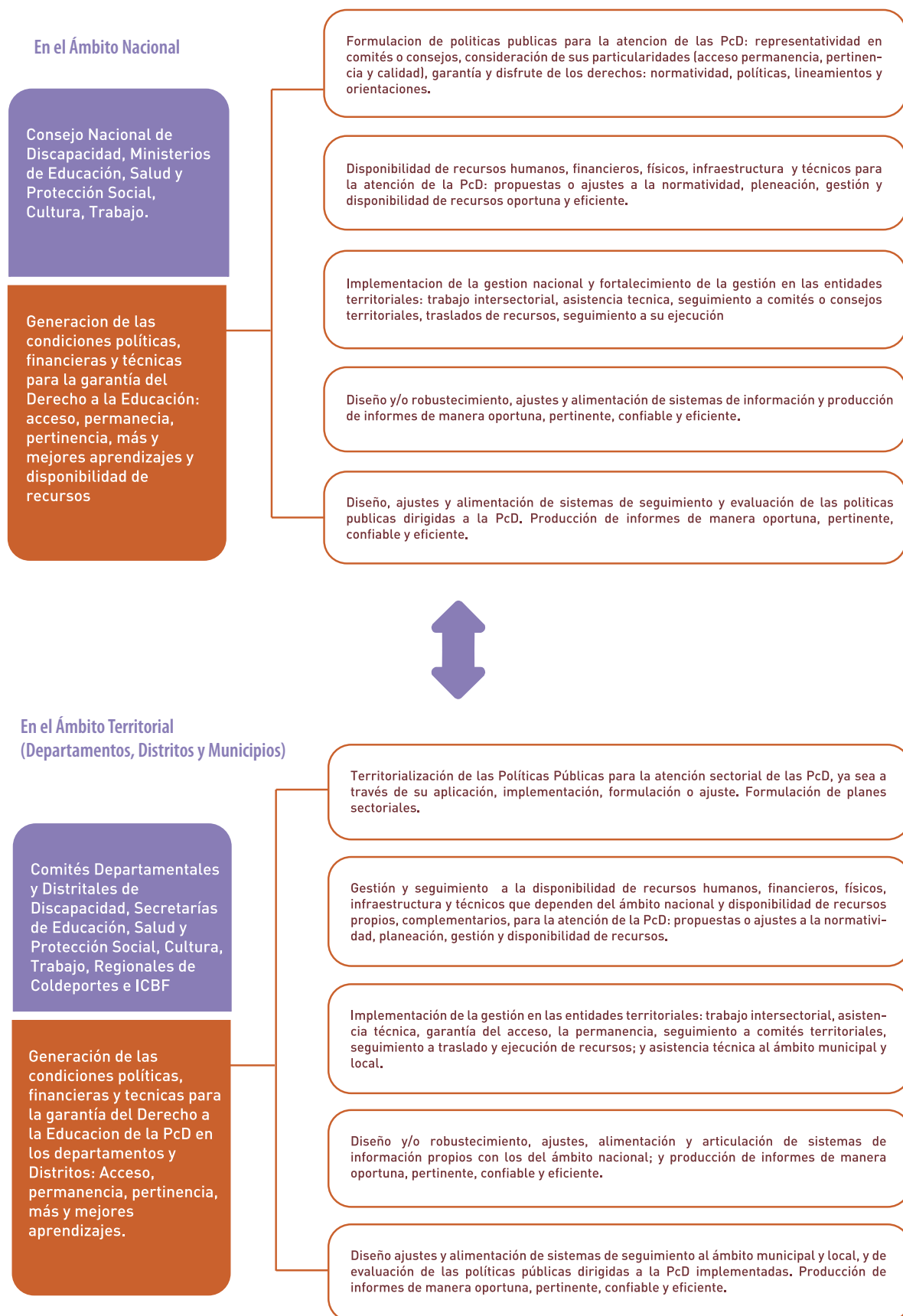
#### **b. Direccionamiento vertical del trabajo intersectorial**

La responsabilidad de cada uno de los sectores se despliega en los ámbitos administrativos y de gestión nacional, local e institucional, cuya corresponsabilidad en la garantía del derecho a la educación de las PcD, se expresa y gestiona a través del Consejo y los comités respectivos del Sistema Nacional de Discapacidad. Cada uno de los ámbitos de la política pública contempla unas funciones generales, en el marco del proceso de descentralización del país, que se muestran a continuación.





Gráfica 5. Funciones generales en los niveles territoriales del Sistema Nacional de Discapacidad



### En el Ámbito Local

Comités Municipales y Locales de Discapacidad, Instituciones Educativas, entidades prestadoras del servicio, casa de la cultura, entre otras instituciones

Ejercicio técnico político y financiero que garantiza el derecho a la educación de la PcD en los municipios y localidades. Acceso, permanencia, más y mejores aprendizajes y disponibilidad de recursos

Institucionalización de las Políticas Públicas para su comprensión, aplicación, implementación, formulación o ajuste. Formulación de planes y programas institucionales, de acuerdo con la concertación intersectorial.

Gestión y aprovechamiento eficiente, oportuno y pertinente de los recursos humanos, financieros, físicos, infraestructura y técnicos, y la disponibilidad de recursos propios, complementarios, para la atención de la PcD: propuestas o ajustes a la normatividad, planeación, gestión y disponibilidad de recursos.

Implementación de la gestión en las entidades municipales y locales: trabajo intersectorial, asistencia técnica a las instituciones, garantía del acceso, la permanencia, seguimiento a comités municipales y locales. Seguimiento a la gestión institucional.

Diseño y/o ajustes, alimentación y articulación de sistemas de información propios con los del ámbito nacional y departamental o distrital; y producción de informes de manera oportuna, pertinente, confiable y eficiente.

Diseño y/o ajustes y alimentación de sistemas de seguimiento al ámbito institucional, y de evaluación de las políticas públicas dirigidas a las PcD implementadas. Producción de informes de manera oportuna, pertinente, confiable y eficiente.

La experiencia nacional señala algunos aprendizajes para el fortalecimiento del trabajo intersectorial, que se sintetizan a continuación:

- La convocatoria, instalación y seguimiento, deben darse bajo el liderazgo del gobernante o a través de su persona delegada al comité de discapacidad.
- La convocatoria, citación y desarrollo del comité, deben estar delegados en una persona responsable del mismo, con liderazgo, claridad sobre las competencias de cada sector, y especialmente, portadora de la voluntad política del momento.
- La necesidad de identificar, de manera constante, las fortalezas y las debilidades de la entidad territorial en relación con la atención de las personas con discapacidad, así como los logros y nuevas metas.
- La elaboración de planes de trabajo: que logre crear consensos sobre las prioridades de las acciones y realizar seguimiento a su implementación.

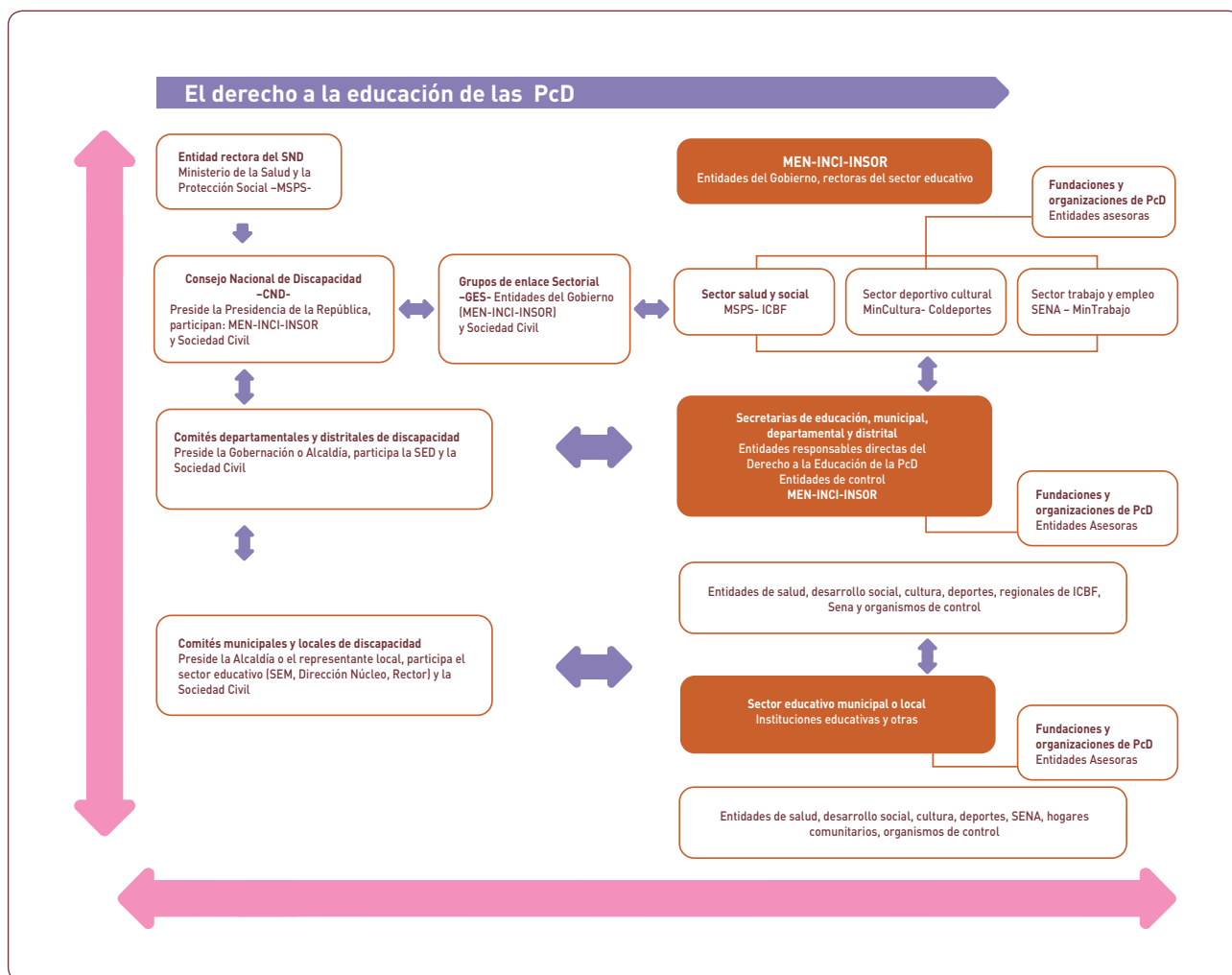
El trabajo intersectorial que convoca a los niveles territoriales del SND, de acuerdo con Rozas y Leiva (2005), manifiesta un momento de transición, desde las instituciones y programas sectoriales, hacia acciones más descentralizadas, mediante un trabajo compartido con otros, a través de mesas de trabajo, generación de alianzas, programas integrados y búsquedas de impacto, antes que de resultado. Así, para Quintero (2009), lograr un nivel aceptable de intersectorialidad implica:

- Sensibilizar a los representantes de los sectores para la paulatina inserción de las acciones necesarias para el cumplimiento de los propósitos comunes.
- Planificar acciones para determinar dónde están las dificultades o manifestaciones negativas que se deben tratar de eliminar de entrada, para avanzar hacia los objetivos.
- Planificar acciones de manera conjunta mediante una estrategia de beneficio común, que parta desde la sensibilización hasta la inclusión efectiva, de todos los sectores, en un plan de acción que propicie la ejecución de las tareas y comprometa el reconocimiento paulatino de las ventajas de la intersectorialidad.
- Capacitar y cualificar a todos y cada uno de los sectores, lo cual posibilita acelerar el camino hacia la intersectorialidad y la integración, en que cada división se responsabiliza de elevar el nivel de preparación del resto de los participantes, de modo que conozcan cómo, desde esos otros sectores, se favorece el objetivo que se desea alcanzar, la importancia de los aspectos incidentes y que más se debe saber y hacer para convertirlo en realidad. De esta forma, se multiplican las potencias de los factores implicados, los recursos humanos, se incrementa su efectividad y la cohesión como un resultado natural, así como los resultados del trabajo y la toma de decisiones.

El trabajo intersectorial se sintetiza en la siguiente gráfica:



**Gráfica 6. En los bordes del sector educativo: el trabajo intersectorial. Direccionamiento horizontal y vertical del trabajo Intersectorial**



### c. A manera de conclusión

La intersectorialidad se constituye en una estrategia que crea valor social y cultural por cuanto contribuye a trascender la compartimentación de la política pública, la superación de la fragmentación entre el sector público y/o privado, entre lo nacional, lo territorial y lo local, y permite avanzar en la racionalización de visiones, esfuerzos y recursos en temas de alta complejidad, como es el caso de la atención integral de las personas con discapacidad. Es una forma de trabajo que permite una gestión más estratégica ya que establece propósitos comunes y reglas de reciprocidad.

La experiencia del país en el trabajo intersectorial en torno a las PcD, señala algunas tendencias, retos para ser asumidos, que deben advertirse para trabajar a favor de ellas o, por el contrario, para proceder a su ajuste o transformación:



**Tabla 5. Retos del trabajo intersectorial. Tendencias para trabajar o ajustar el trabajo intersectorial para la atención de la PcD**

Retos	Sectores y Niveles				
	Sector Educativo	Otros sectores <sup>a</sup>	Territorial	loc	OrgPcD
Proceder con mayor continuidad y sistematicidad en el quehacer de las instancias colegiadas que promueven las políticas y planes para las PcD, de tal forma que permita la construcción de agendas permanentes, pertinentes y oportunas	X	X	X	X	X
Avanzar en la constitución de plataformas de información que permitan la articulación de los diferentes sistemas de información sectoriales, para la disposición eficiente y confiable de información	X	X	X		
Avanzar en el establecimiento de los criterios y procedimientos para el seguimiento y la evaluación del trabajo intersectorial	X	X	X	X	X
Construir mayores equilibrios de las perspectivas de trabajo para la atención de las PcD instaladas por el sector salud y de la protección social, con las agenciadas por los sectores de la cultura y la educación	X	X			
Fortalecer los vínculos entre el sector educativo, de salud y bienestar familiar, para la atención de las PcD en sus diferentes etapas vitales: la infancia, la adolescencia, la juventud, la adultez y la vejez. Es necesario anotar que este vínculo se debilita, casi hasta desaparecer, en la etapa de la adultez y de la vejez			X	X	X
Propiciar la autonomía que tienen las PcD y sus familias para la toma de decisiones, garantizando la mayor y mejor información acerca de los servicios que brinda el Estado frente a sus procesos de inclusión; la información debe ser actualizada, confiable y de comprensión para todos y todas		X	X	X	
Aprovechar el impulso normativo y político emanado de la Organización Mundial de la Salud -OMS- capitalizando las fortalezas del sector salud y de la protección social para la atención de las PcD	X	X	X	X	X
Compartir en el trabajo intersectorial y sectorial, los aprendizajes logrados mediante los procesos de seguimiento que les permite a las instancias constituidas para ello, identificar los obstáculos ya superados y aquellos que aún están por superar	X	X	X	X	
Mejorar la institucionalidad de cada uno de los sectores, por cuanto se constituyen en los escenarios donde se hacen realidad o no los derechos de las PcD.		X	X	X	
Para el trabajo intersectorial vertical, será necesario proponer esquemas alternativos de trabajo en el nivel local, particularmente para aquellos sectores que no cuentan con la institucionalidad requerida para la atención de las PcD, por cuanto se constituye en un problema para los sectores de educación y salud el incremento desproporcionado a sus demandas		X	X	X	X

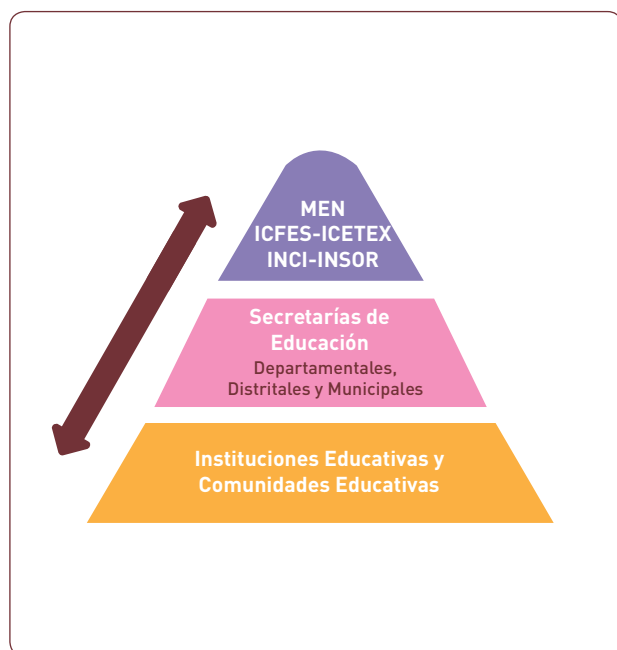
**Nota a.** Cultura, Bienestar familiar, comunicaciones y TIC's, deportes, empleo, salud.

### **Transitando por el Sistema Educativo: el trabajo sectorial**

El sector educativo público participa en el Sistema Nacional de Discapacidad; está conformado por su entidad rectora el Ministerio de Educación Nacional, sus entidades adscritas: el Instituto Nacional para Ciegos -INCI- y el Instituto Nacional para Sordos -INSOR-; las entidades vinculadas: como el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación -ICFES- y el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior -ICETEX-; las secretarías de educación territoriales y las instituciones educativas.

**La intersectorialidad se constituye en una estrategia que crea valor social y cultural por cuanto contribuye a trascender la compartimentación de la política pública.**

**Gráfica 7. Sector educativo para la atención de las personas con discapacidad**



La garantía del derecho a la educación de las PcD requiere del buen funcionamiento del sector, con funciones y competencias claras para cada una de sus entidades y de sus niveles territoriales; además deberá contar con principios básicos de corresponsabilidad y confianza. El primero, se refiere a un estado de reciprocidad en cada nivel territorial, y entre las instituciones, donde cada cual asume lo propio y permite, en la medida de lo posible, la generación de condiciones en los otros niveles con los que se relaciona. Son, prioritariamente, las entidades rectoras del sector educativo, quienes propician, garantizan y promueven las mejores condiciones para la articulación de los niveles del sistema.

Para el seguimiento y evaluación del trabajo del sector educativo, cada institución cuenta con una Oficina de Planeación; el MEN, a través de la Dirección de Fortalecimiento Institucional, hace el seguimiento y evaluación a las secretarías de educación y a las instituciones educativas. De igual manera, las entidades de control hacen el seguimiento y la evaluación respectiva. El trabajo sectorial, de acuerdo con su ordenamiento actual, tiene dos direcciones: una horizontal, que articula la institucionalidad de cada uno de los niveles territoriales del sistema educativo, y otra vertical, que encadena los niveles territoriales.

#### a. Direccionamiento horizontal del trabajo educativo sectorial

En cumplimiento de sus funciones y objetivos misionales<sup>31</sup>, el Ministerio de Educación Nacional se ocupa de la formulación de políticas, la gestión de recursos, y la formulación de lineamientos y orientaciones en relación con los diferentes asuntos que comprometen el derecho a la educación de la población con discapacidad. También establece criterios y mecanismos de coordinación y articulación con sus entidades adscritas: el *Instituto Nacional para Ciegos -INCI*<sup>32</sup> y el *Instituto Nacional para Sordos -INSOR*<sup>33</sup>; a los que se suman los programas y acciones con las instituciones vinculadas (ICFES<sup>34</sup> e ICETEX<sup>35</sup>) y las organizaciones de las PcD (Cognitiva, física, mental y múltiple) o que trabajan a favor de sus derechos.

31 Definidas en el Decreto No. 5012 de 2009.

32 Decreto No. 1006 de 2004.

33 Decreto No. 1823 de 1972; re-estructurado a través del Decreto No. 2009 del 14 de agosto de 1997.

34 Ley 1324 de 2009.

35 Decreto No. 376 de 2004.



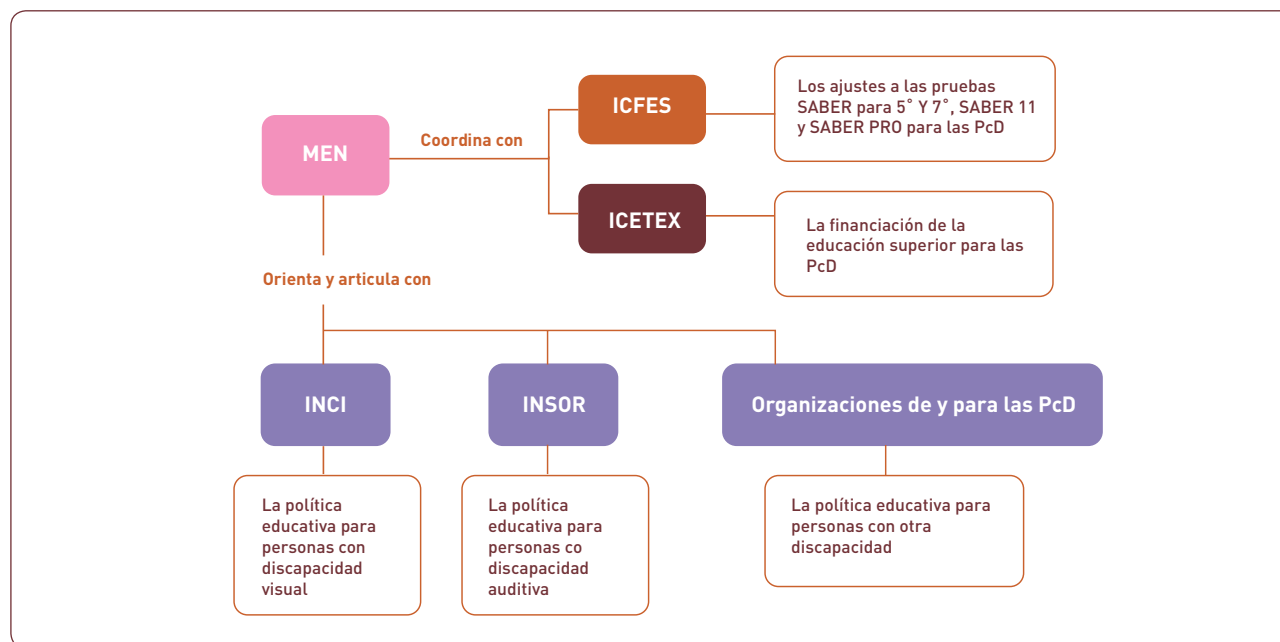
Tabla 6. Instancias del MEN comprometidas en la garantía del derecho a la educación de PcD

Asuntos del Derecho a la Educación	Instancias responsables	Instancias de apoyo
Para el acceso	Dirección de Cobertura y Equidad, Subdirección de Acceso	Oficina de Tecnología y Sistemas de Información
Para la permanencia	Dirección de Cobertura y Equidad, Subdirección de Permanencia (transporte, alimentación, canasta educativa, modelos educativos flexibles, inversión del sector solidario, gratuidad y recursos adicionales)	Oficina de Tecnología y Sistemas de Información; Oficina de Planeación y Finanzas
	Dirección de Calidad para la Educación Pre-escolar, Básica y Media, Subdirección de Referentes y Evaluación (lineamientos, formación docente, evaluación, asistencia técnica)	Dirección de Fortalecimiento a la Gestión Territorial, Subdirecciones de Monitoreo y Control, de Fortalecimiento Institucional y de Recursos Humanos del Sector Educativo
	Dirección de Calidad para la Educación Pre-escolar, Básica y Media, Subdirección de Fomento de Competencias	Oficina de Tecnología y Sistemas de Información
	Dirección de Fortalecimiento a la Gestión Territorial, Subdirección de Fortalecimiento Institucional	Oficina de Planeación y Finanzas, Secretaría General, Subdirección de Contratación
Para la disponibilidad de recursos	Dirección de Fortalecimiento a la Gestión Territorial, Subdirección de Fortalecimiento Institucional	Oficina Jurídica
	Dirección de Fortalecimiento a la Gestión Territorial, Subdirección de Monitoreo y Control	Oficina de Cooperación Internacional
	Dirección de Fortalecimiento a la Gestión Territorial, Subdirección de Recursos Humanos del Sector Educativo	Oficina de Planeación y Finanzas Oficina de Tecnología y Sistemas de Información

Otras entidades comprometidas con el trabajo sectorial son el INCI y el INSOR, que tienen como objeto el desarrollo e implementación de las políticas públicas para la inclusión social de las personas con discapacidad visual y auditiva, respectivamente, así como la prevención de dichas discapacidades. El ICFES y el ICETEX son entidades del Estado que se ocupan de asuntos específicos de la educación, el primero sobre la evaluación del sistema

educativo colombiano, y el segundo promueve la educación superior, particularmente en la población con menores posibilidades económicas y buen desempeño académico. A diferencia de las entidades adscritas, éstas no se especializan en la atención educativa de las PcD, pero dentro de sus funciones se contempla la adecuación de las mismas a las poblaciones con discapacidad del país<sup>36</sup>.

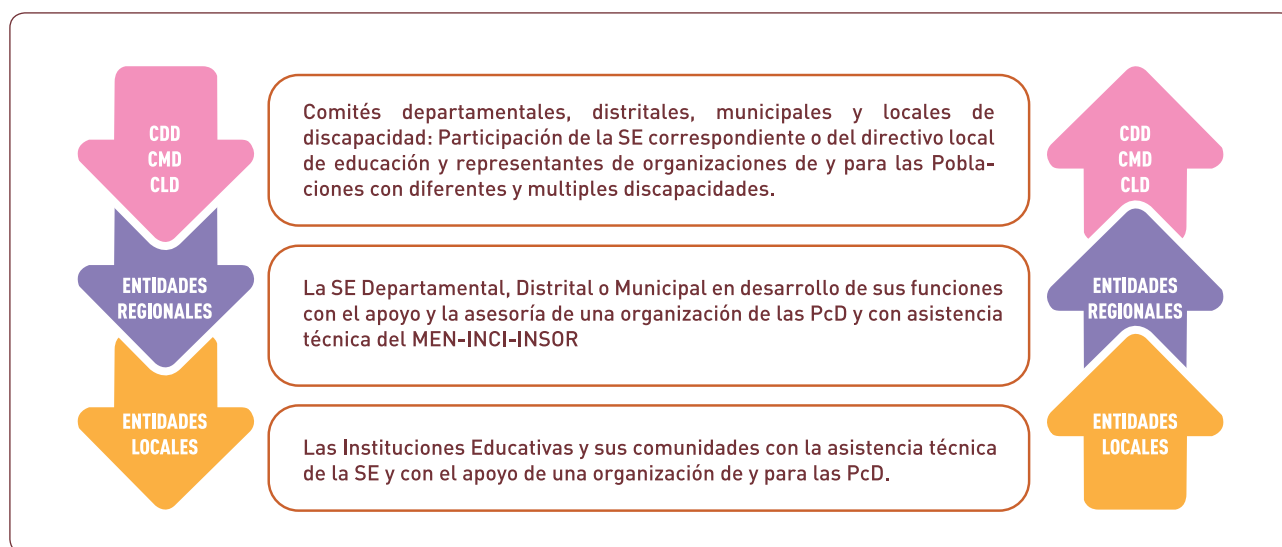
Gráfica 8. Trabajo sectorial horizontal para la atención educativa de las PcD



## b. Direccionamiento vertical del trabajo educativo sectorial

La actuación del sistema educativo nacional, en sus niveles territoriales para la garantía del derecho a la educación de las PcD, se articula y coordina con los comités de discapacidad del Sistema Nacional de Discapacidad.

**Gráfica 9.** Operación del nivel regional y local del sistema educativo nacional para la garantía del derecho a la educación de la PcD



Las secretarías de educación departamentales, distritales y municipales son las responsables de la adopción e implementación de las políticas educativas que garantizan el derecho a la educación de la PcD; la administración, asesoría y vigilancia del servicio educativo en los ámbitos regional y local, y la ejecución de las acciones directas en las instituciones, los centros educativos y la comunidad. Adicionalmente, establecen enlaces y sinergias con el sector privado para la concurrencia de recursos técnicos, humanos y financieros, siempre y cuando demuestre su experiencia y experticia en el trabajo educativo con la PcD.

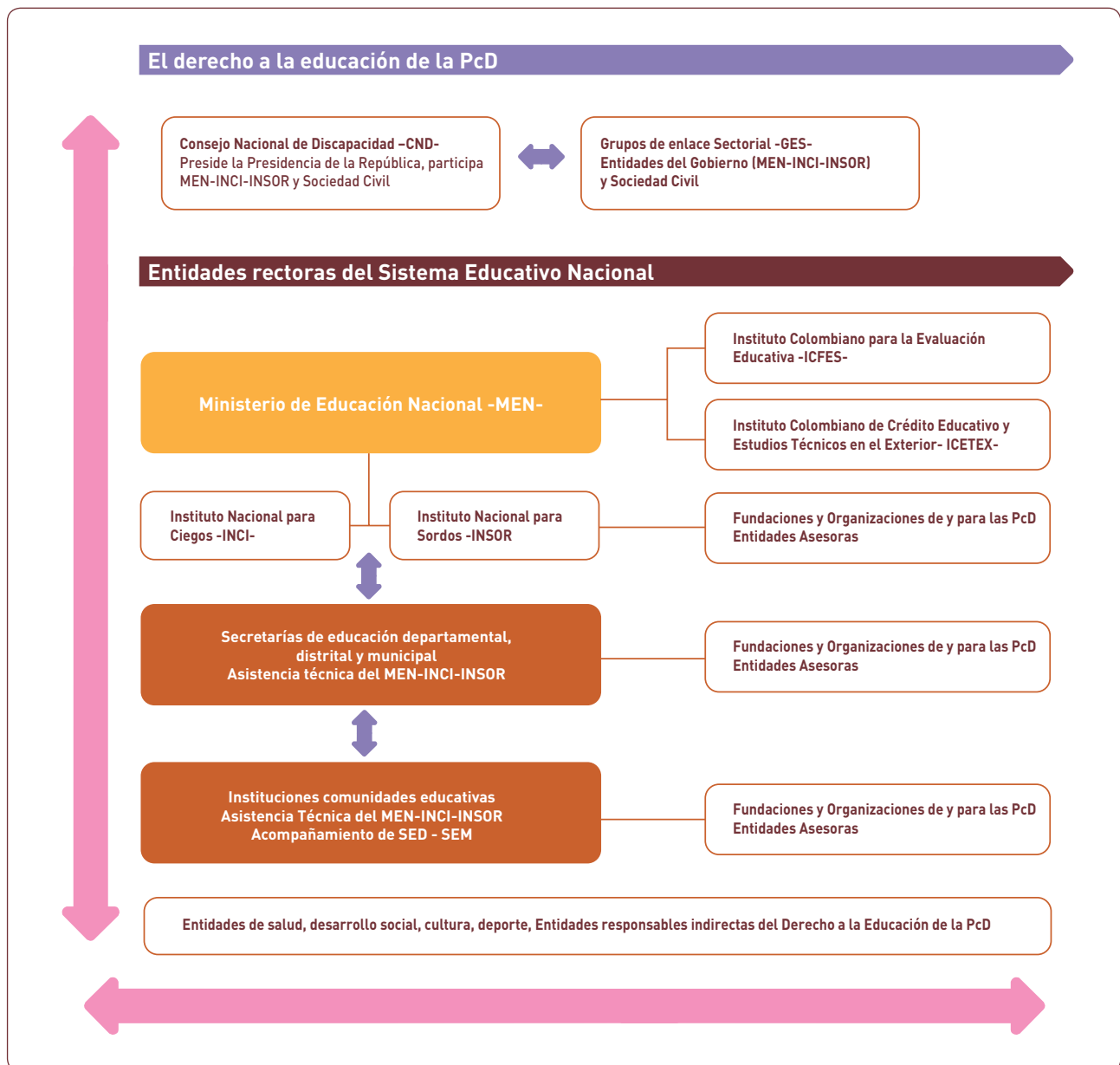
Las entidades territoriales, para el cumplimiento de sus funciones, conforman equipos técnicos con capacidad de proponer y orientar la prestación del servicio educativo pertinente y de calidad dirigido a las PcD. Estos equipos deben direccionar, asesorar y acompañar a los establecimientos educativos en la atención a estas poblaciones, por medio de la definición de objetivos, estrategias y metas, creando indicadores de proceso y resultado y estableciendo instrumentos de seguimiento y evaluación. Cada Secretaría de Educación debe tener un plan de acción como instrumento para orientar y ejecutar sus programas y proyectos.

Las instituciones encargadas del control y la vigilancia administrativa y de la defensa de los derechos, en cada uno de los niveles territoriales, también participan y realizan vigilancia al cumplimiento de las funciones de la institucionalidad educativa del país. En el Anexo 4 (página 80) se presentan las funciones de

cada una de las instituciones de orden territorial que componen el sistema educativo nacional: Ministerio de Educación Nacional, secretarías de educación e instituciones educativas. El trabajo sectorial se sintetiza en la siguiente gráfica.



Gráfica 10. Transitando por el sector educativo. Direccionamiento horizontal y vertical del trabajo sectorial



### c. A manera de conclusión

El trabajo sectorial es decisivo para la garantía del derecho a la educación de las PcD. Hay retos importantes por ser asumidos y superados; entre otros, se subrayan los siguientes:

**Tabla 7. Retos del trabajo sectorial**

Retos	Sectores y Niveles				
	MEN INCI NSOR	ICETEX	ICFES	SE	IE
Avanzar en la coordinación y articulación entre las diferentes instituciones y niveles del sistema educativo; entre la institucionalidad rectora del sistema, las instituciones vinculadas y las adscritas; así como entre los niveles territoriales y entre las instancias responsables y de apoyo del MEN para la garantía del derecho a la educación de las PcD	X	X	X	X	X
Fortalecer la articulación entre las organizaciones que representan y trabajan a favor del derecho a la educación de las poblaciones con discapacidad cognitiva y física, con la institucionalidad del gobierno	X	X	X	X	X
Avanzar en la consolidación de los procesos de descentralización del sistema educativo, a través del fortalecimiento de los niveles territoriales nacional, departamental, distritales, municipales e institucionales, para el cumplimiento de sus competencias y funciones	X	X	X	X	X
Proponer esquemas de asistencia técnica, tanto horizontales entre las instituciones de cada uno de los niveles del sistema educativo, como verticales, de acuerdo a los logros alcanzados en la garantía del derecho a la educación de las PcD	X			X	X
Avanzar en la implementación de propuestas que permitan articular la información correspondiente a la atención educativa de las PcD, de cada una de las instituciones y de los diferentes niveles del sistema educativo	X	X	X	X	
Proponer criterios y procedimientos para hacer seguimiento y evaluación a la implementación de las políticas educativas de las PcD	X	X	X	X	X

### Rutas para la atención educativa de las personas con discapacidad

Las políticas públicas orientadas al cumplimiento de la garantía del derecho a la educación para las PcD, implican, necesariamente, adoptar transformaciones estructurales del sistema. El sector educativo, como responsable directo del cumplimiento de este derecho, consolidó, hasta el primer quinquenio del siglo XXI, una perspectiva de trabajo centrada en la prestación del servicio educativo; de manera relativamente reciente, ha iniciado su transformación hacia una perspectiva de derechos, aprovechando la experiencia acumulada, aprendiendo de sus limitaciones y transformando los desaciertos en nuevas posibilidades y opciones por intentar.

Una de las apuestas centrales del sistema educativo colombiano ha sido la ampliación de cobertura, alcanzando significativos logros como la universalización de la básica primaria y avances sustanciales en el número de niños y niñas en el nivel pre-escolar, y de jóvenes en el nivel de básica secundaria, con progresos menos notables en el nivel medio. Hoy también se constituyen como parte de la agenda, la construcción de posibilidades para su permanencia, especialmente en términos de una *educación aceptable y adaptable* para todas las PcD<sup>37</sup>. Uno de los asuntos más problemáticos para el Estado colombiano, y en particular para la coordinación y articulación de los niveles territoriales del

sistema educativo, es la disponibilidad de recursos humanos, financieros, físicos y pedagógicos en términos de *calidad, oportunidad, cantidad y eficiencia*, que proporcionen el soporte necesario para el cumplimiento del derecho<sup>38</sup>.

En consecuencia, para avanzar desde los postulados básicos del derecho a la educación de las PcD, y desde la posibilidad de seguir construyendo sistemas educativos inclusivos, se proponen tres rutas que son:

<sup>37</sup> Como ya se afirmó, la realización plena de derecho a la educación concita, al menos, cuatro parámetros establecidos internacionalmente: asequibilidad, aceptabilidad, accesibilidad y adaptabilidad. Se ha querido subrayar la aceptabilidad y la adaptabilidad como dos condiciones importantes, por cuanto desde ellas se define la calidad de la educación, entendiendo la primera como una educación pertinente y relevante, mientras que la segunda se relaciona con la flexibilidad que permite reconocer la diversidad en la escuela.

<sup>38</sup> Esta situación se constató en el trabajo de construcción del presente documento, realizado por el MEN y la OEI, el cual convocó a los diferentes territorios del país.



**Las potencialidades de las rutas dependen, en gran medida, del posicionamiento ético y político de los sujetos, en este caso de los funcionarios, directivos, docentes, estudiantes, familias y actores comunitarios, que intervienen en la garantía del derecho a la educación de las PcD.**

- a) Las condiciones que facilitan el *acceso* al sistema educativo.
- b) El proceso que garantiza la *permanencia* en el sistema de la PcD.
- c) La *disponibilidad* de recursos como soporte básico para la garantía del derecho a la educación.

Las rutas surgen de la experiencia que tiene el sistema educativo colombiano, en cada uno de sus niveles territoriales, para la atención de las PcD, en conjunción con los mandatos de ley, algunos de los cuales, aún no son realidad. Son un encadenamiento de pasos que describe los procesos; una herramienta que se constituye como referente para la acción, a la manera de una “guía de viaje” que describe los posibles caminos dependiendo de los intereses y posibilidades de los viajeros. Por ello, las rutas no tienen la pretensión de estandarizar procesos, sino de inspirar nuevas soluciones que emergen de las claridades en los propósitos y fines, en diálogo con la realidad organizacional, social y cultural, y los problemas que conlleva. Las rutas pretenden potenciar la capacidad y posibilidad investigativa y creativa de quienes pretenden transitarlas.

Para su comprensión y recorrido no es suficiente contar con las claridades de unos pocos actores, sino que es necesario el trabajo y la sintonía de todo el colectivo, de los diferentes niveles territoriales y sectores, con sus diversas formaciones y trayectorias, que a su vez desempeñan variados roles. Compartir las comprensiones, las responsabilidades, las diferentes perspectivas de los otros, la manera como se resuelven los diferentes asuntos, los temores que los inmovilizan y las inquietudes que los acosan, conduce a la construcción de formas particulares de acción y a la constitución de equipos de trabajo.

Las potencialidades de las rutas dependen, en gran medida, del posicionamiento ético y político de los sujetos, en este caso de los funcionarios, directivos, docentes, estudiantes, familias y actores comunitarios, que intervienen en la garantía del derecho a la educación de las PcD. Ese posicionamiento pasa por entender que cada uno de los actores podría convertirse en un aliado o en una barrera frente al ejercicio del derecho a la educación, y que por lo tanto, se hace necesario revisar continuamente sus propios mitos, ritos e imaginarios que, en muchas ocasiones, gobiernan las maneras de actuar frente a la discapacidad.

Transitar las rutas que se proponen a continuación, seguramente no será suficiente para garantizar plenamente el derecho a la educación de las PcD, pero en su recorrido se irán construyendo nuevos caminos y posibilidades que permitan avanzar paulatinamente hacia el cumplimiento de éste propósito.

### ***El acceso al sistema educativo: un paso importante pero insuficiente***

Aunque las políticas de ampliación de cobertura aplicadas en el país hasta el año 2010<sup>39</sup> se constituyeron en un importante logro del sistema, también pusieron en evidencia los límites y debilidades del mismo, especialmente, en lo relacionado con las PcD. Por esta razón, su acceso al sistema educativo aún sigue siendo una deuda, aunque en un escenario político y organizativo más favorable, por cuanto son varias las “puertas de entrada” que se disponen cuando se articulan y coordinan los sistemas de salud y protección social y de bienestar familiar, con el sistema educativo.

El cumplimiento del derecho a la educación de las PcD se inicia con el acceso al sistema educativo, el cual, en el mejor de los escenarios, se produce al ingresar a la educación inicial para la primera infancia, o incluso, al acceder al nivel pre-escolar.

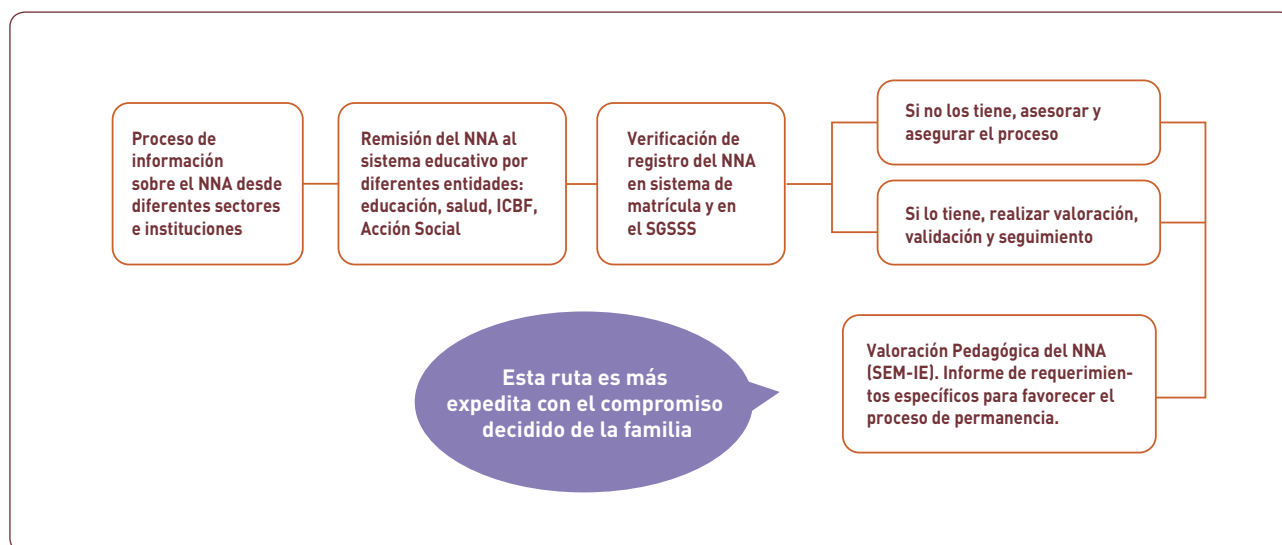
**Transitar las rutas que se proponen a continuación, seguramente no será suficiente para garantizar plenamente el derecho a la educación de las PcD, pero en su recorrido se irán construyendo nuevos caminos y posibilidades que permitan avanzar paulatinamente hacia el cumplimiento de éste propósito.**



**39** Incorporando gradualmente, políticas de gratuidad, subsidios, transporte escolar y alimentación.



**Gráfica 11. Ruta para el acceso de los niños y las niñas con discapacidad al sistema educativo**



El acceso, entonces, es una ruta prioritariamente intersectorial e interinstitucional que coordina y articula, el trabajo realizado en la educación inicial para la primera infancia, con el trabajo en el nivel de pre-escolar. El acceso de los niños y niñas con discapacidad - NNcD- al nivel de pre-escolar, tiene al menos cuatro posibles “puertas” de entrada<sup>40</sup>:

- La primera, como transición de las instituciones (tanto públicas como privadas) que se ocupan de la educación inicial para la primera infancia.
- La segunda, directamente a través de las instituciones educativas.
- La tercera, procedentes del sistema de salud.
- La cuarta, por medio de las organizaciones sociales que trabajan a favor de los derechos de las PcD.

Para los casos de la institucionalidad pública de cualquiera de los tres sectores (educativo, salud y bienestar) se hace el registro de los NNcD en sus sistemas de información y, junto con la familia y el

apoyo de las organizaciones de la sociedad civil, se hacen responsables de la integralidad de sus derechos, para lo cual es necesario establecer procesos de articulación, permanentes y consistentes, entre la institucionalidad del ICFB, las secretarías e instituciones educativas y las redes integradas de servicios de salud.

Cada una de las instituciones, especialmente las encargadas de la educación inicial para la primera infancia y las de salud, entregarán a las instituciones educativas (públicas o privadas) encargadas del nivel pre-escolar, las valoraciones que habrán realizado cada una en su campo, a través del seguimiento continuo y sistemático.

En este sentido, el sector salud, inscrito en el marco del Plan Obligatorio de Salud–POS, establece actividades, intervenciones y procedimientos de medicina física y rehabilitación, fisioterapia, terapia ocupacional, terapia del lenguaje, terapia para rehabilitación cardíaca, estimulación temprana, y terapia respiratoria, entre otros. Una vez una Entidad Promotora de Salud–EPS- recibe la solicitud de atención integral para PcD, realizará una valoración diagnóstica de carácter interdisciplinario. El propósito de dicha valoración es establecer la condición y especialmente, la conducta a seguir<sup>41</sup>.

**La valoración será necesaria para que los profesionales de la educación, sin reducir las expectativas sobre las posibilidades y las capacidades de las PcD, logren mejores y mayores comprensiones, atiendan los posibles riesgos (motrices, por ejemplo) y, desde el saber pedagógico, diseñen planes educativos que potencien el desarrollo de sus capacidades, de su autonomía y de su participación en la vida social y comunitaria.**

<sup>40</sup> Esta parte del documento recoge las rutas de atención diseñadas en el marco de la Sentencia T-974 de 2010. Ver: Informe entregado a la Honorable Corte Constitucional por la Mesa Intersectorial.

<sup>41</sup> importante aclarar que si para acceder a la provisión del servicio de diagnóstico se requieren intervenciones, procedimientos y/o actividades no contemplados en el Plan de Beneficios, por las condiciones particulares, extraordinarias y que se requieren con urgencia, la prescripción del profesional de la salud tratante deberá someterse al Comité Técnico Científico de la EPS, con autonomía de sus miembros, que se pronunciará sobre la insuficiencia de las prestaciones explícitas, la necesidad de la provisión de servicios extraordinarios, como lo establece el Artículo 26 de la Ley 1438 de 2011.

La valoración realizada por el sector salud es fundamental para las instituciones del ICBF y del sector educativo (público y privado), que tienen la responsabilidad directa de la garantía del derecho a la educación de la PcD, por cuanto se constituye en un referente para su acción. La valoración será necesaria para que los profesionales de la educación, sin reducir las expectativas sobre las posibilidades y las capacidades de las PcD, logren mejores y mayores comprensiones, atiendan los posibles riesgos (motrices, por ejemplo); y, desde el saber pedagógico, diseñen planes educativos que potencien el desarrollo de sus capacidades, de su autonomía y de su participación en la vida social y comunitaria.

Las valoraciones que se entreguen al sector educativo en el ingreso al nivel de preescolar de las PcD, en lo posible, serán generosas en detallar los procesos seguidos, las posibilidades encontradas y las que faltan por explorar, lo que se intentó pero no resultó, las potencialidades personales y sociales, las capacidades motrices, cognitivas, emocionales y afectivas, entre otros asuntos. Además, durante el proceso educativo, sea en instituciones de carácter público o privado, se mantendrá la articulación intersectorial con el sector de la salud, traducida en la gestión que realicen los profesionales de apoyo educativo con los profesionales que atienden al estudiante con discapacidad en este sector<sup>42</sup>.

En todo el proceso, aplican los principios de corresponsabilidad y de interés superior; el primero, compromete no sólo a los profesionales de los sectores de salud y educación, sino también a los padres o representantes legales de las PcD, como claramente lo enuncian las leyes 1098 de 2006, 1361 de 2009 de Protección Integral de la Familia, 1404 de 2011; el Artículo 20 de la Ley 1438 de 2011 y el Decreto 1286 de 2005. El segundo, de interés superior, es entendido como un: “[...] imperativo que obliga a todas las personas a garantizar la satisfacción integral y simultánea de todos sus derechos humanos (NNA), que son universales, prevalentes e interdependientes” (Art. 8 Ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y de la Adolescencia).

El acceso al Sistema Educativo pasa necesariamente por un sistema de registro que ha establecido el MEN, a través de la matrícula, que permite su identificación oportuna. Este Sistema de Matrícula -SIMAT- está en proceso de actualización y fortalecimiento, con base en las inquietudes que reportan las SED y las comunidades educativas. El MEN ha considerado necesario adoptar, en coordinación con el INCI y el INSOR, un manual de diligenciamiento del SIMAT, en donde aparezca claramente diferenciado el tipo de discapacidad.

El MEN y el INCI e INSOR realizan un acompañamiento a las secretarías de educación en el reporte de la matrícula por grado y zona de estudiantes con discapacidad; adicionalmente, prestan asistencia técnica a las entidades territoriales certificadas para la organización de la oferta, según lo establecido en el Decreto 366 de 2009<sup>43</sup>, y para la implementación de las estrategias de acceso.

Adicionalmente, el MEN, con la asesoría de INCI, del INSOR y de organizaciones que trabajan en favor de las personas con otras discapacidades, propone lineamientos para mejorar el acceso de los estudiantes con discapacidad en los establecimientos

**La valoración será necesaria para que los profesionales de la educación, sin reducir las expectativas sobre las posibilidades y las capacidades de las PcD, logren mejores y mayores comprensiones, atiendan los posibles riesgos (motrices, por ejemplo); y, desde el saber pedagógico, diseñen planes educativos que potencien el desarrollo de sus capacidades, de su autonomía y de su participación en la vida social y comunitaria.**

educativos, en lo relacionado con infraestructura arquitectónica, servicios públicos, medios de transporte escolar, información y comunicación. Para garantizar el acceso se cuenta con los comités territoriales de discapacidad.

Por otra parte, es obligatorio para el sector salud, realizar la gestión ante las instituciones competentes al encontrar un niño o niña con discapacidad que está siendo atendido y aún no se encuentra en el sistema educativo; a su vez, resulta perentorio para las secretarías de educación reportar al sistema de salud de su Departamento, Distrito o Municipio, la caracterización de las personas con discapacidad matriculadas en los establecimientos educativos, con el propósito de asegurar que cada niño o niña con discapacidad sea valorado y reciba un diagnóstico claro sobre su condición.

#### 42 En sus tres instancias:

El estado: actúa como ente de coordinación, dirección y control. Sus organismos son: Ministerio de la Salud y Protección Social (Colombia), la Comisión de Regulación en Salud (CRES), que reemplazó al Concejo Nacional de Seguridad Social en Salud (CNSSS), por la Ley 1122 de 2007, y la Superintendencia Nacional de Salud, que vigila y controla a los actores del sistema.

Los aseguradores: son entidades privadas que aseguran a la población, actúan como intermediarias y administradoras de los recursos que provee el Estado en forma de prima anual, denominada Unidad de Pago por Capitación -UPC-. Son las entidades promotoras de salud (EPS) y las administradoras de riesgos laborales (ARL).

Los prestadores: son las instituciones prestadoras de salud (IPS), hospitales, clínicas, laboratorios, etc., que prestan directamente el servicio a los usuarios y aportan todos los recursos necesarios para la recuperación de la salud y la prevención de la enfermedad, los profesionales independientes de salud (médicos, enfermeras/os, etc.) y los transportadores especializados de pacientes (ambulancias).

#### 43 Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.

Para garantizar el acceso de niños o niñas con discapacidad, las SE han diseñado protocolos, procedimientos e instrumentos, articulados con otros sectores e instituciones de la entidad territorial, para los siguientes propósitos:

- La búsqueda e identificación de NNA con discapacidad para su inclusión en el sistema educativo.
- La matrícula de los estudiantes con discapacidad y la realización de su registro en el SIMAT.
- La caracterización de la PcD para proceder a la elaboración de planes educativos que permitan el desarrollo de sus capacidades.
- El monitoreo sobre el acceso al sistema de niños o niñas con discapacidad, ubicando el sitio y las condiciones de la atención educativa, con el propósito de movilizar, en las instituciones, las acciones tendientes a dar respuesta a las especificidades de sus condiciones.
- El reporte por parte del grupo familiar, en el momento de la matrícula, sobre la condición de discapacidad que presentan los niños y niñas, y la entrega de los documentos que validan el diagnóstico.
- La información clara y oportuna a los grupos familiares sobre el resultado de la valoración pedagógica.
- La remisión a los establecimientos educativos de la caracterización de cada niño o niña con discapacidad, para que se definan los ajustes razonables que hagan viable su participación, promoción y aprendizaje en condiciones de equidad con los demás.
- El trabajo con las organizaciones de la sociedad civil de las PcD, que se constituyen en aliados claves y veedores del cumplimiento de estos procesos.

Al acceder la PcD a la institución educativa, es indispensable que, además de los informes de valoración realizados por el sector salud y/o Bienestar Familiar, la institución educativa organice una valoración pedagógica, con el fin, como ya se planteó, de definir el nivel educativo correspondiente, de hacer el plan de trabajo y disponer los recursos (personal de apoyo pedagógico, materiales y tecnologías) necesarios para garantizar su permanencia y promoción en el sistema. Deberá procurarse el ingreso a instituciones educativas no especializadas, es decir en aulas regulares de estudio bajo el enfoque de la educación inclusiva, tal como lo expresa la Sentencia T-974 de 2010; sólo debe procederse a una atención especializada en educación, cuando la valoración realizada por los equipos interdisciplinarios de salud y educación así lo determinen.

Es la institución educativa la encargada de reportar en el SIMAT los estudiantes con discapacidad y de tramitar, ante la Secretaría de Educación, los apoyos requeridos para el desarrollo del plan de trabajo definido y concertado con la familia.

Es frecuente encontrar PcD que no han accedido al sistema educativo, o que su acceso ha sido tardío. Cuando las PcD inician el ejercicio de este derecho siendo ya adolescentes, jóvenes o adultos, ya se encuentran, para este momento, en lo que el sector

**Al acceder la PcD a la institución educativa, es indispensable que, además de los informes de valoración realizados por el sector salud y/o Bienestar Familiar, la institución educativa organice una valoración pedagógica, con el fin, como ya se planteó, de definir el nivel educativo correspondiente, de hacer el plan de trabajo y disponer los recursos (personal de apoyo pedagógico, materiales y tecnologías) necesarios para garantizar su permanencia y promoción en el sistema.**

educativo ha llamado “situación de extra-edad”, es decir, que no puede acceder al nivel educativo correspondiente con su edad cronológica.

A pesar de la recurrencia de esta situación, no sólo con las PcD, sino también en los contextos de diversidad cultural o en las ruralidades del país, entre otros, el sistema educativo aún no tiene respuestas claras; como lo han manifestado las comunidades educativas<sup>44</sup>; en estos casos, la igualdad en el derecho a la educación riñe con la equidad, en tanto que el sistema convierte su diferencia en desigualdad.

Para los niños, niñas y adolescentes con discapacidad -NNAcD- que ingresan tardíamente al sistema educativo, la trayectoria institucional, de especialistas y docentes en la materia, han señalado los siguientes aprendizajes:

- La edad cronológica es el criterio principal para la ubicación de los NNAcD en los niveles del sistema educativo.
- El procedimiento a seguir es similar al establecido anteriormente: recepción de las valoraciones de otros sectores, valoración pedagógica de la institución educativa, establecimiento del plan de trabajo concertado con la familia y con el estudiante; y generación de ajustes y apoyos institucionales para la garantía de su derecho.
- La situación de extra-edad requiere de la identificación de estrategias pertinentes.

Para el acceso de jóvenes con discapacidad que se encuentran en situación de marcada extra-edad, pero a quienes las instituciones educativas aún les ofrecen opciones formativas para el

<sup>44</sup> A través de las mesas regionales desarrolladas en el marco de la construcción del presente documento.

desarrollo de sus capacidades, la experiencia nacional ha indicado que para su ingreso, matrícula y registro, se pueden amparar en el Decreto 3011 de 1997, por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y se dictan otras disposiciones.

Las situaciones de mayor exclusión social y educativa las viven las personas con discapacidad que además presentan analfabetismo. Sin embargo, si se ha planteado que la inclusión es lo opuesto a la exclusión, es un compromiso ético erradicar esta situación de inequidad construyendo nuevas alternativas, porque es justamente la educación la que hace posible el ejercicio de otros Derechos Humanos fundamentales. Si bien es cierto

que existe una normatividad favorable, es necesario retomar la ficha 11.1.2 del Manual de Oferta Institucional del Gobierno Nacional hacia las Entidades Territoriales del Departamento Nacional de Planeación –DNP.<sup>45</sup> y las experiencias del MEN relacionadas con la educación de adultos que han probado ser exitosas, para desde allí intentar su aplicación en nuevos contextos.

#### a. A manera de conclusión

Aunque se han avanzado en claridades frente a las concepciones y procedimientos para el acceso de las PcD, de tal manera que se garantice su atención educativa, aún existen retos importantes por asumir y desarrollar. Entre otros, se subrayan los siguientes:

**Tabla 8. Retos del acceso**

Retos	Niveles Territoriales		
	MEN-INCI-INSOR	SE	IE
A nivel de trabajo intersectorial y sectorial para el acceso al sistema educativo, se precisa la articulación vertical y horizontal de los sistemas de información que lo garanticen desde cualquier figura de la institucionalidad del Estado colombiano. Esta articulación también contribuirá a los procesos de seguimiento y evaluación	Articulación de los sistemas de información con otros sectores, relacionada con el acceso de los NNACD, en cada uno de los niveles territoriales del sistema educativo		
Continuar precisando los límites y posibilidades de los diferentes sectores e instituciones del país cuya finalidad del trabajo articulado es la garantía del derecho a la educación de las PcD	Generar directrices	Avanzar en la precisión de lo que les concierne para la valoración pedagógica, el acompañamiento, etc.	
Avanzar en los ajustes al SIMAT para la identificación de las PcD y la posibilidad de generación de recursos para la garantía de su derecho a la educación	Precisar criterios para la extraedad y registro de PcD	Participar, desde su experiencia, en la construcción de criterios para el ajuste del registro de PcD en extra-edad y del registro de otras discapacidades	
Generar diálogos intersectoriales e interinstitucionales, a partir de la sistematización de las experiencias, que permitan avanzar en la comprensión de las competencias y los alcances propios y de los otros, así como de los dispositivos creados para el acceso de las PcD a los diferentes niveles de la educación	Garantizar la apropiación y el uso, para la Política Educativa, de los aprendizajes aplicables en cada uno de los niveles territoriales del sistema		
Fortalecer el acceso a la educación de las PcD en situación de extra-edad, y en particular de los jóvenes y adultos, a través de la articulación de los niveles de educación básica secundaria y media, con los programas de educación para el trabajo y el desarrollo humano	Generar directrices, consultando experiencias territoriales	Avanzar en la generación de experiencias, haciendo seguimiento y valorando sus aciertos y nuevos retos	
Establecer la tasa de analfabetismo en las PcD y construir e implementar programas de alfabetización y de educación permanentes	Liderar el proceso Diseñar programas	Apoyar al MEN en la recolección de la información. Avanzar en experiencias de manera situada, haciendo seguimiento y valorando logros y nuevos retos	
Asegurar el acceso a la educación de las PcD desde la primera infancia, para combatir efectivamente el analfabetismo y disminuir significativamente la extra-edad y sus efectos negativos	Afinar los criterios y procedimientos intersectoriales y sectoriales para el acceso, y crear unos nuevos que contribuyan a la superación de barreras creadas por el engranaje educativo		

**Para el acceso de jóvenes con discapacidad que se encuentran en situación de marcada extra-edad, pero a quienes las instituciones educativas aún les ofrecen opciones formativas para el desarrollo de sus capacidades, la experiencia nacional ha indicado que para su ingreso, matrícula y registro, se pueden amparar en el Decreto 3011 de 1997, por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y se dictan otras disposiciones.**

<sup>45</sup> Se recomienda, para ampliar acerca del tema, revisar: <https://www.dnp.gov.co/LinkClick.aspx?fileticket...tabid=381>

### La permanencia en el sistema educativo: una conquista por consolidar

Hablar de garantizar la permanencia de los NNACD en el marco del derecho a la educación, es subrayar, por lo menos, dos perspectivas:

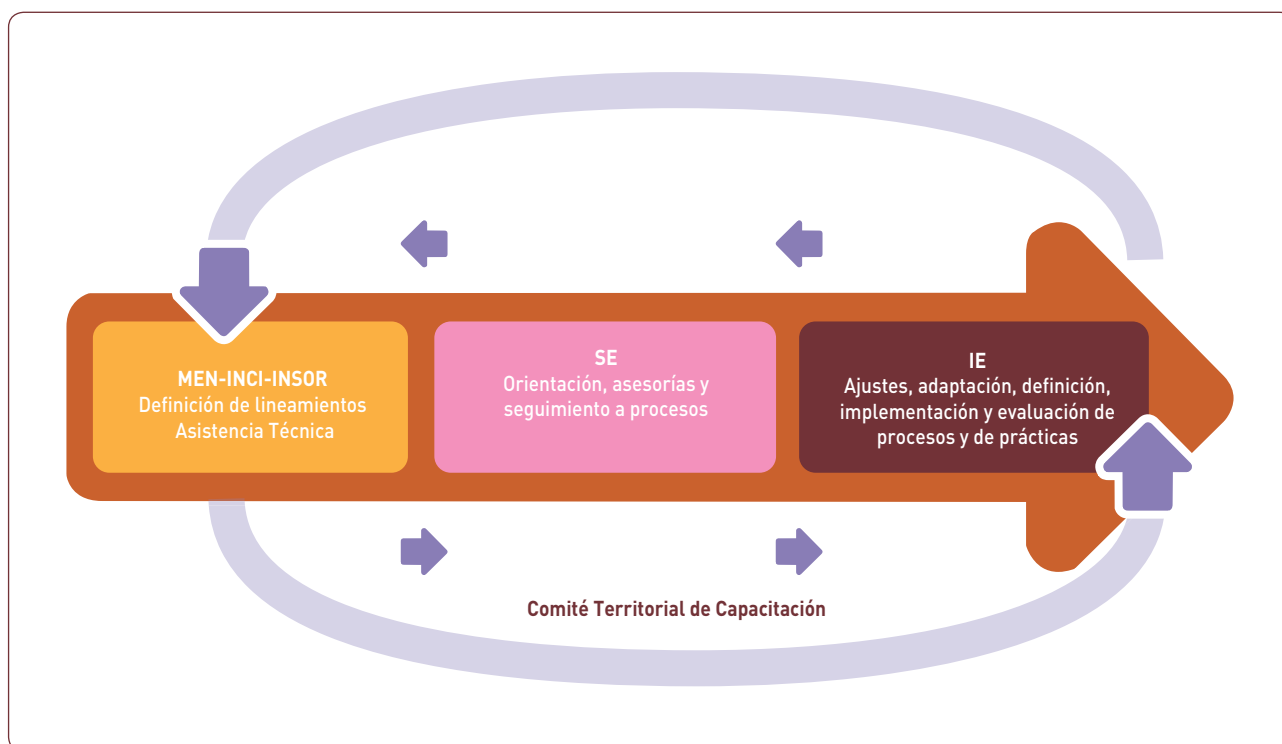
- La primera, relacionada con la *adaptabilidad* del sistema educativo: que consiste en la remoción de los obstáculos que impiden que los NNA con discapacidad permanezcan en él, lo que implica pensar los ajustes razonables requeridos.
- La segunda tiene que ver con el principio de *aceptabilidad* en la educación, es decir, con propiciar su pertinencia, que sea adecuada culturalmente y de buena calidad.

Entendiendo de esta forma la permanencia, son varios los retos para el sistema educativo actual, siendo el principal, la necesidad de avanzar en la transformación de culturas, políticas y prácticas, hacia perspectivas que comprendan, acojan y celebren la diversidad y la inclusión desde sus enfoques y estructuras. El avance por este sendero, ya ha puesto en evidencia, que las relaciones de dependencia, concurrencia y corresponsabilidad, entre los diferentes niveles del sistema educativo y del sistema nacional de discapacidad, se estrechan, complejizan y en la mayoría de los casos, se tensionan.

En razón de ello, las posibilidades institucionales para la permanencia, promoción y participación de los NNACD en el sistema educativo, generadas desde lo local, tienen como límite los avances en la flexibilización del sistema, tanto en sus niveles nacionales y locales, como en los institucionales. Son las instituciones educativas el lugar de convergencia de las acciones sectoriales y donde cotidianamente se hace efectiva o no la realización del derecho a la educación de los NNACD, bajo condiciones específicas de las regiones, los sujetos, las organizaciones, las demandas externas y sus propias elaboraciones.

**En razón de ello, las posibilidades institucionales para la permanencia, promoción y participación de los NNACD en el sistema educativo, generadas desde lo local, tienen como límite los avances en la flexibilización del sistema, tanto en sus niveles nacionales y locales, como en los institucionales.**

**Gráfica 12.** Engranaje territorial para la permanencia en el sistema educativo





Los principios que rigen su proyección y su razón de ser, requieren consistencia con las posibilidades de la inclusión, para ello:

**Tabla 9. Alcances y medios**

Se requiere avanzar en	Medios que favorecen el avance
La construcción de enfoques y perspectivas incluyentes, comprendiendo que es un asunto de todos y no algo exclusivamente de ciertas “poblaciones”	La exploración de las posibilidades de avanzar en el trabajo intersectorial y entre las instituciones de su entorno
El convencimiento cultural de que los seres humanos son iguales en medio de la diversidad	El reconocimiento de las posibilidades creadas en la trayectoria institucional, para potenciarlas, ajustarlas, hacer su seguimiento y redefinir el trabajo desde la experiencia alcanzada
La comprensión de la discapacidad como unas de las condiciones del ser humano, es decir, como parte de lo diverso y, por lo tanto, no susceptible de “normalizar”	La identificación, si se requiere, de los apoyos que benefician el trabajo con los estudiantes, evitando su separación de los entornos de aprendizaje y participación de la institución, a menos que se vea estrictamente necesario
La identificación, en el medio social y cultural, de aquellas condiciones que se convierten en barreras para el aprendizaje, la participación y la construcción de las autonomías de los sujetos	La aplicación reflexiva del índice de inclusión; y La identificación de barreras para la construcción de propuestas que avancen en su eliminación, en lo posible de manera colectiva

El trabajo pedagógico entonces, asumido desde las perspectivas descritas, tiene entre otras, las siguientes características:

- El convencimiento de que todo ser humano está en condiciones de aprender, y por lo tanto, busca la participación de todos los estudiantes.

- La comprensión del aprendizaje como un asunto diferenciado, no sólo por los estilos o los ritmos, sino también por los intereses de los sujetos, las condiciones de los contextos y las posibilidades para su desarrollo.
- El fortalecimiento de concepciones pedagógicas desde las capacidades y posibilidades de los estudiantes y no desde sus dificultades.
- La superación de la idea, consagrada por cierto, de que el sujeto, por una condición considerada “atípica”, comporta un problema en sí, para avanzar hacia perspectivas que interroguen las formas en que una sociedad incapacita a los sujetos.
- La confianza de que si bien cada estudiante responde según sus posibilidades, es la institución educativa la que enfrenta al reto de crear las condiciones educativas que potencien las capacidades de los sujetos más allá de un ejercicio de beneficencia.
- La promoción de climas de trabajo sociales y escolares de colaboración mutua, lo que implica, especialmente, el reconocimiento de diferentes perspectivas y la negociación de las mismas.
- La construcción de perspectivas flexibles de los procesos pedagógicos con miras a favorecer los aprendizaje sociales, cognitivos, afectivos y emocionales, significativos y efectivos para los estudiantes.
- La revisión de los procesos curriculares desde perspectivas investigativas, comprendiendo que no hay respuestas para muchos de los asuntos comprometidos en estos procesos, y que cuando las hay, requieren de su contextualización y trabajo en las condiciones particulares.
- La comprensión de que la reflexión sobre el quehacer de la escuela es fuente inagotable de posibilidades para la transformación, ajuste o fortalecimiento de las prácticas



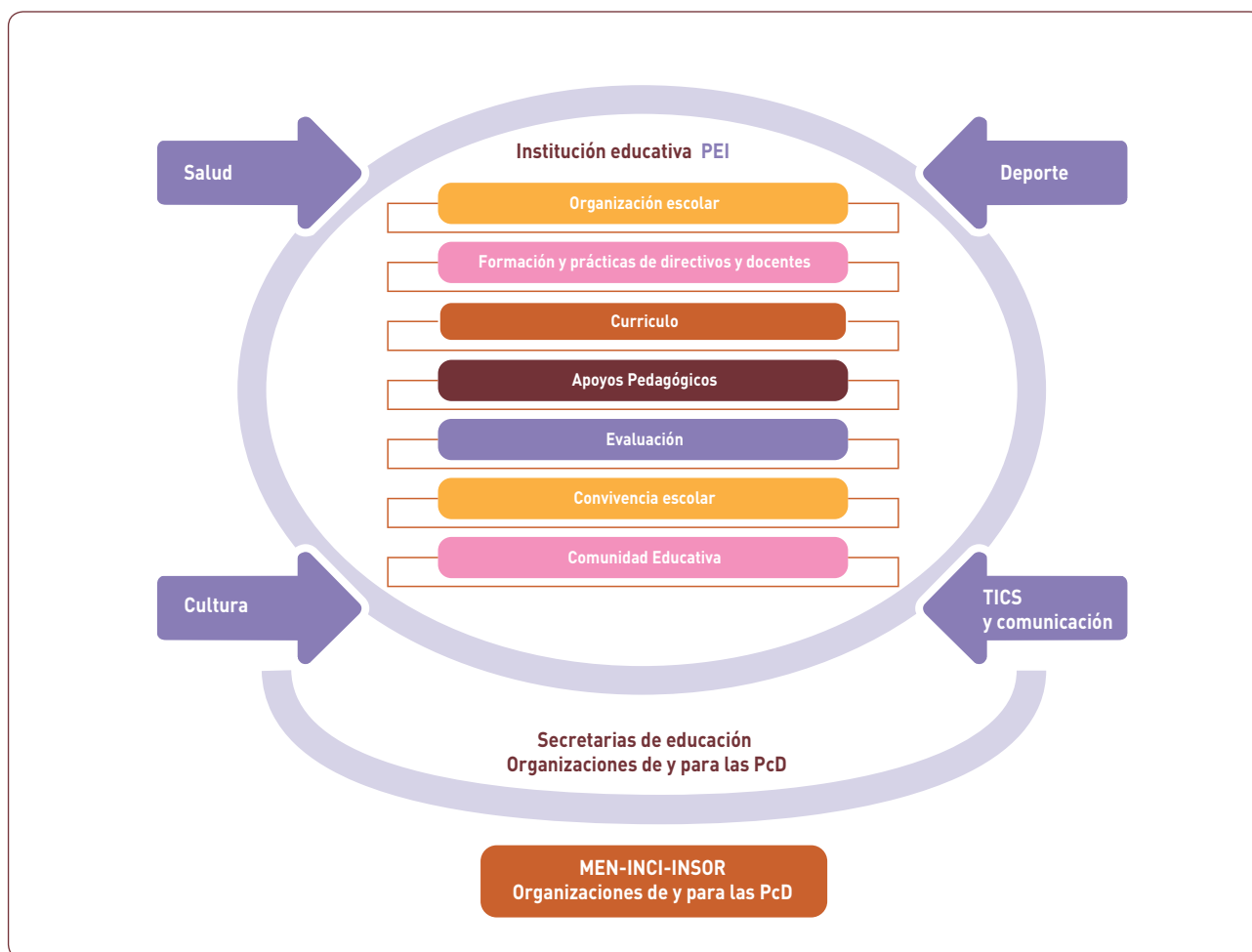
pedagógicas y, en especial, de los posicionamientos éticos de los sujetos ante las responsabilidades y los compromisos particulares.

- El fortalecimiento de diálogos entre diferentes miembros de la comunidad educativa con otros actores de los ámbitos de la política o de la academia, en favor del reconocimiento de otras maneras de hacer escuela y de ser maestros, que favorecen la educación inclusiva y el derecho a la educación de todos los niños.

Lo anterior implica que el trabajo pedagógico es un ejercicio consciente y con objetivos definidos a corto, mediano y largo plazo, y requiere de un proceso administrativo, financiero y de gestión que posibilite los propósitos planteados.

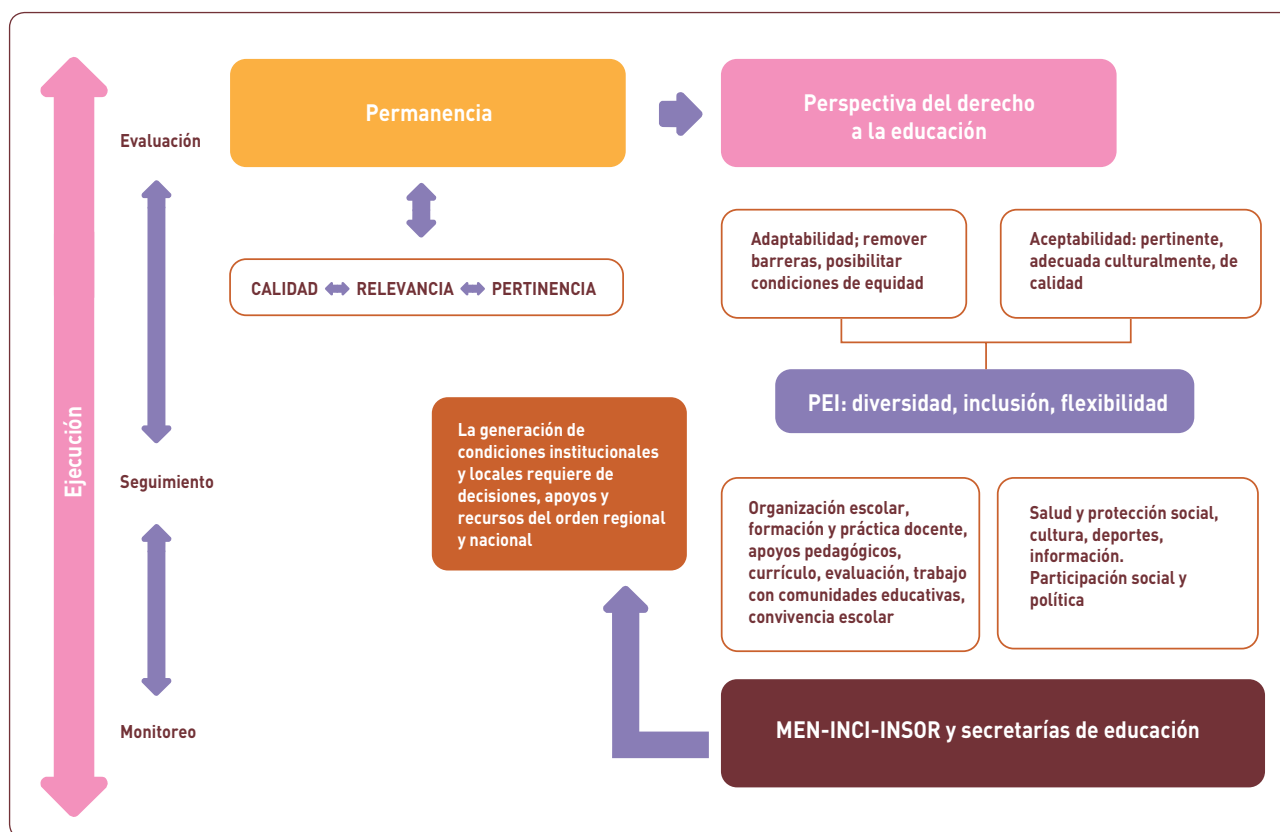
**Las posibilidades institucionales para la permanencia, promoción y participación de los NNAcD en el sistema educativo, generadas desde lo local, tienen como límite los avances en la flexibilización del sistema, tanto en sus niveles nacionales y locales, como en los institucionales.**

**Gráfica 13.** La permanencia: un compromiso centrado en la institución educativa que trasciende al sistema educativo



La ruta del derecho a la educación de las PcD, orientada a avanzar en la permanencia y promoción en el sistema educativo de los NNAcD, se sintetiza de la siguiente manera:

Gráfica 14. Ruta hacia la permanencia en el sistema educativo



La clara centralidad de la institución educativa en esta ruta del derecho a la educación de los NNAcD, no busca restar importancia a las responsabilidades y compromisos de los demás niveles territoriales del sistema educativo y del sistema nacional de discapacidad; por el contrario, pretende superar su insularidad y fortalecer las posibilidades de ser protegida, acompañada y rodeada para el logro de este propósito.

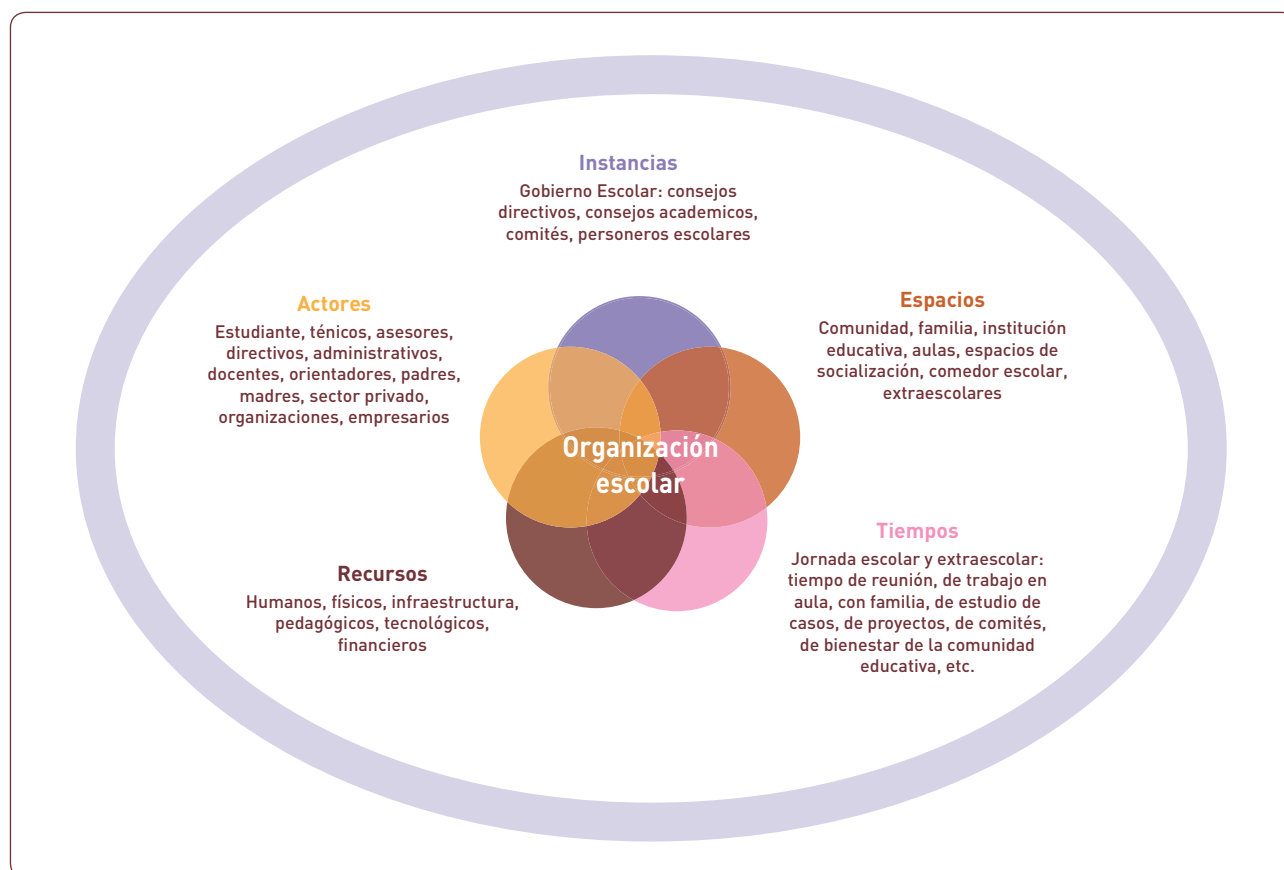
#### La organización escolar a favor de la educación inclusiva y de la diversidad

Entendida como la manera en que grupos de profesionales de la educación, organizan y disponen las instancias, los espacios, los tiempos, actores y recursos de una institución educativa para la atención, entre otros, de los NNAcD, bajo una perspectiva de derechos. La organización escolar está referida a las decisiones que toman forma en una estructura, unos conductos regulares, unas funciones y unos procedimientos que surgen de las posibles y múltiples relaciones entre los elementos antes mencionados:

**La organización escolar está referida a las decisiones que toman forma en una estructura, unos conductos regulares, unas funciones y unos procedimientos que surgen de las posibles y múltiples relaciones.**

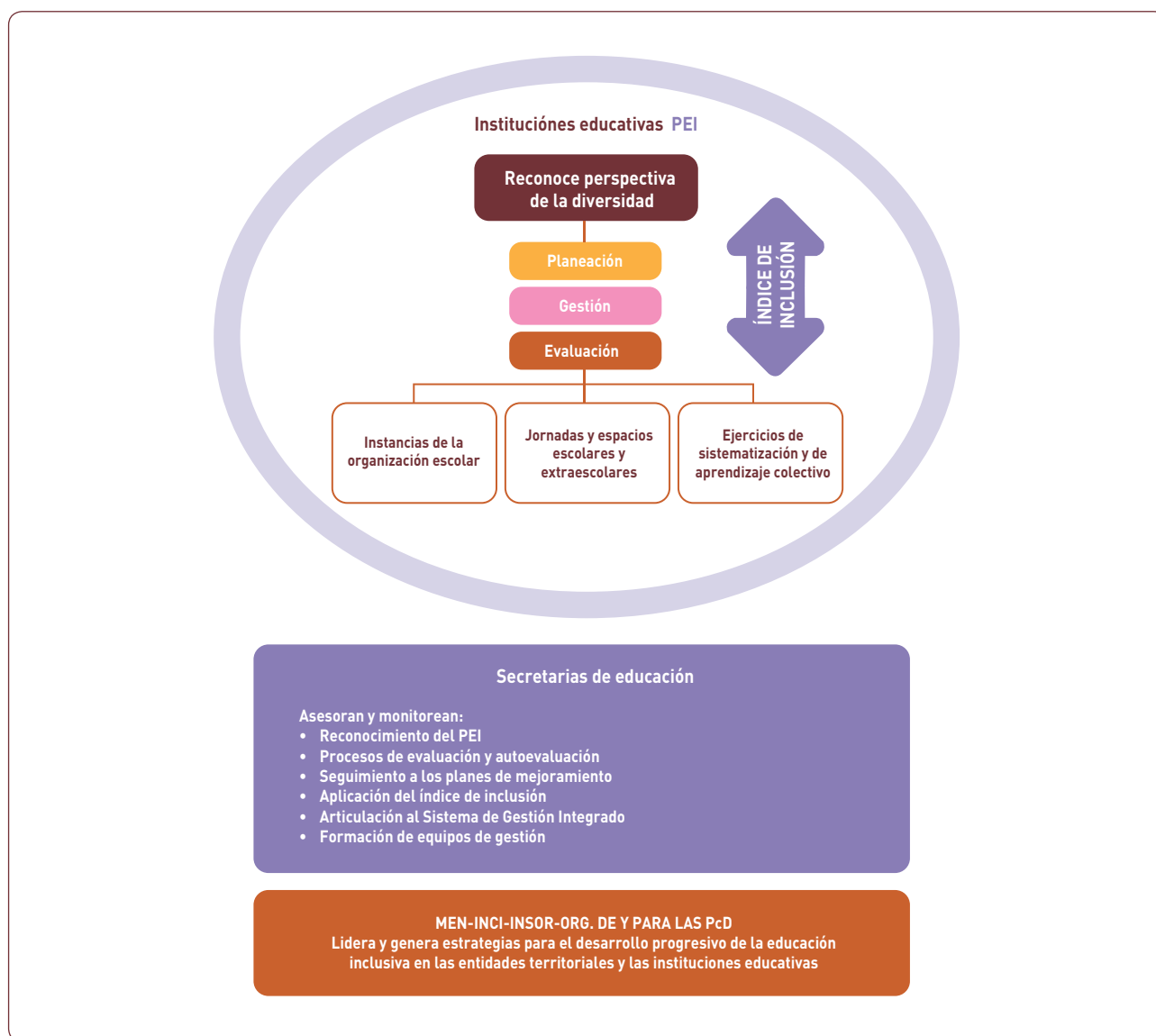


Gráfica 15. Componentes de la organización escolar para el reconocimiento de la diversidad y la inclusión



Cada uno de los niveles territoriales del sistema educativo, tiene unas responsabilidades generales para avanzar en la organización escolar que favorezca la educación inclusiva y la diversidad. De acuerdo con el ordenamiento político y normativo actual del sistema educativo, entre otras, son las siguientes:

Gráfica 16. Corresponsabilidades de los niveles territoriales para la organización escolar



Las instituciones educativas, con la asesoría de las SE, de acuerdo con el Decreto 2082 de 1996<sup>46</sup>, en particular su capítulo III, y con el índice de Inclusión<sup>47</sup>, analizan los aspectos que les permiten identificar las barreras para la movilización, la participación, la comunicación, la información y el desarrollo de la autonomía de todos los estudiantes, incluidos los NNACD.

**Una organización escolar que promueve la inclusión y la diversidad, precisa entonces de un horizonte de trabajo colectivo y consensuado, entre los miembros de la comunidad educativa, que esté reconocido y potenciado en el PEI.**

Una organización escolar que promueve la inclusión y la diversidad, precisa entonces de un horizonte de trabajo colectivo y consensuado, entre los miembros de la comunidad educativa, que esté reconocido y potenciado en el PEI, donde en efecto se responda a la diversidad de los estudiantes y se busque que las diferencias no se transformen en desigualdades y que ofrezcan oportunidades. Esta perspectiva de trabajo propone algunos retos para la organización escolar, en cada uno de los niveles territoriales del sistema, entre las cuales se destacan los siguientes:

<sup>46</sup> Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones, capacidades o talentos excepcionales. Para ampliar información, se recomienda visitar: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1519>

<sup>47</sup> Corresponde al Índice versión 2009 Para ampliar información, se recomienda visitar: [www.mineduacion.gov.co](http://www.mineduacion.gov.co) y el edusito Educación inclusiva.

**Tabla 10. Retos de la permanencia: organización escolar**

Retos	Niveles Territoriales		
	MEN-INCI-INSOR	SE	IE
Construir perspectivas colegiadas de trabajo, compartiendo fines y posibilidades para el desarrollo de la institución educativa, donde las estructuras organizativas se constituyan en un medio que favorezca la inclusión, el reconocimiento y el trabajo con la diversidad	Incorporar esta perspectiva en las directrices y la asistencia técnica	Incorporar esta perspectiva en su ejercicio de asesoría y acompañamiento	Incorporar esta perspectiva en su ejercicio de planeación, gestión y evaluación
Privilegiar el trabajo colectivo, que tenga en cuenta las diferentes perspectivas de los actores sociales que participan en la institución educativa, tanto para la consulta, como para la toma de decisiones en problemáticas esenciales de la institución educativa. Pueden apoyarse en el Índice de Inclusión			
Fortalecer las instancias de dirección colegiadas que permiten mejores formas de ejercicio de la micro-política en las instituciones educativas			
Propender por la constitución de equipos de trabajo, especialmente para las definiciones concernientes a la enseñanza, que permitan superar la insularidad del ejercicio pedagógico de los docentes			
Proponer ejercicios formativos colectivos, dirigidos a la participación de diferentes miembros de la comunidad educativa, padres, madres, personas de las áreas administrativas y de servicios generales, estudiantes, docentes, orientadores, directivos, etc., para avanzar en la comprensión de la inclusión y la diversidad	Proponer y propiciar programas y proyectos, junto con los otros sectores	Adoptar y proponer proyectos, programas y acciones, con el apoyo de otros sectores	Adoptar y proponer proyectos y acciones, junto con la institucionalidad intersectorial local
Avanzar en la sistematicidad del trabajo frente a la toma de conciencia sobre la diversidad y lo que ella implica para la institución y la comunidad educativa, en términos de las formas de conocimiento, de las inteligencias, los aprendizajes y las enseñanzas	Propiciar la reflexión y el reconocimiento de experiencias sobre la organización escolar. Las SE adoptan la perspectiva en su ejercicio de acompañamiento y asesoría. Las instituciones educativas incorporan estos ejercicios		
Flexibilizar los tiempos y los espacios de la institución educativa a partir del reconocimiento de los diferentes ritmos y posibilidades del aprendizaje, de la circulación, de la comunicación y de la participación de todos	Generar directrices que faciliten su experimentación	Garantizar posibilidades para este ejercicio	Diseñar e implementar experiencias haciendo seguimiento y valorando sus logros y nuevos retos
Identificar, tanto para la jornada escolar como para la extraescolar, las posibilidades de trabajo que brinda la infraestructura intersectorial local	Generar directrices a la institucionalidad de otros sectores	Avanzar en acuerdos y en la generación de condiciones	Propiciar y ejecutar acuerdos
Advertir constantemente sobre los problemas y soluciones para la accesibilidad, tanto en los espacios y recursos, como en las instancias de la organización escolar	Identificar e implementar posibles soluciones, de acuerdo con sus responsabilidades y posibilidades, tramitando soluciones de fondo a los niveles que le compete de manera directa		
Propiciar ejercicios de investigación, de innovación y de experimentación en torno a la organización escolar, tendientes al cambio y a la mejora continua. Establecer alianzas con universidades y otras redes de apoyo	Generar directrices y proponer ejercicios de investigación e innovación	Adoptar directrices, proponer nuevas posibilidades investigativas y de innovación para su territorios	

### La formación y las prácticas de los directivos y docentes a favor de la educación inclusiva y la diversidad

La formación de directivos y docentes se constituye en uno de los elementos centrales para la atención educativa de las PcD<sup>48</sup>, en tanto que son principalmente ellos quienes están directamente comprometidos con la garantía de su derecho a la educación y especialmente, el objetivo de lograr su permanencia en el sistema; sin embargo, también es claro que su acción no es suficiente para alcanzar este propósito, si no cuentan con los apoyos, asesorías y asistencias técnicas que proporcionan los otros sujetos de los niveles territoriales del sistema educativo nacional.

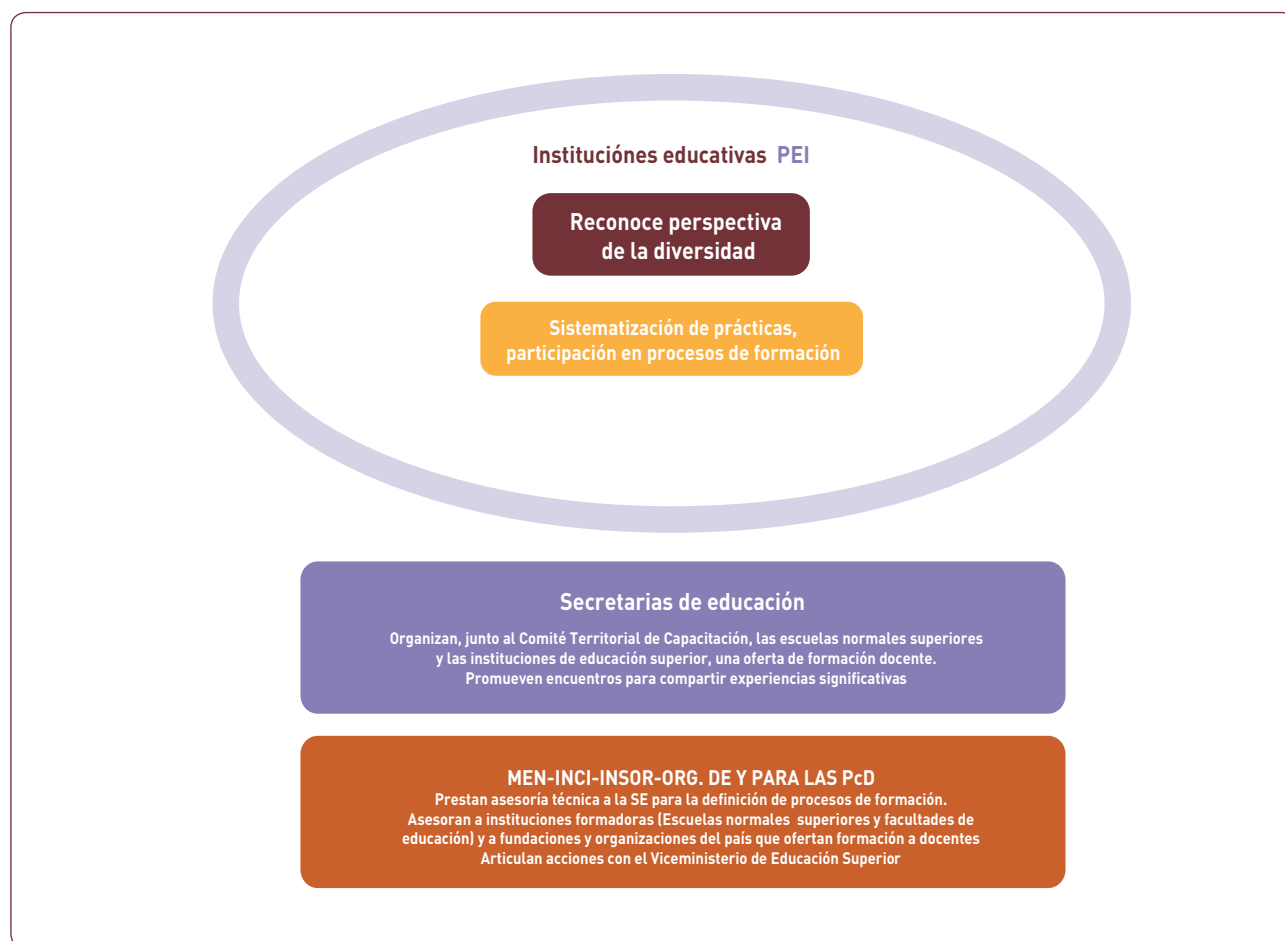
Una perspectiva importante en los procesos de formación, tanto de docentes como de directivos, en particular para la atención educativa de los NNACD, es su posible impacto en la transformación de las prácticas que no favorecen la educación inclusiva y, especialmente, en el reconocimiento y disfrute de la diversi-

dad. Por ello, resulta más que importante incorporar ejercicios que permitan lograr aprendizajes y posiblemente replanteamientos a través de su reflexión sobre el quehacer cotidiano.

Las responsabilidades de los niveles territoriales, de acuerdo con el ordenamiento jurídico y político actual, en relación con la formación de los docentes y directivos, son las siguientes:

<sup>48</sup> Reconocida en el Decreto 2082 de 1996, particularmente en su capítulo IV.

Gráfica 17. Corresponsabilidades de los niveles territoriales para la formación de docentes y directivos



Las posibilidades de reconocimiento y transformación de prácticas (y concepciones) que obstaculizan el reconocimiento de la diversidad y el trabajo por la inclusión, en directivos y docentes, es un ejercicio que se desarrolla cotidianamente de manera directa en la institución, por ello la invitación desde estas orientaciones a vincular activamente a las instituciones educativas en los procesos y escenarios donde se decide la formación de los docentes y directivos docentes; así como a las entidades de educación superior, que son las que generalmente agencian dichos procesos formativos

La formación de directivos y docentes que promueva concepciones y prácticas a favor de la educación inclusiva y la diversidad, precisa de retos para cada uno de los niveles territoriales del sistema educativo, entre los cuales se destacan:



**Tabla 11. Retos de la permanencia: formación**

Retos	Niveles Territoriales		
	MEN-INCI-INSOR	SE	IE
Procurar que las necesidades de formación sean corresponsales con el horizonte de trabajo colectivo y consensuadas entre los miembros de la comunidad educativa que está reconocido en el PEI, y que las SE avalen y agencian	Promover estas perspectivas en las políticas y directrices sobre formación docente	Reconocen e incorporan estos criterios en los comités territoriales de capacitación.  Incorporan estos criterios en los procesos de formación que ofertan a las instituciones educativas	El colectivo de directivos y docentes trabajan en estas perspectivas. Los directivos gestionan ante las SE
Promover procesos de formación que privilegien el trabajo colectivo y dialógico de los docentes, entre diferentes áreas disciplinares y niveles educativos			
Proponer el quehacer docente y directivo como ejes de trabajo en los procesos formativos, identificando las prácticas y concepciones que gobiernan el quehacer docente y, a partir de ello, desarrollar reflexiones, interpelaciones críticas, potenciaciones y transformaciones			
Privilegiar la institución educativa como escenario de formación, transitando otros espacios (universitarios, otras instituciones educativas, organizaciones y fundaciones, etc.) con los que se establece un diálogo que favorezca el reconocimiento de la diversidad			
Generar impacto en las maneras de enseñar y de dirigir la institución educativa, haciendo evidente la importancia del posicionamiento de los sujetos en sus diferentes roles: como directivo, como docente y como estudiante			
Generar agendas de trabajo individuales y colectivas que permitan avanzar con sistematicidad hacia posibles transformaciones o al fortalecimiento de las prácticas de docentes y directivos	Diseñar directrices para propiciar la formación de docentes como un asunto que le compete a las instituciones educativas - IE	Avanzar en la articulación de las IE de su territorio, en el diseño y ejecución de las políticas	Avanzar en la realización de procesos que permitan articular los procesos formativos con la IE
Articular las instituciones educativas en las políticas, planes y programas de formación de docentes, como escenario que decide la pertinencia y oportunidad de los procesos formativos			
Generar instancias de diálogo y concertación con las escuelas normales superiores y las facultades de educación, sobre la inclusión y el reconocimiento de la diversidad en la formación inicial de docentes	Generar espacios y propiciar directrices	Avanzar en procesos de innovación y ajuste a la oferta de formación	
Hacer seguimiento y evaluación de los procesos de formación de docentes y directivos en ejercicio	Fortalecer los criterios y mecanismos	Adoptar nuevos dispositivos en la SE y en los comités territoriales de Capacitación	Avanzar en proceso de formación seguimiento y evaluación a su PEI

## El currículo a favor de la educación inclusiva y la diversidad

“El Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudios, programas, metodología, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional”.

(Art. 76, Ley General de Educación).

ajustado y adaptado de acuerdo con los fines educativos que se han trazado las secretarías de educación y las instituciones educativas, conforme con su contexto, a través del PEI.

En virtud de la autonomía escolar, ordenada por el Artículo 77 de la Ley 115 de 1994, es posible avanzar en transformaciones y ajustes curriculares referidos, por ejemplo, a la introducción de asignaturas optativas o la adaptación de algunas de las áreas a

Una educación que responda a la diversidad de los estudiantes es uno de los aspectos de mayor incidencia para la permanencia en el sistema; este hecho implica la *pertinencia, la relevancia y la calidad* de lo que se brinda; así, el currículo atañe justamente a ese “contenido” de lo educativo.

En este sentido, el sistema educativo ha definido una estructura curricular para el país que contiene los fines y propósitos, los lineamientos curriculares y los estándares de competencias<sup>49</sup>. El plan de estudio, que hace parte del currículo, igualmente ha sido definido a nivel nacional a través de las áreas obligatorias y fundamentales<sup>50</sup> y de los proyectos transversales<sup>51</sup>; este puede ser

49 Ver Artículo 2 del Decreto 230 de 2002, teniendo en cuenta que a pesar de que el Decreto fue derogado en lo referido a evaluación y promoción, se entiende como vigente en cuanto al currículo.

50 Estipuladas en el Artículo 23 de la Ley 115 de 1994.

51 Inicialmente definidos en el Artículo 14 de la Ley 115 de 1994, luego modificados a través de la ley 1029 de 2006, por medio de la cual se amplía la comprensión de lo referido a la enseñanza de la constitución, y la Ley 1013 de 2006, a través de la cual se introduce la urbanidad; y adicionados por el Artículo 5 de la Ley 15503 de 2011, que incluye la educación en seguridad vial.

**Una educación que responda a la diversidad de los estudiantes es uno de los aspectos de mayor incidencia para la permanencia en el sistema; este hecho implica la pertinencia, la relevancia y la calidad de lo que se brinda; así, el currículo atañe justamente a ese “contenido” de lo educativo.**

las necesidades de los estudiantes o a las necesidades y características regionales, o adoptar métodos de enseñanza y organizar proyectos, actividades formativas, culturales y deportivas, etc. Lo importante es su coherencia con los principios y objetivos establecidos en los proyectos institucionales.

Las posibilidades de ajuste, transformación, adaptación y/o flexibilización curricular, se constituyen como una exigencia ineludible cuando se trata de la atención educativa de los NNACD, estipulada en el Decreto 2082 de 1996, capítulo II. Es por esto que la idea de la diversidad en el currículo y el currículo para la diversidad, planteada por Gimeno (1993, pp. 44-45), resulta pertinente, Gimeno entiende que:

“[...] es una manifestación de una filosofía democrática, que tiene el reto de compaginar dos derechos fundamentales: el derecho a la igualdad entre todos los ciudadanos a recibir una educación de calidad y el derecho a las diferencias, sin que provoquen desigualdades ni discriminaciones”.

Así entonces, el elemento capital que se precisa para promover una escuela pluralista, está en desarrollar un currículo capaz de tender puentes entre las diferencias de las personas y sus posibilidades para adquirir una cultura. Se trata de lograr el equilibrio necesario, afirman Antúñez y Gairín (1996, p. 194), entre la “comprensión del currículo y la innegable diversidad de los estudiantes”.

**El reconocimiento de la diversidad de los estudiantes implica la búsqueda de alternativas didácticas en la educación. En Colombia, se practican modelos educativos flexibles, así como la organización de la enseñanza por ciclos, como otras formas de responder a la diversidad.**

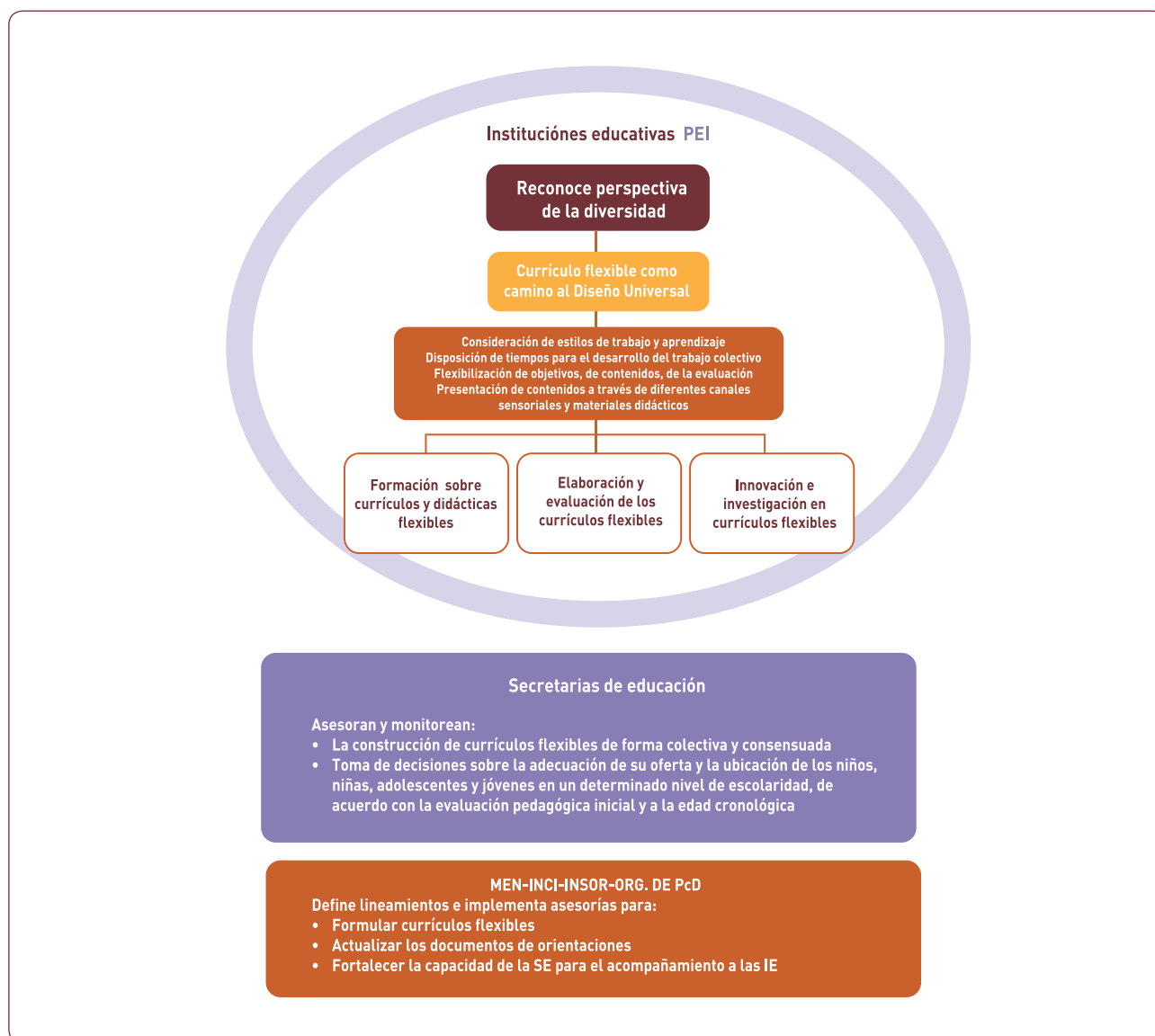
El reconocimiento de la diversidad de los estudiantes implica la búsqueda de alternativas didácticas en la educación. En Colombia, se practican modelos educativos flexibles, así como la organización de la enseñanza por ciclos, como otras formas de responder a la diversidad. Estos modelos implementan metodologías flexibles, diseño de módulos con intencionalidad didáctica y articulación de recursos pedagógicos que, a través de la formación de docentes y el compromiso comunitario, fortalecen el ingreso y retención de la población en el sistema.

Más allá de realizar adaptaciones curriculares o, en modelos flexibles, casi “paralelas” al sistema, la tendencia actual se dirige hacia el diseño universal del aprendizaje (DUA) para brindar accesibilidad al mayor número de estudiantes. La idea es que desde el comienzo el currículo se diseñe pensando en la diversidad, para satisfacer las diferencias individuales y las necesidades educativas de los estudiantes. Esto haría mínimas las adaptaciones posteriores para la atención de la particularidad de los estudiantes.

Las responsabilidades de los niveles territoriales del sistema, de acuerdo con el ordenamiento político y normativo actual, en relación con el currículo para la educación inclusiva y la diversidad, son las siguientes:



**Gráfica 18.** Corresponsabilidades de los niveles territoriales para la organización curricular



Con la asesoría y acompañamiento de la SE, las instituciones educativas adecuan sus currículos y planes de estudio de acuerdo con los requerimientos de los estudiantes. El colectivo de maestros tendrá en cuenta las valoraciones pedagógicas que se hicieron, el plan de trabajo acordado al inicio de cada año y el seguimiento que se haya hecho al mismo.

54

Este tipo de construcciones se realizan de manera colectiva, con equipos interdisciplinarios y directamente desde la práctica; las teorías y enfoques son valiosos referentes que muestran sus potencialidades y sus límites en la experiencia pedagógica de la escuela. Por ello, resulta fundamental compartir experiencias entre los docentes, con las directivas y en diálogo con los grupos familiares de las PcD, para derivar aprendizajes y continuar en la construcción de posibilidades pedagógicas para todos.

Por lo tanto, la organización curricular orientada a la promoción de concepciones y prácticas en favor de la educación inclusiva y la diversidad, precisa de algunos retos para los niveles del sistema educativo, entre ellos se destacan:

**Más allá de realizar adaptaciones curriculares o, en modelos flexibles, casi “paralelas” al sistema, la tendencia actual se dirige hacia el diseño universal del aprendizaje (DUA) para brindar accesibilidad al mayor número de estudiantes. La idea es que desde el comienzo el currículo se diseñe pensando en la diversidad, para satisfacer las diferencias individuales y las necesidades educativas de los estudiantes. Esto haría mínimas las adaptaciones posteriores para la atención de la particularidad de los estudiantes.**

Tabla 12. Retos de la permanencia: organización curricular

Retos	Niveles Territoriales		
	MEN-INCI-INSOR	SE	IE
Tomar decisiones colectivas consensuadas y sistemáticas (seguimiento y evaluación) sobre la organización curricular, con la participación efectiva de la comunidad académica	Generar directrices para organizar los tiempos de la institución hacia estos propósitos	Apropiarse de las directrices e incorporar en los ejercicios de acompañamiento y asesoría	Implementar alternativas de uso de tiempo escolar
Avanzar en comprensiones acerca de las implicaciones directas sobre el currículo cuando se trabaja desde la diversidad	Propiciar foros, encuentros, debates, discusiones entre la comunidad educativa y con otros especialistas para dimensionarlo		
Avanzar en procesos formativos a docentes y directivos que les permita conocer experiencias de flexibilización curricular y situar posibilidades de trabajo en sus IE	Generar directrices para la flexibilización a partir de la experiencia nacional y proponer criterios para la formación	Adoptar directrices y crear alternativas de acuerdo con la valoración de experiencias	Avanzar en procesos de innovación que apunten a la flexibilización curricular
Consolidar la experiencia escolar, propia y de otros, como fuente reflexión y de aprendizajes para los ajustes curriculares	<p>Propiciar la reflexión, la sistematicidad y el reconocimiento de experiencias sobre la organización curricular, como eje que orienta su fortalecimiento</p> <p>Las SE adoptan esta perspectiva en su ejercicio de acompañamiento y asesoría</p> <p>Las IE incorporan estos ejercicios</p>		
Hacer visible el trabajo y la participación de los NNAcD en las áreas curriculares y en los proyectos transversales del plan de estudio	Generar directrices	Adoptar y generar proyectos y acciones para las áreas transversales	Apropiarse y crear posibilidades de trabajo en las áreas transversales

**Los apoyos no deberá constituirse en una barrera adicional, especialmente hacia el docente de apoyo; la responsabilidad educativa es un hecho compartido por todos los docentes y gira en torno de los estudiantes. La dependencia que generan en ocasiones los apoyos no deberá constituirse en una barrera adicional, especialmente hacia el docente de apoyo; la responsabilidad educativa es un hecho compartido por todos los docentes y gira en torno de los estudiantes.**



estatales de educación formal ofrecen a los estudiantes con discapacidad<sup>52</sup>; y, por tanto, el apoyo pedagógico se comprende como aquel que promueve, permite y/o potencia el desarrollo de sus capacidades.

Las funciones que les han sido asignadas a los apoyos se relacionan fundamentalmente con los aspectos pedagógicos de la vida institucional (PEI, comités de evaluación, flexibilización curricular, redes de familia, etc.); para estos efectos, el MEN se encargará de revisar y proponer perfiles y acciones de este recurso.

### Los apoyos pedagógicos a favor de la educación inclusiva y la diversidad

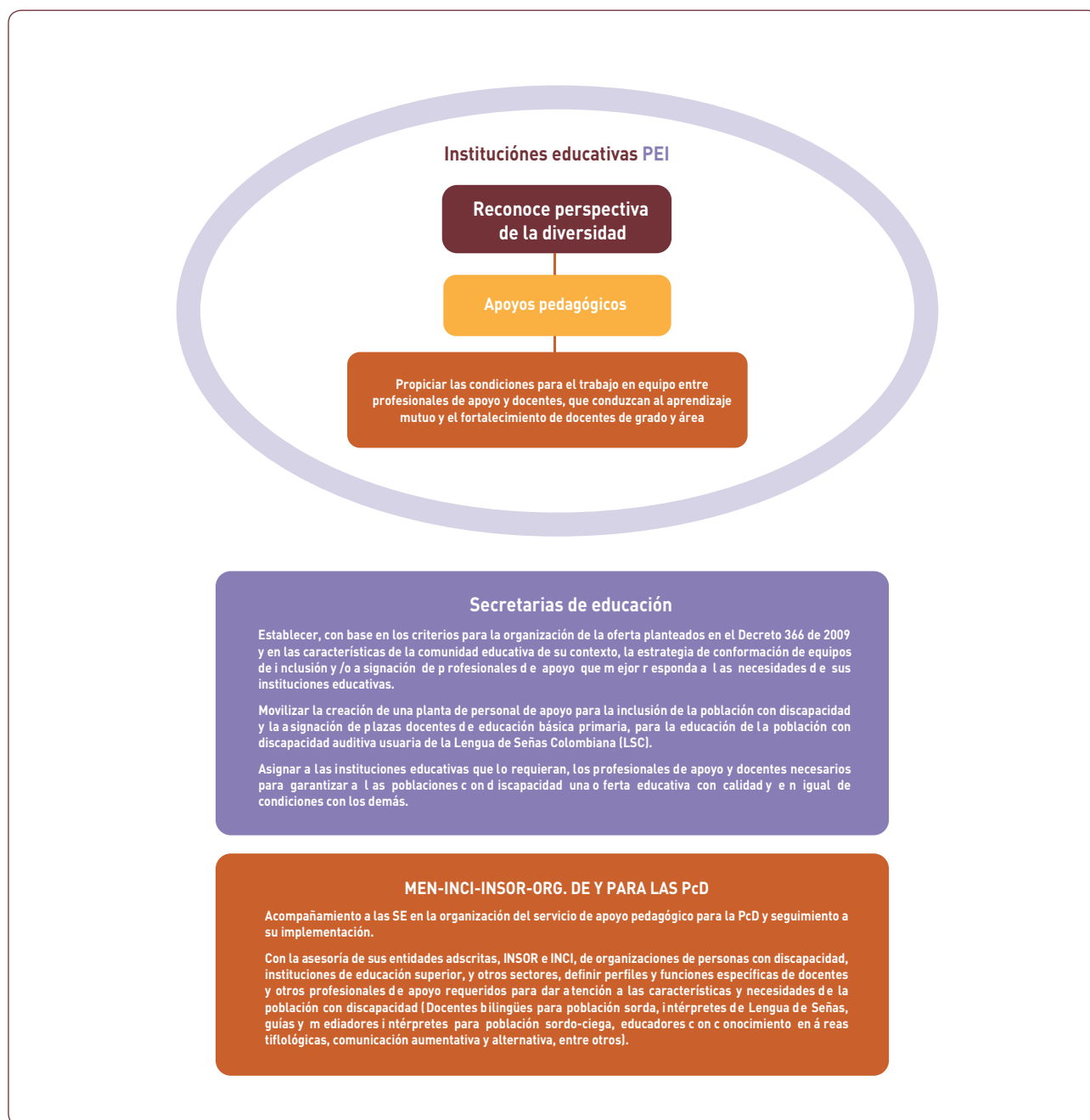
Este tema se refiere a “[...] todas las actividades que aumentan la capacidad de la institución educativa para brindar respuesta a la diversidad de los estudiantes” (MEN, 2008, p. 24); convoca al compromiso colectivo y compartido de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, potenciando su roles, ya sean como docentes de aula, directivos, docentes de apoyo, grupos familiares, etc. La dependencia que generan en ocasiones los apoyos no deberá constituirse en una barrera adicional, especialmente hacia el docente de apoyo; la responsabilidad educativa es un hecho compartido por todos los docentes y gira en torno de los estudiantes.

Para el trabajo pedagógico, en particular con NNAcD, el Decreto 366 de 2009 estipula los apoyos particulares, los procesos, los procedimientos, las estrategias, los materiales, infraestructura, metodologías y personal que los establecimientos educativos

**Apoyo pedagógico se comprende como aquel que promueve, permite y/o potencia el desarrollo de sus capacidades**

<sup>52</sup> Ver Artículo 2 del Decreto 366 de 2009, que reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.

**Gráfica 19. Corresponsabilidades de los niveles territoriales para los apoyos pedagógicos**



De acuerdo con la caracterización de las PcD, realizada por la institución educativa con el apoyo de otros sectores, las SE disponen de los apoyos humanos y técnicos para garantizar los procesos de aprendizaje, socialización y desarrollo de la autonomía de los NNACD<sup>53</sup>. La SE a su vez se orienta por los parámetros establecidos en el Decreto 366 de 2009, y la Directiva Ministerial No. 15 de 2010 que orientan la inversión del veinte por ciento (20%) adicional a la tipología de cada entidad territorial para cofinanciar el costo del servicio de apoyo pedagógico a los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales. Las entidades territoriales certificadas deben concurrir a la financiación de la prestación del servicio de apoyo pedagógico con recursos propios u otros que puedan ser utilizados para tal efecto.

Por lo tanto, la disposición de apoyos pedagógicos dirigidos a la promoción de concepciones y prácticas en favor de la educación inclusiva y la diversidad, precisa de algunas características, entre las cuales se destacan las siguientes:

<sup>53</sup> El Decreto 3020 de 2002, reglamentario de la Ley 715 de 2001, señala que para fijar la planta de personal de los establecimientos que atienden a estudiantes con necesidades educativas especiales, la entidad territorial debe atender los criterios y parámetros establecidos por el MEN. Además, indica que los profesionales que realicen acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social, sean ubicados en las instituciones educativas que defina la entidad territorial para este propósito.

Tabla 13. Retos de la permanencia: apoyos pedagógicos

Retos	Niveles Territoriales		
	MEN-INCI-INSOR	SE	IE
Disponer de los apoyos pedagógicos de manera oportuna y pertinente, es decir, a tiempo y donde se necesita	Generar directrices sobre procesos de contratación. Ajustar normas	Apropiar las directrices Generar alternativas de acuerdo con las necesidades en correspondencia SED-IE's	
Promover procesos de formación que permitan mejores profesionales de apoyo, a través del diálogo permanente con los docentes de área y grado	Generar directrices para una oferta de calidad Explorar ajustes a la normatividad, en el marco de la Convención Avanzar en la definición de las formas de vinculación, requisitos y condiciones laborales Generar alianzas horizontales entre territorios	Adoptar y adaptar las directrices Crear alternativas de vinculación acordes con las normas y con las necesidades de las IE's Hacer alianzas horizontales para la disponibilidad de apoyos	Ejecutar procesos de cualificación de las personas de apoyo y avanzar en alianzas que permitan suplir estos apoyos
Promover, junto con los profesionales de apoyo, perspectivas de trabajo en torno a la diversidad y la inclusión que se agencia desde el PEI			
Aprovechar y potenciar el rol del personal de apoyo hacia la transformación de concepciones y prácticas que podrían obstaculizar el reconocimiento de la diversidad y de la educación inclusiva	Propiciar los tiempos y los espacios en la organización escolar	Generar posibilidades de intercambio y reconocimiento de experiencias	Implementar espacios y tiempos de intercambio, formación y construcción colectiva
Promover trabajos colectivos, junto con las personas de apoyo pedagógico y otros miembros de la comunidad educativa, y entre estos y su entorno social y cultural.	Generar directrices	Apropiar las directrices Explorar posibilidades en el territorio	Activar alianzas locales, disponer de espacios y tiempo para el trabajo con la comunidad educativa

### La evaluación a favor de la educación inclusiva y la diversidad

La evaluación ha sido uno de los asuntos más inquietantes en el sistema educativo, este hecho se profundiza cuando se trata de la atención educativa de los NNACD. En ella se condensan y renuevan las perspectivas de homogenización y estandarización propias de la escuela, del currículo, de la organización y por supuesto de los sujetos; la evaluación pone en evidencia las tensiones que atraviesan a la institución educativa, en su pretensión de propiciar la inclusión y la diversidad.

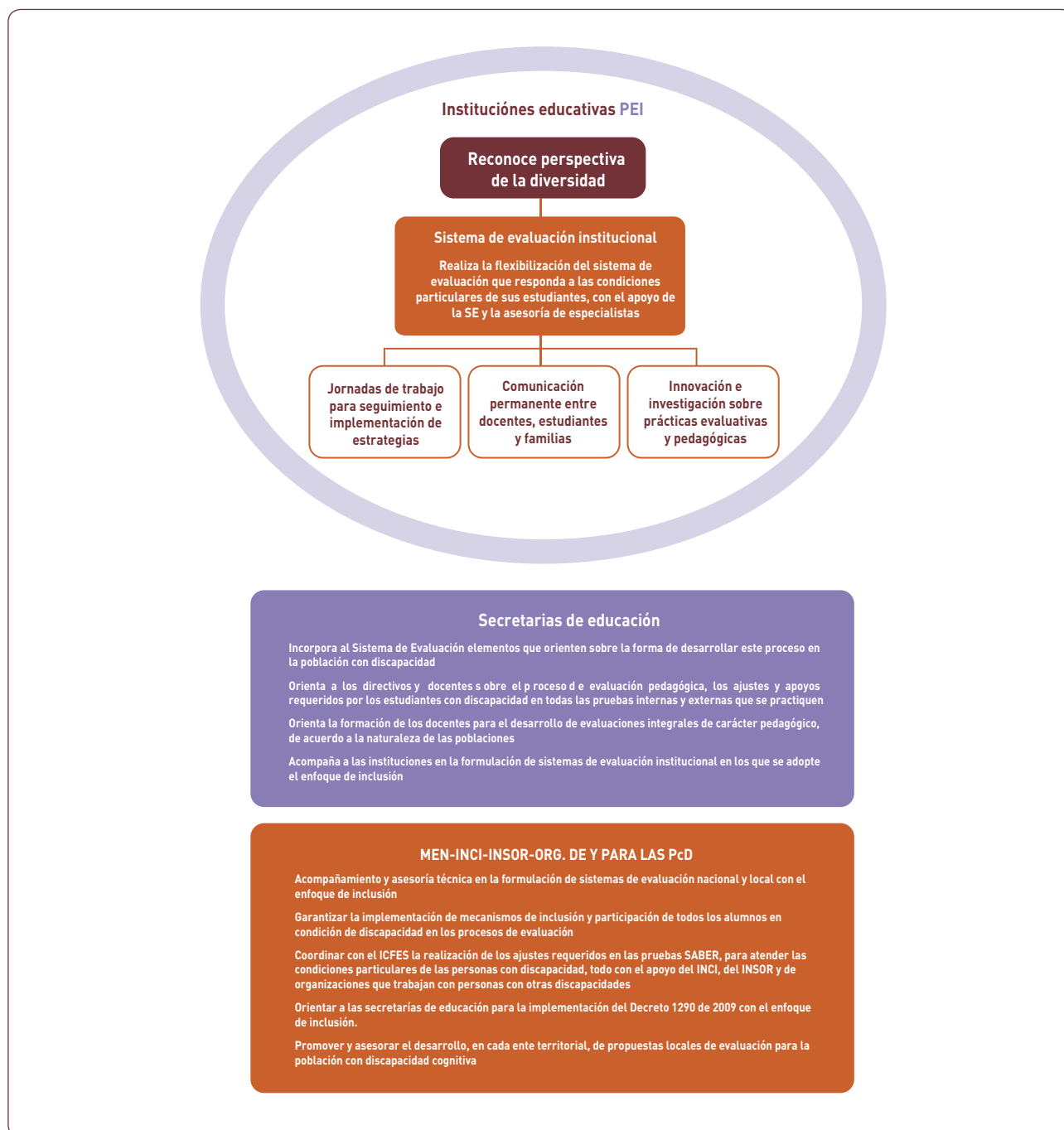
La evaluación es entendida como el proceso mediante el cual se determina el grado de cumplimiento de los propósitos de aprendizaje y de desarrollo de las capacidades, acordados para todos los estudiantes del sistema educativo. Es así como los propósitos de la evaluación institucional de los estudiantes, establecidos en el Artículo 3° del Decreto 1290 de 2009, promueven una perspectiva flexible de la misma, en tanto se plantea como un medio para identificar las características de los estudiantes y, desde allí, valorar sus avances, diseñar estrategias pedagógicas apropiadas, determinar los criterios de su promoción y aportar información al Plan de Mejoramiento Institucional -PMI. Este ejercicio vincula a todos los estudiantes sin excepción.

Las responsabilidades de los niveles territoriales del sistema, de acuerdo con el ordenamiento normativo y político del país, en relación con la evaluación, son las siguientes:

**Los propósitos de la evaluación institucional de los estudiantes, establecidos en el Artículo 3° del Decreto 1290 de 2009, promueven una perspectiva flexible de la misma, en tanto se plantea como un medio para identificar las características de los estudiantes y, desde allí, valorar sus avances, diseñar estrategias pedagógicas apropiadas, determinar los criterios de su promoción y aportar información al Plan de Mejoramiento Institucional -PMI. Este ejercicio vincula a todos los estudiantes sin excepción.**



Gráfica 20. Corresponsabilidades de los niveles territoriales para la evaluación educativa



Las instituciones educativas, con asesoría de las SE, establecen los criterios y procedimientos para la evaluación de los estudiantes, identificando para cada uno las características propias: intereses, ritmos y estilos de aprendizaje; los NNACD, no son la excepción. De acuerdo con la valoración pedagógica realizada al momento de ingreso a la institución educativa, que se complementa, se revisa y renueva cada año, y el seguimiento a su plan de trabajo educativo definido para ese periodo escolar, el equipo pedagógico de la institución, de manera conjunta con los estudiantes y su grupo familiar, establece y acuerda los criterios para su evaluación y promoción.

Los criterios de evaluación están relacionados con las expectativas culturales y pedagógicas de aprendizajes de todos los estudiantes. Así como con sus posibilidades de aprendizaje y de desarrollo, esto incluye la valoración de su esfuerzo, compromiso y responsabilidad frente a su proceso y, por supuesto, el desarrollo de capacidades. Para la evaluación se deberá tener en cuenta la regularidad en la implementación de apoyos, el seguimiento permanente al proceso de los estudiantes y el trabajo de apoyo de su grupo familiar; la práctica debe producir informes comprensibles tanto para los primeros, como para los segundos.

En relación con la promoción, igualmente se determinan criterios y procedimientos de manera colectiva, para ello también se deben considerar las expectativas de aprendizaje y el desarrollo de capacidades, la edad cronológica y proyecto de vida. La promoción y acreditación en el sistema de la educación básica es importante porque de ella depende que, en gran medida, las opciones laborales o educativas sean enfocadas a la educación superior (técnica, tecnológica y profesional) o a la oferta formativa de la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano.

De acuerdo con el Decreto 1290 de 2009, la evaluación de los estudiantes comprende tres ámbitos: internacional, nacional e institucional; por ahora se ha tratado el último de los tres, que le compete directamente al equipo de trabajo de la institución educativa. Sin embargo, los otros dos espacios vuelven a generar tensiones en el

proceso evaluativo, ya que en ellos las pruebas son estandarizadas y desaparecen las consideraciones de tipo particular y personal.

Aunque se registra un avance importante en la accesibilidad a las pruebas nacionales físicas y sensoriales, especialmente Saber 11, para las PcD, el trabajo debe orientarse hacia su ampliación a otras discapacidades, especialmente la cognitiva, y para todas las pruebas nacionales (Saber 3°, 5°, 7°, 9° y SABER PRO), así como a las internacionales. Sin embargo, el mayor reto de avanzar en los ajustes a los contenidos y enfoques de las pruebas, compromete a los equipos del MEN, INCI, INSOR e ICFES, junto a las organizaciones de personas con otras discapacidades. Así, los procesos de evaluación que favorecen la educación inclusiva y la diversidad, precisan de algunos retos para los niveles del sistema educativo, entre los cuales se destacan los siguientes:

**Tabla 14. Retos de la permanencia: evaluación**

Retos	Niveles Territoriales		
	MEN-INCI-INSOR	SE	IE
Mantener altas expectativas sobre el aprendizaje y el desarrollo de capacidades con los NNACD en los procesos de evaluación y promoción	Generar directrices Propiciar proyectos y programas Promover investigación e innovación Generar procesos de formación a la comunidad educativa	Apropiar las directrices Generar posibilidades de intercambio y reconocimiento de experiencias Adoptar los requerimientos a los ejercicios de acompañamiento y asesoría Propiciar investigaciones e innovaciones	Generar alternativas y hacer seguimiento y valoración de las mismas Reconocer experiencias Realizar procesos de formación a la comunidad educativa Implementar espacios y tiempos de intercambio y construcción colectiva Activar las alianzas en lo local
Proponer posibilidades de trabajo en torno a la evaluación y promoción como responsabilidades dialogadas, permanentes y colectivas del equipo pedagógico de la institución, el estudiante y su familia			
Avanzar hacia perspectivas integrales de la evaluación en los procesos formativos de los estudiantes, y en particular de los NNACD, debido a que los propósitos educativos relacionados con el desarrollo de la autonomía y la participación social y comunitaria, adquieren la misma centralidad que aquellos referidos a los procesos cognitivos y de conocimiento			
Priorizar procesos de evaluación entendidos desde las perspectivas formativas, antes que a partir de los resultados y sus consecuencias institucionales al ser organizados por ranking			
Avanzar en los procesos de ajuste y flexibilización de las pruebas nacionales e internacionales	En concertación con el ICFES, avanzar en el ajuste de las pruebas SABER para todas las discapacidades. Orientar a las SE y a las IE frente a las pruebas internacionales	Apoyar la generación de condiciones de posibilidad para todos los NNACD	Avanzar en la comprensión sobre la incidencia de las pruebas con la comunidad educativa para el reconocimiento de la diversidad Decidir, con criterios claros, acerca de la participación de NNACD en pruebas censales

### La convivencia escolar a favor de la inclusión y la diversidad

Se refiere a la dinámica que se genera como resultado del conjunto de relaciones entre los actores de la comunidad educativa, sus actitudes, valores, creencias y normas, que subyacen a las prácticas educativas y las actividades propias de la escuela, en el reconocimiento de los intereses y emociones individuales y colectivas, e inciden en su desarrollo ético, socio-afectivo y cognitivo, siendo determinantes del clima escolar y de los ambientes de aprendizaje.

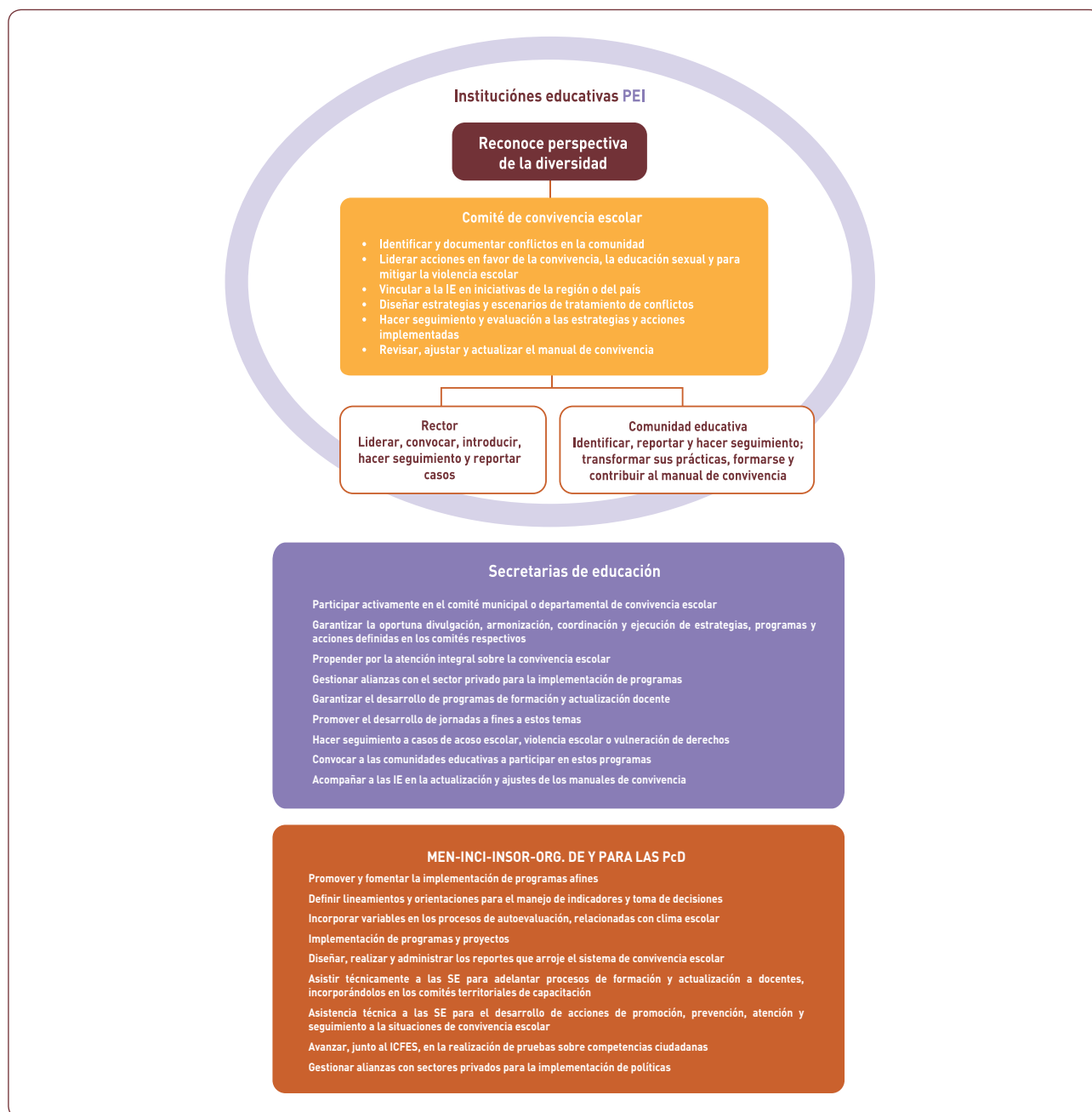
Uno de los asuntos de mayor incidencia en la transformación de las prácticas, pero especialmente de la cultura, es justamente la convivencia escolar; tal vez el aspecto que toma mayor relevancia cuando el sistema educativo le apuesta a la educación inclusiva y para la diversidad, pues en sus escenarios, eminentemente relacionales, afloran los miedos, temores, prejuicios y concepciones que están más naturalizadas en los seres humanos.

Lo que gobierna la convivencia escolar son los valores, actitudes, creencias y normas que los sujetos han interiorizado en sus procesos de socialización, y, por lo tanto, les son válidos y los consideran legítimos social y culturalmente.

La convivencia escolar no tiene currículo, no está prescrita y difícilmente puede someterse a algún tipo de control; es un espacio compuesto de múltiples escenarios de relaciones espontáneas que ponen en juego las construcciones de los sujetos sobre los otros y, por lo tanto, se juegan símbolos y códigos que les han configurado como individuos. Por ello, la convivencia escolar se constituye en un gran reto y en una gran oportunidad de formación.

Las responsabilidades de los niveles educativos del sistema, de acuerdo con el ordenamiento político y normativo, son las siguientes:

**Gráfica 21. Corresponsabilidades de los niveles territoriales para la convivencia escolar**



El recientemente creado Sistema Nacional de Convivencia Escolar<sup>54</sup>, además de establecer responsabilidades para cada uno de los niveles del sistema educativo, propone la necesidad de avanzar en el trabajo intersectorial, por cuanto la convivencia compromete asuntos centrales de los sujetos y sus relaciones con otros, como la educación sexual, los derechos y la violencia escolar. Esta concepción sobre la convivencia escolar, pone en evidencia, nuevamente, los límites de la escuela y del sistema educativo.

La participación de los NNACd en la convivencia escolar cotidiana, subraya seguramente la necesaria mediación de los adultos en eventos de conflicto, de “matoneo” o de violencia escolar; los códigos desde los que se relaciona una comunidad podrían ser parte de las barreras, pero también de la eliminación de los

estereotipos y prejuicios que pesan sobre los sujetos, si se ven desde la perspectiva de la educación inclusiva o para el reconocimiento y disfrute de la diversidad. Por ello, las observaciones etnográficas se constituyen como una herramienta importante en la identificación de las situaciones y el planteamiento de posibles soluciones.

La convivencia escolar que tienda a favorecer la educación inclusiva y la diversidad, precisa de algunos retos para los niveles del sistema educativo, entre los cuales se destacan los siguientes:

<sup>54</sup> Ley 1620 del 15 de marzo de 2013.

La participación de los NNAcD en la convivencia escolar cotidiana, subraya seguramente la necesaria mediación de los adultos en eventos de conflicto, de “matoneo” o de violencia escolar; los códigos desde los que se relaciona una comunidad podrían ser parte de las barreras, pero también de la eliminación de los estereotipos y prejuicios que pesan sobre los sujetos, si se ven desde la perspectiva de la educación inclusiva o para el reconocimiento y disfrute de la diversidad. Por ello, las observaciones etnográficas se constituyen como una herramienta importante en la identificación de las situaciones y el planteamiento de posibles soluciones.



**Tabla 15. Retos de la permanencia: convivencia escolar**

Retos	Niveles Territoriales		
	MEN-INCI-INSOR	SE	IE
Construir mecanismos para la convivencia, que tengan como principio y procedimiento el reconocimiento y goce de la diversidad de las escuelas y colegios	Generar directrices para su ajuste Proponer proyectos y programas	Adoptar y adaptar las directrices. Avanzar en el reconocimiento de manuales y otros mecanismos inclusivos	Hacer revisiones a los mecanismos adoptados por las IE para la convivencia
Generar procesos de investigación o intervención que permitan hacer evidente las problemáticas de convivencia en las IE y avanzar en posibles soluciones. Generar relaciones con el plan de estudios	Generar procesos de investigación e innovación Identificar y propiciar intercambios entre experiencias	Identificar y generar investigaciones e innovaciones que contribuyan al mejoramiento de la convivencia escolar	Implementar y experimentar mecanismos novedosos Identificar experiencias adaptables y aplicables a su contexto
Fortalecer el trabajo colectivo para compartir perspectivas en la identificación de problemáticas y generación de posibles soluciones	Garantizar los tiempos y espacios	Incorporar esta perspectiva de trabajo en los ejercicios de acompañamiento y asesorías	Fortalecer el trabajo colectivo
Construir vínculos entre los sistemas nacionales de convivencia y de discapacidad	Generar vínculos entre los dos sistemas para el fortalecimiento de los lazos sectoriales e institucionales	Identificar posibles vínculos Trabajar en torno a posibles sinergias entre los dos sistemas	Articular, en lo posible, los proyectos y acciones que se deriven de la implementación de los dos sistemas

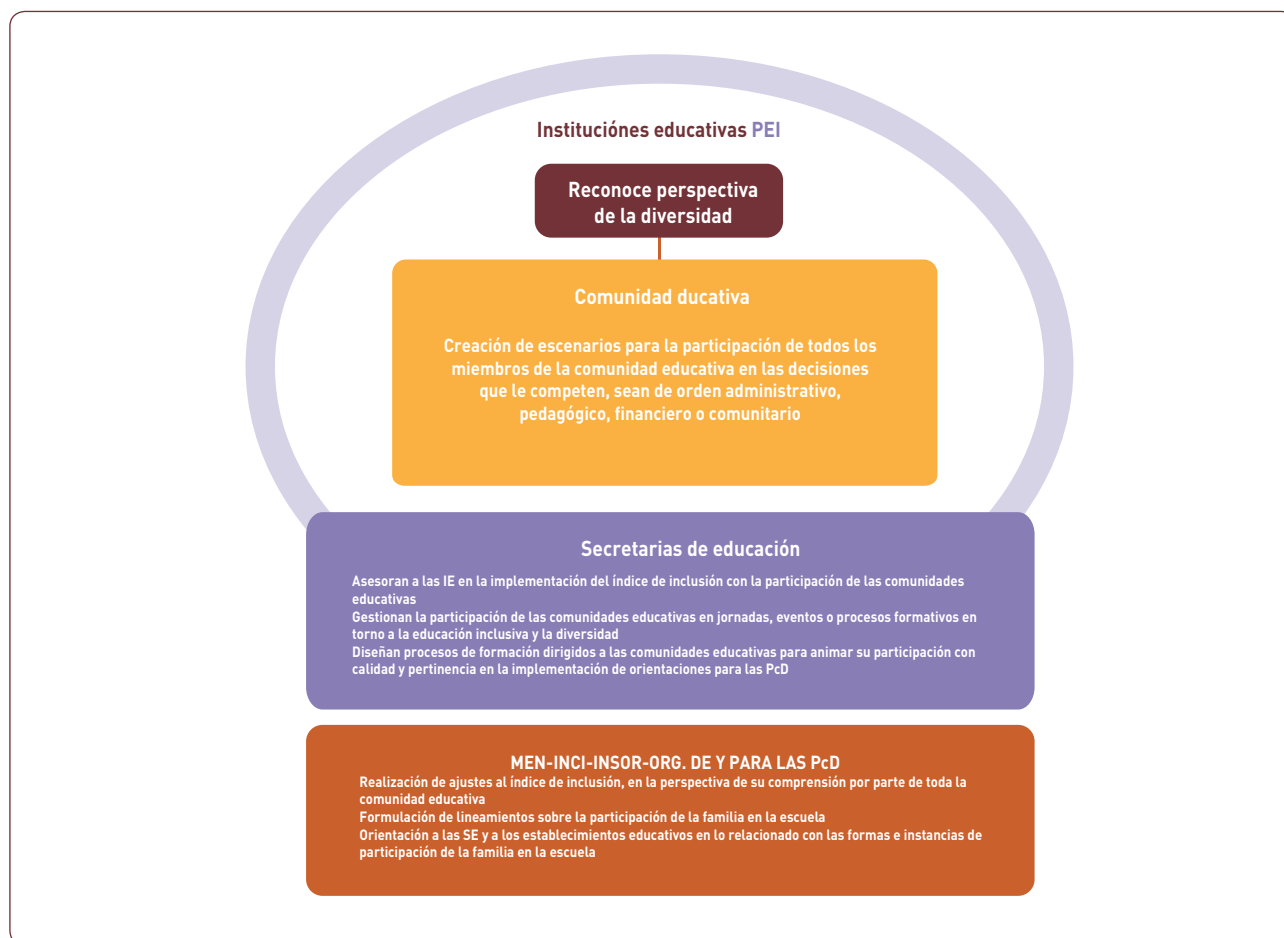
### El trabajo con la comunidad educativa que favorece la educación inclusiva y la diversidad

La comunidad educativa, de acuerdo con el artículo 6 de la Ley General de Educación, participa en los asuntos centrales de la Institución Educativa y está conformada “(...) por estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares. Todos ellos, según su competencia, participarán en el diseño,

ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional-PEI y en la buena marcha del respectivo establecimiento educativo”.

Las responsabilidades de los niveles territoriales del sistema educativo, en relación con la comunidad educativa, de acuerdo con su ordenamiento jurídico y político, son las siguientes:

**Gráfica 22.** Corresponsabilidades de los niveles territoriales para la participación de comunidad educativa



Es importante que se promuevan y compartan, por parte de toda la comunidad educativa, valores y actitudes que garanticen el respeto y estimación de las diferencias, más aún cuando la escuela que se conoce ha privilegiado tradicionalmente estructuras hegemónicas.

El compromiso de la familia es sustancial<sup>55</sup>; sin embargo, no se pueden perder de vista las condiciones y posturas que le son inherentes frente a la situación de su hijo o hija; la institución y la educación no pueden convertirse en una carga más, sino en una posibilidad de mejora. Por lo tanto, es importante trabajar de la mano con la familia, facilitando la información pertinente y oportuna sobre sus derechos, construyendo posibilidades de trabajo conjunto que potencien la labor pedagógica con sus hijos y, de ser posible, que permitan a la institución apoyarse en los conocimientos de la familia buscando encontrar posibles vías para asumir su trabajo pedagógico.

Por otra parte, la participación de los directivos y administrativos está relacionada fundamentalmente con el liderazgo en la transformación paulatina y constante del horizonte de sus instituciones hacia el enfoque de derechos y de inclusión. Corresponde a directivos y administrativos definir los planes estratégicos, de seguimiento y evaluación, tanto de corte administrativo, como

financiero, pedagógico y comunitario, que permitan crear condiciones a las posibilidades de innovación y de reestructuración de las instituciones educativas para fortalecer el desarrollo de las políticas, las culturas y prácticas inclusivas<sup>56</sup>.

Al maestro le corresponde el saber pedagógico y tiene la responsabilidad de la enseñanza, junto a ella, también las perspectivas del aprendizaje. Encarna, según cada época, unas funciones sociales de re-contextualización de saberes, y también de promoción de valores que, unidos a todo un registro histórico y social de condiciones para “el enseñar”, configuran su saber pedagógico. La forma como se posiciona el docente en relación con su saber y su ejercicio, suscita posibilidades o, por el contrario, genera y aumenta las barreras en sus estudiantes.

<sup>55</sup> Si bien el apoyo es básico en el desarrollo de los estudiantes, la escuela conoce muy bien que la mayoría de las veces el trabajo se tiene que hacer sin este apoyo y tendrá que actuar bajo las condiciones y posibilidades pedagógicas y sociales que le competen, advirtiéndolo a los interesados del potencial que tiene su participación para sus estudiantes.

<sup>56</sup> Áreas de gestión administrativa y directiva de la Guía No. 34 - Cartilla de Educación Inclusiva.

**La participación de los directivos y administrativos está relacionada fundamentalmente con el liderazgo en la transformación paulatina y constante del horizonte de sus instituciones hacia el enfoque de derechos y de inclusión.**

Por lo tanto, el trabajo del docente adquiere, entre otras, las siguientes características que aunque complejas, son también una oportunidad para su desarrollo profesional:

- El conocimiento amplio de su saber disciplinar beneficia las búsquedas de posibilidades para el trabajo con los estudiantes.
- La percepción sobre sus estudiantes privilegia sus capacidades, sus diferencias y sus posibilidades.
- La construcción y mantenimiento de altas expectativas frente a los procesos pedagógicos de sus estudiantes, permiten al profesor valorar, en justas proporciones, los diagnósticos y las valoraciones de carácter restrictivo, y se constituyen en una oportunidad de potenciar su trabajo pedagógico.
- El diálogo con sus colegas, con las familias y con los directivos, contribuye a la toma de decisiones, ubicando al docente en el marco de un trabajo en equipo.
- El reconocimiento de las condiciones y circunstancias de la vida de cada estudiante, así como de las necesidades y especificidades de su desarrollo pedagógico, son asuntos centrales en la labor de los docentes.

El trabajo de las secretarías de educación con otras entidades estatales y con las organizaciones sociales públicas o privadas, es complementario al trabajo de los docentes, esto quiere decir que quien direcciona el proceso educativo es el docente; para ello se amplían perspectivas a través del intercambio de experiencias, de donde se derivan aprendizajes para el mejoramiento permanente de los procesos pedagógicos, administrativos y financieros.

Los grupos familiares tienen un rol protagónico en el proceso educativo de las personas con discapacidad, en el cual resulta importante el conocimiento de sus derechos, participar en su cumplimiento y, en este sentido, en la definición de proyectos educativos pertinentes<sup>57</sup>.

El derecho humano a la educación de cada niño, niña o joven, se enriquece con la acción de los padres, los adultos y sus pares. Si este aporte social está enraizado por la existencia de discriminaciones y cargas sociales excluyentes, la formación y la educación en la vida familiar darán origen a niños, niñas y jóvenes con dificultades de integración social.

El trabajo con la comunidad educativa que tienda a favorecer la educación inclusiva y la diversidad, presenta algunos retos para los niveles del sistema educativo, entre los cuales se destacan los siguientes:

**La disponibilidad de recursos:  
los soportes para el derecho**

En los debates sobre el derecho a la educación, la disponibilidad es la primera obligación del Estado; consiste en garantizar la existencia suficiente, oportuna y de calidad de los recursos de infraestructura, humanos, técnicos y pedagógicos, de tal forma que se garantice el acceso, la permanencia y el aprendizaje de todos los niños, niñas y adolescentes en el sistema educativo. Esto no solamente implica los recursos inherentes a los procesos formativos (escuelas, servicios públicos, docentes, recursos para la enseñanza, cupos escolares, entre otros), sino que abarca aquellos que permiten el acceso de los estudiantes, en especial de las PcD, al servicio, tales como la nutrición, el transporte, los uniformes, los materiales didácticos, etc.

**Es importante trabajar de la mano con la familia, facilitando la información pertinente y oportuna sobre sus derechos, construyendo posibilidades de trabajo conjunto que potencien la labor pedagógica con sus hijos**

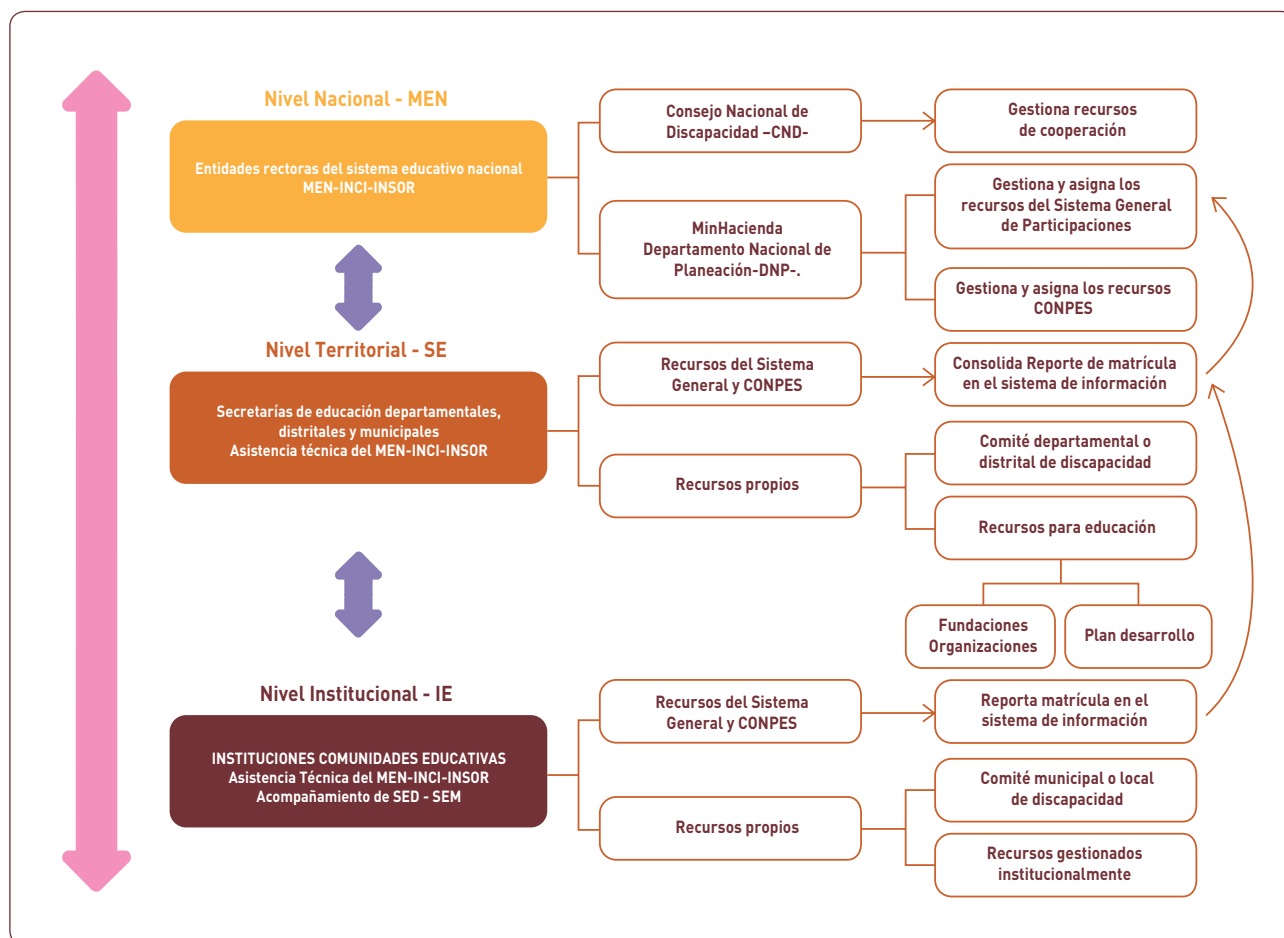


**La forma como se posiciona el docente en relación con su saber y su ejercicio, suscita posibilidades o, por el contrario, genera y aumenta las barreras en sus estudiantes.**

<sup>57</sup> Áreas de gestión directiva y comunitaria de la Guía No. 34 - Cartilla de Educación Inclusiva.



Gráfica 23. Ruta para la disponibilidad de recursos en la atención educativa de los NNAcD



De acuerdo con el ordenamiento normativo y político del país, cada uno de los niveles territoriales está facultado para gestionar recursos; sin embargo, el nivel nacional es el directo responsable de hacer la gestión de los recursos financieros requeridos para que las entidades territoriales dispongan de los recursos humanos, pedagógicos y técnicos para la atención de la PcD. El MEN, en coordinación con el Ministerio de Hacienda y el Departamento Nacional de Planeación, con base en la información de matrícula que proporcionan las entidades territoriales, hace la asignación de los recursos del Sistema General de participaciones -SGP-.

De acuerdo con lo anterior, la Ley 715 de 2002, establece la asignación prioritaria de recursos para proyectos dirigidos a “poblaciones vulnerables”, y el Decreto 3020 de 2002, reglamentario de dicha Ley, señala que para fijar la planta de personal de los establecimientos que atienden a estudiantes con necesidades educativas especiales, la entidad territorial debe atender los criterios y parámetros establecidos por el MEN, inicialmente en la Resolución 2565 de 2003, y posteriormente en el Decreto 366 de 2009.

De la misma manera, el nivel nacional del sistema educativo gestiona los recursos adicionales para la atención educativa de las PcD, a través de documentos CONPES. De acuerdo con la Directiva Ministerial No. 15, del 10 de mayo de 2010, se orienta la

**La Ley 715 de 2002, establece la asignación prioritaria de recursos para proyectos dirigidos a “poblaciones vulnerables”, y el Decreto 3020 de 2002, reglamentario de dicha Ley, señala que para fijar la planta de personal de los establecimientos que atienden a estudiantes con necesidades educativas especiales, la entidad territorial debe atender los criterios y parámetros establecidos por el MEN, inicialmente en la Resolución 2565 de 2003, y posteriormente en el Decreto 366 de 2009.**

**Los recursos CONPES pueden ser aplicados para la contratación de los apoyos pedagógicos requeridos para la atención educativa de las PcD; esto es, entre otros, personal de apoyo especializado e idóneo, formación a docentes y directivos, suministro de dotación y adecuación a la infraestructura.**



asignación del veinte por ciento (20%) adicional a lo que normalmente le corresponde a las entidades territoriales, de acuerdo con la tipología establecida por el MEN para tales fines. Esta asignación depende de la información reportada en el Sistema de Matrícula –SIMAT– y está de acuerdo con el plan de mejoramiento para el avance en los procesos de inclusión.

Los recursos CONPES pueden ser aplicados para la contratación de los apoyos pedagógicos requeridos para la atención educativa de las PcD; esto es, entre otros, personal de apoyo especializado e idóneo, formación a docentes y directivos, suministro de dotación y adecuación a la infraestructura. A nivel territorial, las secretarías de educación, con criterios de oportunidad, pertinencia y eficiencia, hacen la distribución de estos recursos entre las instituciones educativas de su jurisdicción. Para hacerlo, es necesaria una *coordinación entre las áreas de planeación, cobertura y calidad*, ya que de esta manera será posible asegurar eficiencia y eficacia en el desarrollo del proceso.

Adicionalmente a los recursos del SGP y CONPES, los gobiernos territoriales asignan recursos propios, de acuerdo con los objetivos y metas de sus planes de desarrollo. Tanto el nivel nacional como las secretarías de educación y las instituciones educativas, están facultadas para gestionar recursos con entidades de cooperación nacional, internacional, públicas o privadas, de la sociedad civil o del sector empresarial, para concurrir en la financiación del derecho a la educación de las PcD. Cada uno de los niveles, hace la planeación, ejecución y seguimiento a los recursos de las diferentes fuentes de financiación.

Toda asignación de recursos debe corresponder con un diagnóstico realizado por las instituciones educativas, con la asesoría de las SE sobre la infraestructura física, mobiliario, materiales y equipos;

este ejercicio apoya la identificación de las necesidades de adecuación y la definición de los recursos y tiempos de desarrollo de éstas. Las SE verifican, junto a los directivos, docentes de apoyo y docentes de área y grado, las necesidades de dotación de textos, material didáctico y equipos pertinentes para la educación de los estudiantes con discapacidad; realizada esta acción, se planea la adquisición y distribución de los mismos.

Para la infraestructura física se evalúan las condiciones de las instalaciones con el apoyo de personas especializadas en la materia. A partir de allí, se gestionan los recursos para la adecuación de los espacios, tanto en la SE como en el MEN, de acuerdo con los requisitos de accesibilidad y permanencia para la población con discapacidad, que se han identificado con el apoyo de la comunidad educativa y, en particular, junto a los grupos familiares de las PcD.

Otra instancia que apoya la gestión de recursos es la de los comités territoriales de discapacidad, tanto de orden departamental como local; además de la posible financiación, estos escenarios se constituyen en una oportunidad para apalancar recursos y generar sinergias y alianzas que permitan incrementar la eficiencia y eficacia en el uso de los recursos disponibles.

## A manera de conclusión

Aunque se tienen algunas claridades, especialmente de orden procedimental, frente a la disponibilidad oportuna, pertinente y de calidad de los recursos necesarios para la garantía del derecho a la educación de las PcD, aún existen retos importantes por asumir y desarrollar en cada uno de los niveles del sistema educativo nacional. Entre otros se subrayan los siguientes:

**Tabla 16. Retos de los recursos**

Retos	Niveles Territoriales		
	MEN-INCI-INSOR	SE	IE
Avanzar en la comprensión e implementación de procedimientos que permitan la identificación, adquisición y uso racional de los recursos necesarios para la garantía del derecho a la educación de las PcD	Afinar las directrices para la adquisición, ejecución y rendición de cuentas de los recursos financieros de las diferentes fuentes de financiación (SGP, CONPES, Regalías, etc.)	Adoptar y adaptar las directrices nacionales a las condiciones administrativas regionales.	Gestionar los recursos de manera oportuna Garantizar su uso eficiente
Mejorar la articulación intersectorial e institucional para la disposición de recursos	Identificar recursos humanos, financieros y físicos para fortalecer la garantía de derecho a la educación de las PcD	Apropiar, de manera oportuna, los recursos Construir criterios de equidad para su distribución Gestionar recursos con aliados de su entorno regional	Apropiar los recursos gestionados por el MEN y las SE Gestionar nuevas alianzas que permitan disponer de recursos humanos, físicos y financieros
Identificar nuevas fuentes de recursos humanos, financieros y físicos, tanto para la educación formal como para la educación para el trabajo y el desarrollo humano Fortalecer la generación de alianzas y sinergias en favor de la disposición de recursos	Gestionar recursos de cooperación nacional e internacional Generar directrices, junto con el ICE-TEX, para el financiamiento de programas de la educación para el trabajo y el desarrollo humano	Apropiar los recursos Construir criterios para su distribución Gestionar nuevos recursos a través de los empresarios y organizaciones	Apropiar los recursos



## El documento de orientaciones en resumen<sup>58</sup>

A continuación se presentan orientaciones esenciales del documento presentado, que permiten la atención integral y con calidad de las PcD:

La inclusión es entendida como un proceso:

“Una búsqueda incesante de mejores formas de responder a la diversidad. Se trata de forma que éstas lleguen a considerarse más positivamente como incentivo para fomentar el aprendizaje, aprender a vivir con la diferencia y aprender a capitalizar las experiencias derivadas de las diferencias” (UNESCO, 2008).

El reto que enfrenta Colombia, es construir sistemas educativos que actúen en medio de la diversidad, es decir, que superen la necesidad de normalizar al sujeto y garanticen el respeto del derecho a la educación. Esto es, desarrollar mecanismos en el sentido de la “educación para todos”, con el compromiso de favorecer la vinculación y permanencia de todos los niños en la educación básica, buscando estrategias pertinentes para su conquista (Ver páginas 10,14 y 21 del presente documento).

Así, se deben identificar y reconocer propuestas educativas vinculantes, reconocedoras y con alternativas educativas amplias, centradas en las capacidades de los sujetos, para educar en medio de la diversidad. Por tanto, el enfoque de derechos que se privilegia desde el presente documento, insinúa que las instituciones educativas deben avanzar hacia un diseño universal de las acciones en los distintos ámbitos de gestión para atender a todos los NNA. Esto es, desarrollar propuestas que busquen la adecuación de las condiciones para favorecer el acceso, la permanencia y el aprendizaje de toda la población escolar, sin requerir modificaciones importantes adicionales, es decir, lo que se conoce como ajustes razonables.

Estas Orientaciones plantean tres categorías que ayudan a comprender las regulaciones implícitas en la igualdad para el caso de la población con discapacidad: equidad, igualdad de oportunidades y especial protección.

La invitación es superar el sesgo “normalizador” que desconoce la diversidad de la población escolar; para hacerlo, es preciso definir políticas educativas frente al papel de la institución en la atención de la diversidad; contribuir en la construcción de una cultura para el reconocimiento efectivo del otro y la no reducción de algunos a expectativas totalitarias normalizadas; además, será necesario realizar prácticas incluyentes, hacer seguimiento de las propias experiencias y señalar sus posibilidades, estos serán algunos de los retos a los que estamos convocados.

<sup>58</sup> Durante el presente apartado se hará referencia a conceptos ya trabajados durante el texto, pero sintetizados para redondear los principios esenciales del mismo.

Por lo anterior, se requiere la eliminación, para todo tipo de población escolar, de las barreras de entrada, favorecer el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje. Esto es, desarrollar una educación inclusiva, considerándola, como ya se ha dicho: una estrategia para llevar a cabo los compromisos de “la educación para todos”, esto es, crear condiciones para generar procesos de enseñanza en medio de la diversidad, lo que:

- Desplaza la lógica del sujeto como poseedor de una enfermedad, hacia la de un sujeto cuya condición de discapacidad forma parte de la diversidad humana.

- Entiende que el sistema educativo en particular y los diferentes sectores sociales en general, requieren de acciones que creen las condiciones favorables que eliminen las barreras producidas por el medio.
- Representa la oportunidad de pensar el sistema educativo en general.

En este marco, el presente documento de Orientaciones inscribe el Índice de Inclusión Educativa, como un conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva.

**Tabla 17. Retos para las instituciones según las dimensiones de la educación inclusiva**

Dimensiones	Retos
<b>Política</b>	<p>Construcción de enfoques y perspectivas incluyentes</p> <p>Comprensión de la discapacidad como unas de las condiciones del ser humano, es decir, como parte de lo diverso; desarrollo de orientaciones para lograrlo</p>
<b>Cultural</b>	<p>Convencimiento de que todo ser humano está en condiciones de aprender</p> <p>Conformación de culturas convencidas de la igualdad del ser humano en medio de la diversidad</p> <p>Participación y aprendizaje de todos los estudiantes</p> <p>Promoción de un clima social que favorece la colaboración mutua</p> <p>Desarrollo de una sensibilidad para identificar en el medio (cultura, estructura social, estructura física), aquellas condiciones que se convierten en barreras para el aprendizaje</p> <p>Reconocimiento de las posibilidades creadas en la institución, potenciarlas, hacerles seguimiento y redefinir su trabajo desde la experiencia alcanzada</p>
<b>Práctica</b>	<p>Identificación de barreras, culturales o físicas, y generación de programas para eliminarlas</p> <p>Revisión de enfoques y perspectivas de las prácticas pedagógicas, de tal manera que sea posible orientarse hacia mejores posibilidades incluyentes</p> <p>Revisión de los procesos curriculares desde perspectivas investigativas</p> <p>Acumular y compartir la experiencia para contribuir a la generación de conocimiento sobre el tema en el país</p> <p>Manejo de pedagogías flexibles con miras a formular procesos de aprendizaje significativos efectivos para los estudiantes</p> <p>Trabajo pedagógico desde las capacidades y no desde las dificultades de los estudiantes</p> <p>Aplicación del índice de inclusión</p> <p>Trabajo intersectorial</p> <p>Aprendizaje diferenciado, no sólo por los estilos o los ritmos, sino por los intereses de los sujetos, las condiciones de los contextos y las posibilidades para su desarrollo</p>





El presente documento presenta un conjunto de disposiciones pedagógicas, técnicas y operativas para la garantía al derecho a la educación de la población con discapacidad. Estas disposiciones se entienden como un grupo de decisiones del sector educativo relacionadas con la oportunidad, cantidad, eficiencia, relevancia y calidad de los factores centrales que garantizan el derecho a la educación. Surgen de la recolección, organización, actualización y ordenamiento de todos aquellos insumos con contenidos pedagógicos, técnicos y operativos que han orientado la experiencia del país en la materia durante más de tres décadas, y que aún tienen vigencia, aplicabilidad y pertinencia en el momento actual. Estas disposiciones se representan en la siguiente tabla:

**Tabla 18. Retos de las disposiciones**

Disposiciones	Retos
<b>Pedagógicas</b>	La organización escolar
	La formación y prácticas de directivos y docentes
	El currículo
	Los apoyos pedagógicos
	La evaluación
	La convivencia escolar
	La comunidad educativa
<b>Técnicas y operativas</b>	Intersectorialidad
	Sectorialidad
	Rutas para el acceso
	Rutas para la permanencia
	Rutas para la disponibilidad

## A manera de cierre

El proceso de reconocimiento de los miembros de la población con discapacidad como sujetos de derechos, ha sido lento y ha implicado, entre otras, las mismas luchas que se desarrollaron en el pasado con poblaciones excluidas socialmente. Se ha puesto constantemente en entredicho su humanidad, en tanto que ha sido necesario proclamar derechos específicos para estas poblaciones; pareciera que no fuese suficiente la Declaración Universal de los Derechos Humanos para su reconocimiento. Esto solo pone en evidencia los límites para la comprensión de lo diverso de lo humano.

La transformación de la cultura hacia territorios diferentes de las lógicas instauradas desde perspectivas positivistas, que asumen ciertos ideales bajo el supuesto de verdad y universalidad, se ha convertido en un imperativo para nuestra actualidad. Sin embargo, no se espera que el proceso de reconocimiento de la discapacidad, como parte de lo diverso, sea un proceso fácil, máxime cuando se han naturalizado y legitimado las prácticas que consideramos “verdaderas”, “deseables” y por lo tanto “agenciables” para todos, que favorecen perspectivas ubicadas prioritariamente en la homogenización y en la estandarización. Tampoco se considera que sea un proceso fácil para el sistema educativo, en tanto que su estructura se funda en estas mismas bases. Muy seguramente seguirán circulando frases que señalen las dificultades de este proceso, y también se harán manifiestas las resistencias que se entienden en las condiciones actuales de la educación.

Esto no significa que se evada la obligación de ir horadando las concepciones mismas desde las que se actúa social y políticamente, de tal manera que haya apertura a las posibilidades del encuentro con las tensiones implícitas a la hora de actuar en medio de la diferencia. Así, a la vez que es importante abrirse a estas nuevas posibilidades y asumir este proceso de manera decidida, también resulta clave comprender que alcanzarlo llevará aún tiempo, y serán las acciones de todos los sujetos que transitan por el sistema educativo, las que señalarán los caminos posibles y las condiciones requeridas para su logro.

De otro lado, se entiende que el trabajo de la pedagogía es la educación, una educación consciente de la necesidad de que las instituciones educativas se organicen para generar procesos en que los estudiantes no sólo entren y permanezcan en el sistema, sino que aprendan. Todo este ejercicio requerirá, en gran medida, del acompañamiento intersectorial, es decir, de la acción decidida de los diferentes sectores involucrados, centrando el trabajo en las capacidades de los sujetos. Así, se requerirá de acciones terapéuticas que trasciendan la lógica de la normalización y se dirijan a una lógica que ayude a los otros sectores a ubicar las capacidades de los sujetos, de tal manera que el trabajo permita guiar opciones de acción en el campo educativo.





## Bibliografía

Alcaldía Mayor de Bogotá-Secretaría Distrital de Salud, Dirección de Salud Pública, Equipo Técnico Poblacional. (2011-Enero). *Lineamiento enfoque poblacional. Versión VII*. Bogotá, pp. 7-9.

Barton, Len. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.

Bernstein, B.I y Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista colombiana de educación*. No. 15, 105-151. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Centro de Investigaciones.

Berger, P. y Luckmann, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Booth, et al. (2000). *Índice de Inclusión*. Bristol: UNESCO.

Díaz, O., Carrasco, G., et al. (1997). *Propuesta de lineamientos para la formación de maestros en el contexto de los procesos educativos a poblaciones con limitaciones o con capacidades excepcionales*. Bogotá: Corporación Universitaria Iberoamericana-Ministerio de Educación Nacional.

Castell, F. (2007). Comprensión conceptual y factores que intervienen en el desarrollo de la intersectorialidad. *Revista cubana de salud pública*. No. 33 (2).

CILPEDIM. (1993). *Declaración de Managua*. Nicaragua.

COLOMBIA. (2005). *Constitución Política*. Bogotá: Legis.

Corte Constitucional. (2009-Enero). Sentencia de tutela T-022 de enero 29 de 2009. Magistrado ponente Rodrigo Escobar Gil. No. Expediente T- 2054468

Corte Constitucional. (2009-Enero). Sentencia de tutela C-640 de enero 29 de 2009. Magistrado ponente Rodrigo Escobar Gil. No. Expediente T- 2054468.

Corte Constitucional. (2010-Abril). Sentencia C-293 de abril 21 de 2010. Magistrado ponente Nilson Pinilla Pinilla. No. Expediente LAT 352.

Corte Constitucional. (2010-Noviembre). Sentencia T-974 de noviembre 30 de 2010. Magistrado ponente Jorge Ignacio Pretelt Chaljub. No. Expediente T-2.500.563.

Corte Constitucional. (2011-October). Sentencia de tutela T-765 de octubre 10 de 2011. Magistrado ponente: Nilson Pinilla Pinilla. No. Expedientes T-3082347, T-3087993, T-3088177 y T-3091978, acumulados.

Defensoría del Pueblo. (2004). *La integración educativa de los niños y las niñas con discapacidad: una evaluación en Bogotá desde la perspectiva del derecho a la educación*. Serie Estudios Especiales DESC. Obtenido desde: [http://www.defensoria.org.co/red/anexos/publicaciones/DESC\\_derecho\\_a\\_la\\_educacion\\_especiales.pdf](http://www.defensoria.org.co/red/anexos/publicaciones/DESC_derecho_a_la_educacion_especiales.pdf)

Fuentes, L. (2006). Género, equidad y ciudadanía: análisis de las políticas educativas. *Revista Nómadas*. Obtenido desde: [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3996714.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3996714.pdf)

MEN (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Bogotá: MEN.

MEN. (2006). *Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales -NEE-*. Bogotá: MEN.

MEN (2008). *Cartilla de educación inclusiva. Educación inclusiva con calidad. "Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad"*. Guía y Herramienta. Bogotá: MEN.

MEN. (2009). Decreto 366 de 2009. Bogotá.

- MEN. (2010). *Plan Sectorial 2010-2014. Documento No. 9*. Bogotá: MEN.
- MEN, Presidencia de la República. (2011). *Educación de calidad, el camino para la prosperidad*. Bogotá: MEN.
- Muel, F. (1991). La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal. *Espacios de poder*. N° 6. Madrid.
- Muñoz, V. (2004). *Economic, social and cultural rights. The right to education. Informe presentado como reportero especial*. Ginebra: Consejo Económico y Social, Naciones Unidas.
- ONU. (1993). *Conferencia mundial de Derechos Humanos*. Viena: ONU.
- ONU. Asamblea General. (1994). *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Resolución A/RES/48/96.
- ONU. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo*. Naciones Unidas.
- ONU. (2009). *Derecho a la educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe. Informe para la Comisión Interamericana de Derechos Humanos*. Naciones Unidas.
- OMS, Banco Mundial. (2011). *Informe mundial sobre discapacidad*. Malta: World Health Organization.
- Quintero, O. (2007). Intersectorialidad en educación: una necesidad. *Revista de investigaciones de la Universidad Católica de Manizales*. Obtenido desde: <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/10839/107/1/Revista%20de%20Investigaciones%20edicion%20No.%202013.pdf>
- Ré, Susana (Comp). (2000). *Integración escolar/Temas Cruciales II*. Buenos Aires: Fundación Infancias.
- Rozas, G. y Leiva, E. (2005). Intersectorialidad en las políticas orientadas a la superación de la pobreza en Chile: una perspectiva desde la psicología comunitaria. *Acta Colombiana de Psicología* 14, 5-18, 05.
- Sarmiento, A. (2011). *Situación de la educación en Colombia. Preescolar, básica, media y superior. Una apuesta al cumplimiento del derecho a la educación para niños, niñas y jóvenes*. Bogotá: Azoma Criterio Editorial Ltda.
- Sen, A. (2001). *Exclusión e inclusión*. Documento incluido dentro de la Biblioteca Digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- Tomasevsky, K. (2004). *Economic, social and cultural rights. The right to education*. Ginebra: Consejo Económico y Social, Naciones Unidas.
- Torres, M. R. (2006). *Derecho a la educación es más que el acceso a la escuela. El derecho a la educación en un mundo globalizado*. V. I. Donostia: Espacio Universitario Erein, pp. 43-58.
- Touraine, A. (1998) *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO. (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Dakar: UNESCO.
- UNESCO. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. UNESCO.
- UNESCO. (2007). *Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/ PRELAC)*. Buenos Aires: UNESCO.
- UNESCO. (2008). *La Educación inclusiva: el Camino hacia el Futuro*. Conferencia Internacional de Educación. Cuadragésima octava reunión. Ginebra: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO.
- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre necesidades de Educación Especial. *Revista en Educación*. Número extraordinario.

## Lista de anexos

**Anexo 1.** Glosario.

**Anexo 2.** Aportes de otros sectores sociales y culturales a la garantía del derecho a la educación de las personas con discapacidad.

**Anexo 3.** Retos para avanzar en la articulación de los niveles educativos.

## Lista de tablas

**Tabla 1.** Perspectivas, concepciones y estrategias de atención para la personas con discapacidad. Un recuento histórico.

**Tabla 2.** Instrumentos internacionales de aplicación específica para la población con discapacidad.

**Tabla 3.** Desplazamientos requeridos hacia la consolidación de una educación inclusiva con PcD.

**Tabla 4.** Estrategia y rutas para la atención de la PcD.

**Tabla 5.** Retos del trabajo intersectorial. Tendencias para trabajar o ajustar el trabajo intersectorial para la atención de la PcD.

**Tabla 6.** Instancias del MEN comprometidas en la garantía del derecho a la educación de PcD.

**Tabla 7.** Retos del trabajo sectorial.

**Tabla 8.** Retos del acceso.

**Tabla 9.** Alcances y medios.

**Tabla 10.** Retos de la permanencia: organización escolar.

**Tabla 11.** Retos de la permanencia: formación.

**Tabla 12.** Retos de la permanencia: organización curricular.

**Tabla 13.** Retos de la permanencia: apoyos pedagógicos.

**Tabla 14.** Retos de la permanencia: evaluación.

**Tabla 15.** Retos de la permanencia: convivencia escolar.

**Tabla 16.** Retos de los recursos.

**Tabla 17.** Retos para las instituciones según las dimensiones de la educación inclusiva.

**Tabla 18.** Retos de las disposiciones.

## Lista de gráficas

**Gráfica 1.** Distribución por edades población con discapacidad.

**Gráfica 2.** Estrategia y rutas para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad.

**Gráfica 3.** Niveles del sistema nacional de discapacidad –SND–.

**Gráfica 4.** Intersectorialidad horizontal para la garantía del derecho a la educación de las PcD.

**Gráfica 5.** Funciones generales en los niveles territoriales del sistema nacional de discapacidad.

**Gráfica 6.** En los bordes del sector educativo: el trabajo intersectorial. Direccionamiento horizontal y vertical del trabajo intersectorial.

**Gráfica 7.** Sector educativo para la atención de las personas con discapacidad.

**Gráfica 8.** Trabajo sectorial horizontal para la atención educativa de las PcD.

**Gráfica 9.** Operación del nivel regional y local del sistema educativo nacional para la garantía del derecho a la educación de la PcD.

**Gráfica 10.** Transitando por el sector educativo. Direccionamiento horizontal y vertical del trabajo sectorial.

**Gráfica 11.** Ruta para el acceso de los niños y las niñas con discapacidad al sistema educativo.

**Gráfica 12.** Engranaje territorial para la permanencia en el sistema educativo.

**Gráfica 13.** La permanencia: un compromiso centrado en la institución educativa que trasciende al sistema educativo.

**Gráfica 14.** Ruta hacia la permanencia en el sistema educativo.

**Gráfica 15.** Componentes de la organización escolar para el reconocimiento de la diversidad y la inclusión.

**Gráfica 16.** Corresponsabilidades de los niveles territoriales para la organización escolar.

**Gráfica 17.** Corresponsabilidades de los niveles territoriales para la formación de docentes y directivos.

**Gráfica 18.** Corresponsabilidades de los niveles territoriales para la organización curricular.

**Gráfica 19.** Corresponsabilidades de los niveles territoriales para los apoyos pedagógicos.

**Gráfica 20.** Corresponsabilidades de los niveles territoriales para la evaluación educativa.

**Gráfica 21.** Corresponsabilidades de los niveles territoriales para la convivencia escolar.

**Gráfica 22.** Corresponsabilidades de los niveles territoriales para la participación de comunidad educativa.

**Gráfica 23.** Ruta para la disponibilidad de recursos en la atención educativa de los NNACD.

# Anexos

## Anexo 1. Glosario

Ajustes razonables	Modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, con las demás, de todos los Derechos humanos y libertades fundamentales.	Convención (2006)
Apoyo al aprendizaje	Se considera el “apoyo” o “apoyo al aprendizaje” como: “todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado”. Proporcionar apoyo individual a determinados alumnos es tan sólo una de las formas para hacer accesibles los contenidos de aprendizaje a todo el alumnado. También se presta “apoyo”, por ejemplo, cuando los docentes programan conjuntamente, considerando distintos puntos de partida y diferentes estilos de aprendizaje, o cuando se plantea una metodología cooperativa, como por ejemplo, las tutorías entre iguales.	Tony Booth Índice de Inclusión. Canadá 2002 p. 21
Barreras para el aprendizaje	Hace referencia a las dificultades que experimentan los estudiantes para acceder, aprender y participar en la institución educativa.  En el Índice se adopta este término: “en lugar del de necesidades educativas especiales para hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna. [...] Surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas”.	Tony Booth Índice de Inclusión. Canadá 2002 p. 21
Comunidad educativa	Población: “conformada por estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares. Todos ellos, según su competencia, participarán en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional y en la buena marcha del respectivo establecimiento educativo”.	Art. 6, Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación)
Discapacidad	Término adoptado desde una perspectiva de salud: “Término genérico que engloba deficiencias, limitaciones de actividad y restricciones para la participación. La discapacidad denota los aspectos negativos de la interacción entre personas con un problema de salud (como parálisis cerebral, síndrome de Down o depresión) y factores personales y ambientales (como actitudes negativas, transporte, edificios públicos inaccesibles y falta de apoyo social).  A pesar de ampliar su mirada a las condiciones ambientales y personales, denota condiciones físicas, sensoriales, mentales como defectos o imperfecciones y no como parte de la diversidad posible de lo humano, como lo promueven algunos enfoques sociales.  Las personas con discapacidad incluyen a 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 las demás.	OMS (2011) Artículo 1 Convención (2006)
Discriminación por motivos de discapacidad	Se entenderá cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los Derechos Humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables.	Página 6. Convención (2006)

Necesidades educativas especiales	“Hace referencia a aquellos estudiantes que presentan dificultades mayores que el resto para acceder a los aprendizajes que les corresponden por edad o que presentan desfases con relación al currículo por diversas causas, por las cuales pueden requerir, para progresar en su aprendizaje, de medios de acceso al currículo, adaptaciones curriculares, servicios de apoyo especiales, adecuaciones en el contexto educativo o en la organización del aula” (MEN 2005:20). Lo que significa que todo sujeto puede estar expuesto a esta situación independientemente de su condición.	MEN (2005, p. 20)
Personas con discapacidad	“Las personas que tienen 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”.	Artículo 1 Convención, 2006
Protección especial	“Trato prioritario en la atención estatal y en las políticas públicas, lo que permite reclamar condiciones específicas de atención para evitar que los efectos perjudiciales que atentan contra los derechos, se extiendan. Se entiende como una forma para lograr la igualdad de oportunidades. Una vez superadas las barreras que impiden el desarrollo en las mejores condiciones de calidad posible, los sujetos dejan de ostentar el título de “protección especial”.	Sentencia C-640/09 Sentencia T-898 de 2010
Relevancia	Principio de la educación inclusiva, se refiere a la importancia que para la sociedad y los sujetos, adquiere la educación, para lo cual se busca el desarrollo de las competencias necesarias para participar en los diferentes ámbitos de la vida humana y construir proyectos de vida con relación a los otros (muy cerrado a enseñanza, ubicar algo más amplio a sistema)	UNESCO (2007:47)

## Anexo 2 . Retos para avanzar en la articulación de los niveles educativos

Educación inicial: Los mayores retos para avanzar en la articulación de la educación inicial para la primera infancia, con los siguientes niveles educativos, en el marco de la garantía del derecho a la educación de las PcD y que atañen a los tres niveles territoriales del sistema, son los siguientes:

Retos	Nivel Territorial		
	MEN-INCI-INSOR	SE	IE
Articular los documentos de política para la atención educativa de los niños y niñas con discapacidad, elaborados para cada uno de los niveles.	X		
Coordinar los sistemas de información de los sectores de la educación, de la salud y de bienestar familiar, principalmente para el acceso y la permanencia de los niños y niñas en los niveles de la educación inicial y su paso al nivel de pre-escolar.	X	X	
Mantener el trabajo intersectorial para la atención educativa de los niños y niñas con discapacidad en los siguientes niveles educativos.	X	X	X
Avanzar en la eliminación de barreras arquitectónicas y urbanísticas, así como actitudinales y comportamentales, que obstaculizan el acceso y permanencia de los niños y niñas con discapacidad.	X	X	X
Proponer alternativas a los costos adicionales (servicios de interpretación, transporte, impresión en braille, etc.) para la permanencia de los niños y niñas con discapacidad en la educación inicial.	X	X	
Garantizar la accesibilidad de los niños y niñas con discapacidad, a la oferta educativa, a través de las TIC y de metodologías flexibles.	X	X	X
Promover la formación de los docentes y agentes educativos, así como de las comunidades educativas, que conduzca a la eliminación de barreras culturales en torno a la discapacidad.	X	X	X
Generar procesos de inclusión al interior de los centros de atención a la primera infancia.		X	X
Apoyar y propiciar las investigaciones sobre las condiciones de acceso y permanencia de niños y niñas con discapacidad en el ámbito de la educación inicial.	X	X	X
Ampliar y garantizar la disponibilidad de los apoyos requeridos, con calidad y oportunidad.	X	X	X
Crear alternativas pedagógicas que fomenten la permanencia de los niños y niñas con discapacidad.	X	X	X

**Sobre la educación superior en el marco del derecho a la educación de las PcD.**

Retos	Niveles Territoriales				
	MEN- INCI- INSOR	ICETEX	ICFES	SED	IES
Articular los documentos de política para la atención educativa de las personas con discapacidad, elaborados para cada uno de los niveles.	X	X	X		
Garantizar el acceso a la información, sobre la oferta de créditos educativos y otros mecanismos de financiación, para beneficiar a la población con discapacidad, tanto del ICETEX como de entidades privadas.	X	X			
Avanzar en las adecuaciones de las pruebas de admisión de las IES y las pruebas de estado del ICFES para las PcD.	X		X		
Avanzar en la eliminación de barreras arquitectónicas y urbanísticas, que obstaculizan el acceso y permanencia de la población con discapacidad en las IES.	X	X		X	X
Proponer alternativas para la manutención de los estudiantes, en particular para aquellos con discapacidad, cuyos costos para su permanencia y promoción en la educación superior se incrementan (servicios de interpretación, transporte, impresión en braille, etc.).	X	X		X	X
Ajustar, de ser necesario, la oferta educativa específica, con la participación de las PcD.	X	X		X	X
Proponer y adelantar adecuaciones a las tecnologías de la información y la comunicación de las que disponga la institución de educación superior, para garantizar la accesibilidad de todos los miembros de su comunidad educativa.	X				X
Proponer alternativas para el acceso y la permanencia de los estudiantes, haciendo uso de las TIC y de metodologías flexibles.	X	X		X	X
Promover ofertas laborales para los estudiantes y egresados de las instituciones de educación superior, y en particular, para las PcD, atendiendo, en lo posible, a sus expectativas, el perfil para el cual fueron formadas y las condiciones laborales equitativas (carga laboral, remuneración, condiciones de trabajo, jornada laboral, etc.).	X			X	X
Promover la formación de docentes, y de la comunidad educativa, orientada hacia la identificación y remoción de las barreras culturales acerca de la discapacidad y la diversidad, generando procesos de educación inclusiva al interior de las IES.	X	X	X	X	X
Apoyar y propiciar investigaciones sobre las condiciones de acceso, permanencia y promoción de los estudiantes en la educación superior, y en particular de aquellos con discapacidad, favoreciendo prácticas y culturas que reconozcan la diversidad.	X	X	X	X	X
Crear alternativas pedagógicas que fomenten la permanencia de las PcD.	X	X		X	X

**Sobre la educación para el trabajo y el desarrollo humano en el marco del derecho a la educación de las PcD.**

Retos	Niveles Territoriales				
	MEN- INCI- INSOR	ICETEX	ICFES	SED	IETDH
Avanzar en los aprendizajes sobre las posibilidades de articulación entre los niveles de la educación media y superior, con la educación para el trabajo y el desarrollo humano.	X			X	
Flexibilizar la oferta educativa dirigida a la PcD para su acceso, permanencia y promoción.	X			X	X
Incentivar la articulación de los programas orientados a la PcD con los sectores productivos del país.	X			X	X
Activar mecanismos de información a propósito de las ofertas educativas y laborales en las que pueden participar las PcD.	X	X		X	X
Implementar mecanismos de financiación para las PcD en la educación para el trabajo y el desarrollo humano, que superen los costos de matrícula, de tal manera que se logre su permanencia y promoción.	X	X		X	X



## Sobre la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) en el marco de derecho a la educación de las PcD.

La educación entendida como un proceso continuo a lo largo de la vida, implica la generación de ofertas educativas que atiendan el desarrollo de capacidades en las personas jóvenes y adultas, que hayan logrado superar los diferentes niveles educativos ofrecidos por el sistema o incluso para aquellas que, por diferentes razones, aún no han logrado culminar su educación básica.

La historia de la educación en el país ha demostrado desarrollos tempranos sobre la educación de adultos, cuyo ámbito de acción, con el tiempo, se ha reducido casi exclusivamente a programas de alfabetización y de validación. El Decreto 3011 de 1997, plantea que la EPJA “[...] es un proceso formativo tendiente a que las personas desarrollen la capacidad de interpretar la realidad y de actuar, de manera transformadora, en su contexto, haciendo uso creativo de los conocimientos, valores y habilidades, a través de la lectura, escritura, matemática básica y la cultura propia de su comunidad”<sup>1</sup>.

Sin embargo, para las PcD no ha existido una oferta educativa, aún cuando este Decreto, en su momento ya planteaba lo relativo a su atención educativa reconociendo lo dispuesto en el Decreto No. 2082 de 1996<sup>2</sup>. La EPJA se constituye en una urgencia de carácter nacional, por las implicaciones de los nuevos retos impuestos por los desarrollos y las problemáticas de la sociedad actual a los jóvenes y adultos, en particular para las PcD; además se constituye como una forma de continuar su formación personal y cualificación laboral.

Los retos de la EPJA para las PcD son todos, por cuanto las cifras son alarmantes y la deuda sigue intacta. En especial, es urgente y necesario generar acciones preventivas, brindando todos los apoyos requeridos a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, para que logren el mejor desarrollo de sus capacidades en los momentos que se corresponden con su ciclo vital. Adicionalmente, por los efectos del conflicto armado en el país, se hace necesario la creación de programas para PcD reinsertada y desmovilizada, de acuerdo con lo estipulado en la Resolución No. 2533 de 2005.

## Anexo 3. Aportes de otros sectores sociales y culturales a la garantía del derecho a la educación de las personas con discapacidad

<p><b>Sector de la Salud y Protección Social</b><sup>3</sup> Tienen como función proveer servicios de salud de igual calidad a todos los habitantes en Colombia, independientemente de su capacidad de pago, y brindar atención en salud integral a nivel de educación, información y fomento de la salud y la prevención, diagnóstico, tratamiento y rehabilitación.</p> <p>En el marco del nuevo POS Subsidiado y Contributivo<sup>4</sup> para la atención a la discapacidad y la rehabilitación, se establecen actividades, intervenciones y procedimientos de medicina física y rehabilitación, terapia física, terapia ocupacional, terapia del lenguaje, terapia para rehabilitación cardíaca, estimulación temprana, y terapia respiratoria, entre otros, los que se deben realizar de acuerdo con las necesidades de los usuarios<sup>5</sup>.</p>	<p><b>Sector del Bienestar Social y familiar</b> Encargado de la identificación y prevención de los riesgos que alteren el estado de salud y puedan ocasionar una discapacidad, y de generar estrategias de información, educación y comunicación. Además cumple la función de promover el acceso oportuno a los servicios de protección social y educación para la detección y atención temprana de la condición de discapacidad y de proponer programas educativos para la promoción de estilos de vida saludables.</p> <p>Para la habilitación y rehabilitación, identificar la oferta y posibilidades de articulación con el sistema educativo.</p>
<p><b>Sector de la Salud y Protección Social</b></p> <p>Sobre la promoción de salud<sup>6</sup>, el Ministerio, en forma transitoria, ejercerá la rectoría del Sistema Nacional de Discapacidad, coordinará la política pública de discapacidad y liderará la construcción, concertación y coordinación intersectorial e interinstitucional de planes, proyectos y programas dirigidos a la población con discapacidad. Además construye lineamientos para la atención y la rehabilitación de la población con discapacidad, en el marco de la política pública de discapacidad y con un enfoque de derechos.</p> <p>Para la prestación de servicios y atención primaria, adecuará sus políticas de calidad de atención según las necesidades de los diferentes actores del SGSSS; garantizará la promoción de la salud, detección temprana, protección específica, vigilancia epidemiológica y atención de las enfermedades de interés en salud pública. Adicionalmente, facilitará la atención terapéutica permanente; promoverá la participación de la familia y de otros actores de la comunidad, en el proceso de rehabilitación integral de las PcD y garantizará los diagnósticos y apoyos terapéuticos requeridos por estas poblaciones.</p> <p>Para el aseguramiento en salud y riesgos profesionales, además de proyectar y asignar subsidios, se contemplará la rehabilitación funcional<sup>7</sup>.</p> <p>Sobre la promoción y prevención, se realizan acciones orientadas a la promoción de estilos de vida saludable y la prevención de y en discapacidad<sup>8</sup>. Para ello se implementa el programa Escuela Saludable.</p>	<p><b>Sector cultural y del deporte:</b> Para garantizar el acceso, participación y disfrute de la cultura de las PcD se ha avanzado con la eliminación de barreras arquitectónicas; la democratización del acceso a la cultura y representación de las PcD en Consejo Nacional y Consejos territoriales<sup>9</sup>.</p> <p>Las instituciones que promueven la cultura suministrarán los recursos humanos, técnicos y económicos que faciliten el desarrollo artístico y cultural de la persona con limitación<sup>10</sup>. Así mismo las bibliotecas públicas y privadas tendrán servicios especiales que garanticen el acceso para esta población. De la misma manera la actividad física y el deporte tienen respaldo en Coldeportes y otras entidades de este orden.</p> <p>Para la promoción, fomento y difusión de las habilidades, talentos y manifestaciones artísticas y culturales de la población con algún tipo de limitación física, síquica o sensorial, generar articulaciones con el sector educativo a partir de la Ley 1237 de 2008.</p> <p>En relación el fomento del deporte, la Recreación, el Aprovechamiento del Tiempo Libre y la Educación Física, la ley 181 de 1995 en varios numerales de su articulado plantea la formulación y ejecución de programas especiales para las PcD<sup>11</sup>.</p> <p>El Sistema Deportivo Nacional de las PcD es establecido en la Ley 582 de 2000 y crea el Comité Paralímpico y organiza por modalidad de discapacidad cada una de las federaciones deportivas. Amerita especial cuidado la articulación con Coldeportes pues es la instancia encargada de la organización y realización de los juegos intercolegiados cada 4 años con la participación de NNACD.</p>

<p>(...) <b>Sector de la Salud y Protección Social</b> respiratoria, entre otros, los que se deben realizar de acuerdo a las necesidades de los usuarios<sup>12</sup>.</p> <p>Sobre la promoción de salud<sup>13</sup>, el Ministerio en forma transitoria, ejercerá la rectoría del Sistema Nacional de Discapacidad, coordinará la política pública de discapacidad y liderará la construcción, concertación y coordinación intersectorial e interinstitucional de planes, proyectos y programas dirigidos a la población con discapacidad. Además de construir lineamientos para la atención y la rehabilitación de la población con discapacidad, en el marco de la política pública de discapacidad y con un enfoque de derechos.</p> <p>Para la prestación de servicios y atención primaria adecuará sus políticas de calidad de atención según las necesidades de los diferentes actores del SGSSS; garantizará la promoción de la salud, detección temprana, protección específica, vigilancia epidemiológica y atención de las enfermedades de interés en salud pública. Adicionalmente, facilitará la atención terapéutica permanente; promoverá la participación de la familia y de otros actores de la comunidad, en el proceso de rehabilitación integral de las PcD; garantizará los diagnósticos y apoyos terapéuticos requeridos por estas poblaciones.</p> <p>Para el aseguramiento en salud y riesgos Profesionales además de proyectar y asignar subsidios, se contemplará la rehabilitación funcional<sup>14</sup>.</p> <p>Sobre la promoción y prevención, se realizan acciones orientadas a la promoción de estilos de vida saludable y la prevención de y en discapacidad<sup>15</sup>. Para ello se implementa el programa Escuela Saludable.</p>	<p><b>Sector cultural y del deporte:</b> Para garantizar el acceso, participación y disfrute de la cultura de las PcD se ha avanzado con la eliminación de barreras arquitectónicas; la democratización del acceso a la cultura y representación de las PcD en Consejo Nacional y Consejos territoriales<sup>16</sup>.</p> <p>Las instituciones que promueven la cultura suministrarán los recursos humanos, técnicos y económicos que faciliten el desarrollo artístico y cultural de la persona con limitación<sup>17</sup>. Así mismo las bibliotecas públicas y privadas tendrán servicios especiales que garanticen el acceso para esta población. De la misma manera la actividad física y el deporte tienen respaldo en Coldeportes y otras entidades de este orden.</p> <p>Para la promoción, fomento y difusión de las habilidades, talentos y manifestaciones artísticas y culturales de la población con algún tipo de limitación física, síquica o sensorial, generar articulaciones con el sector educativo a partir de la Ley 1237 de 2008.</p> <p>En relación el fomento del deporte, la Recreación, el Aprovechamiento del Tiempo Libre y la Educación Física, la ley 181 de 1995 en varios numerales de su articulado plantea la formulación y ejecución de programas especiales para las PcD<sup>18</sup>.</p> <p>El Sistema Deportivo Nacional de las PcD es establecido en la Ley 582 de 2000 y crea el Comité Paraolímpico y organiza por modalidad de discapacidad cada una de las federaciones deportivas. Amerita especial cuidado la articulación con Coldeportes pues es la instancia encargada de la organización y realización de los juegos intercolegiados cada 4 años con la participación de NNACD.</p>
<p><b>Sector del empleo y el desarrollo</b></p> <p>Tejer lazos con los programas de Educación para el trabajo y desarrollo humano y la flexibilización de éstos para atender a la población con discapacidad.</p> <p>De acuerdo con el Artículo 22 de la Ley 361 de 1997, se crearán y fomentarán fuentes de trabajo con organizaciones de las PcD que se dediquen a la educación, a la educación especial, la habilitación y rehabilitación.</p>	<p>(...) <b>Sector cultural y del deporte</b></p> <p>Para el acceso a la información, como un derecho fundamental, se acoge la Ley 335 de 1996, que establece la subtitulación para la T.V privada, y en general se promueve el acondicionamiento para todo tipo de discapacidad.</p>

- 1 Artículo 6°. Lo relativo a las PcD se estipula en el parágrafo del Artículo 9.
- 2 A través del cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.
- 3 Está en proceso de reglamentación el Artículo 66 de la Ley 1438 del 2011, que establece: "Atención integral en salud a discapacitados. Las acciones de salud deben incluir la garantía a la salud del discapacitado, mediante una atención integral y una implementación de una política nacional de salud con un enfoque diferencial, con base en un plan de salud del Ministerio de la Protección Social".
- 4 Acuerdo 029 de 2011, Comisión Reguladora en Salud – CRES.
- 5 Decreto 4107 del 2 de noviembre de 2011: "Por el cual se determinan los objetivos y la estructura del Ministerio de Salud y Protección Social y se integra el Sector Administrativo de Salud y Protección Social".
- 6 Artículo 62 del Decreto 4107 de 2011.
- 7 Corresponde a las acciones desarrolladas para recuperar la máxima función posible o compensación de habilidades perdidas, basándose en los principios de la biomecánica, fisiología y neuropsicología, entre otras, partiendo del diagnóstico de los requerimientos individuales, ocupacionales del usuario. Para ampliar se recomienda revisar el Manual de procedimientos para la rehabilitación y reincorporación ocupacional de los trabajadores en el Sistema General de Riesgos Profesionales. Ministerio de la Protección Social. 3ª. Edición. Bogotá, 2010, p. 33.
- 8 En el primer caso, con el fin de evitar o mitigar los riesgos que generan limitaciones permanentes, en el segundo, para disminuir el impacto de una situación de discapacidad ya presente y fomentar la mayor autonomía e independencia posible en la persona con discapacidad.
- 9 Ley 397 de 1997, en la cual se dictan normas sobre patrimonio cultural, fomentos y estímulos a la cultura y se crea el Ministerio de la Cultura.
- 10 Ley 361 de 1997, establece mecanismos de integración social de la personas con limitación y se dictan otras disposiciones.

- 11 Ley 181 de 1995, numeral 4 del Artículo 3; también es tratado en los artículos 11, 12 y 24 de la misma Ley.
- 12 Decreto 4107 del 2 de noviembre de 2011. "Por el cual se determinan los objetivos y la estructura del Ministerio de Salud y Protección Social y se integra el Sector Administrativo de Salud y Protección Social".
- 13 Artículo 62 del Decreto 4107 de 2011.
- 14 Corresponde a las acciones desarrolladas para recuperar la máxima función posible o compensación de habilidades perdidas, basándose en los principios de la biomecánica, fisiología y neuropsicología, entre otras, partiendo del diagnóstico de los requerimientos individuales, ocupacionales del usuario. MINISTERIO DE LA PROTECCIÓN SOCIAL. Manual de procedimientos para la rehabilitación y reincorporación ocupacional de los trabajadores en el Sistema General de Riesgos Profesionales. 3ª. Edición. Bogotá, 2010, p. 33
- 15 En el primer caso, con el fin de evitar o mitigar los riesgos que generan limitaciones permanentes, en el segundo caso para disminuir el impacto de una situación de discapacidad ya presente y fomentar la mayor autonomía e independencia posible en la persona con discapacidad.
- 16 Ley 397 de 1997, en la cual se dictan normas sobre patrimonio cultural, fomentos y estímulos a la cultura y se crea el Ministerio de la Cultura.
- 17 Ley 361 de 1997 establece mecanismos de integración social de la personas con limitación y se dictan otras disposiciones.
- 18 Ley 181 de 1995, el numeral 4 del Artículo 3; también es tratado en los artículos 11, 12 y 24 de la misma ley

## Anexo 4. Funciones de las instituciones de los niveles territoriales del sistema educativo colombiano

Ministerio de Educación Nacional	Instituto Nacional para personas Ciegas	Instituto Nacional para personas Sordas	Secretarías de educación
Ley 115 y Artículo 2 / Decreto 5012 del 28 de diciembre de 2009 )	Decreto No. 1006 De 2004	Constitución Política de 1991, la Ley 115 de 1994 y la Ley 60 de 1993, entre otras, acto modificado por el Acuerdo de Consejo Directivo No. 009 de 2010 y el Acuerdo de Consejo Directivo No. 003 de 2012	Artículo 3° del Decreto 366 de 2009
<p>Formular la política nacional de educación, regular y establecer los criterios y parámetros técnicos cualitativos que contribuyan al mejoramiento del acceso, calidad y equidad de la educación, en la atención integral a la primera infancia y en todos sus niveles y modalidades.</p> <p>Preparar y proponer los planes de desarrollo del sector, en especial el Plan Nacional de Desarrollo Educativo, convocando los entes territoriales, las instituciones educativas y la sociedad en general, de manera que se atiendan las necesidades del desarrollo económico y social del país.</p> <p>Dictar las normas para la organización y los criterios pedagógicos y técnicos para la atención integral a la primera infancia y las diferentes modalidades de prestación del servicio educativo, que orienten la educación en los niveles de preescolar, básica, media, superior y en la atención integral a la primera infancia.</p> <p>Asesorar a los departamentos, municipios y distritos en los aspectos relacionados con la educación, de conformidad con los principios de subsidiaridad, en los términos que define la ley.</p> <p>Impulsar, coordinar y financiar programas nacionales de mejoramiento educativo que se determinen en el Plan Nacional de Desarrollo.</p> <p>Velar por el cumplimiento de la ley y los reglamentos que rigen al sector y sus actividades.</p> <p>Evaluar, en forma permanente la prestación del servicio educativo y divulgar sus resultados para mantener informada a la comunidad sobre la calidad de la educación.</p> <p>Definir lineamientos para el fomento de la educación para el trabajo y el desarrollo humano; establecer mecanismos de promoción y aseguramiento de la calidad, así como reglamentar el Sistema Nacional de Información y promover su uso para apoyar la toma de decisiones de política.</p> <p>Dirigir la actividad administrativa del Sector y coordinar los programas intersectoriales.</p> <p>Dirigir el Sistema Nacional de Información Educativa y los Sistemas Nacionales de Acreditación y de Evaluación de la Educación.</p>	<p>Proponer al Gobierno Nacional los planes y programas de desarrollo social destinados a la rehabilitación, integración educativa, laboral y social de los Limitados Visuales, el bienestar social y cultural de los mismos, y la prevención de la ceguera, acordes con los planes de desarrollo establecidos; y asesorar en materias de rehabilitación, integración educativa, laboral y social de los Limitados Visuales, en el bienestar social y cultural de los mismos y en prevención de la ceguera a los departamentos, los distritos, los municipios y a las entidades públicas de todo orden, así como a los particulares y entidades privadas.</p> <p>Participar en la elaboración, modificación y evaluación de los programas académicos relacionados con la formación de educadores y rehabilitadores integrales de limitados visuales, en coordinación con el Ministerio de Educación Nacional, y las secretarías de educación de los departamentos, municipios y distritos; y coordinar con universidades, centros académicos y normales superiores la incorporación del tema: limitación visual en los planes de estudio de los niveles de pregrado, postgrado y ciclo complementario, así mismo en diplomados, seminarios o cursos de educación continuada.</p> <p>Promover en forma permanente el desarrollo de investigaciones en temas relacionados con la limitación visual, que redunden en beneficio de la población ciega o con baja visión.</p> <p>Elaborar y proponer al Gobierno Nacional normas técnicas para la atención y prestación de los servicios a la población ciega o con baja visión, para su aplicación por parte de las entidades competentes.</p> <p>Velar por la igualdad material, real y efectiva y la participación democrática de las personas con limitación visual, facilitando su acceso a la información y a las comunicaciones, mediante la transferencia, adaptación e invención de tecnologías informáticas y la producción de libros en braille, macrotipo y hablados, adquiridos y distribuidos a cualquier título dentro de los parámetros de la ley y la jurisprudencia; y actualizar y divulgar, en coordinación con instituciones especializadas, los elementos didácticos y técnicos de apoyo para el aprendizaje dentro de los modelos escolares existentes en el marco de la integración educativa, así como informar sobre el manejo de los mismos.</p>	<p>Asesorar a los entes del Gobierno Nacional y territorial, y al sector privado, en la formulación de planes, programas y proyectos para el desarrollo integral de la población sorda colombiana.</p> <p>Promover para con la población sorda, una cultura de respeto a la diferencia y de reconocimiento a la diversidad, a través de las diferentes actividades, velando por el cumplimiento de los derechos fundamentales establecidos en la Constitución Política.</p> <p>Participar en mesas y demás instancias de articulación intersectorial para garantizar el desarrollo integral de las personas sordas.</p> <p>Participar en la elaboración, modificación y evaluación de programas relacionados con la prestación del servicio educativo por ciclo vital, la formación de agentes educativos de los profesionales de la salud que atiendan a la población sorda, en coordinación con el Ministerio de Educación.</p> <p>Diseñar estrategias a fin de mejorar la calidad de la educación formal con la población escolar sorda, fomentando la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y los métodos educativos.</p> <p>Establecer alianzas y redes interinstitucionales para promover el desarrollo de procesos de investigación que permitan la generación y socialización de conocimientos en temas relacionados con la discapacidad auditiva y que redunde en el beneficio de la población sorda.</p> <p>Asesorar en la producción, producir contenidos, herramientas y materiales educativos y orientar la difusión de la lengua de señas colombiana.</p> <p>Prestar asesoría a las personas y organizaciones de personas sordas, para que ejerzan participación ciudadana en las diferentes instancias democráticas.</p> <p>Contribuir a la gestión de diferentes entidades públicas o privadas, nacionales y/o extranjeras, de recursos financieros y humanos necesarios para el cumplimiento de sus objetivos institucionales.</p> <p>Mantener actualizado un portafolio de servicios que permita divulgar la oferta de la institución.</p>	<p>Determinar, con la instancia o institución que la entidad territorial defina, la condición de discapacidad o capacidad o talento excepcional del estudiante que lo requiera, mediante una evaluación psicopedagógica y una caracterización interdisciplinaria.</p> <p>Incorporar la política de educación inclusiva en las diferentes instancias y áreas de la secretaría de educación y definir una persona o área responsable de coordinar los aspectos administrativos y pedagógicos necesarios para la prestación del servicio educativo a estas poblaciones.</p> <p>Incorporar en los planes, programas y proyectos, las políticas, normatividad, lineamientos, indicadores y orientaciones pedagógicas producidas por el Ministerio de Educación Nacional, sus entidades adscritas y otros ministerios.</p> <p>Desarrollar programas de formación de docentes y de otros agentes educadores, con el fin de promover la inclusión de los estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales en la educación formal y en el contexto social.</p> <p>Prestar asistencia técnica y pedagógica a los establecimientos educativos que reportan matrícula de población con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales, en lo relacionado con el ajuste de las diversas áreas de la gestión escolar, para garantizar una adecuada atención a los estudiantes allí matriculados y ofrecerles los apoyos requeridos.</p> <p>Definir, gestionar y mejorar la accesibilidad en los establecimientos educativos, en lo relacionado con infraestructura arquitectónica, servicios públicos, medios de transporte escolar, información y comunicación, para que todos los estudiantes puedan acceder y usar de forma autónoma y segura los espacios, los servicios y la información según sus necesidades.</p> <p>Gestionar con los rectores o directores rurales, los apoyos requeridos por los estudiantes con discapacidad para la presentación de las pruebas de Estado en general.</p>

Ministerio de Educación Nacional	Instituto Nacional para personas Ciegas	Instituto Nacional para personas Sordas	Secretarías de educación
Ley 115 y Artículo 2 / Decreto 5012 del 28 de diciembre de 2009 )	Decreto No. 1006 De 2004	Constitución Política de 1991, la Ley 115 de 1994 y la Ley 60 de 1993, entre otras, acto modificado por el Acuerdo de Consejo Directivo No. 009 de 2010 y el Acuerdo de Consejo Directivo No. 003 de 2012	Artículo 3° del Decreto 366 de 2009
<p>Coordinar todas las acciones educativas del Estado y de quienes presten el servicio público de la educación, en todo el territorio nacional, con la colaboración de sus entidades adscritas, de las Entidades Territoriales y de la comunidad educativa.</p> <p>Apoyar los procesos de autonomía local e institucional, mediante la formulación de lineamientos generales e indicadores para la supervisión y control de la gestión administrativa y pedagógica.</p> <p>Propiciar la participación de los medios de comunicación en los procesos de educación integral permanente.</p> <p>Promover y gestionar la cooperación internacional en todos los aspectos que interesen al sector, de conformidad con los lineamientos del Ministerio de Relaciones Exteriores.</p> <p>Suspender la capacidad legal de las autoridades territoriales para la administración del servicio público educativo y designar de forma temporal un administrador especial, de acuerdo con lo establecido en el Artículo 30 de la Ley 715 de 2001.</p> <p>Dirigir el proceso de evaluación de la calidad de la educación superior para su funcionamiento.</p> <p>Formular la política y adelantar los procesos de convalidación de títulos otorgados por Instituciones de Educación Superior extranjeras.</p> <p>Formular políticas para el fomento de la Educación Superior.</p> <p>Las demás que le sean asignadas.</p>	<p>Prestar asesoría técnica a las organizaciones de personas con limitación visual, para que ejerzan su participación ciudadana en las diferentes estancias democráticas, especialmente en la formulación de planes de desarrollo y política social.</p> <p>Prestar asesoría, asistencia técnica y acompañamiento al Ministerio de Relaciones Exteriores en la discusión de tratados y convenciones del orden internacional relacionados con las personas con limitación visual, y asesorar al Estado colombiano en el cumplimiento de los compromisos adquiridos por la Ley 762 de 2002 y otras en relación con las personas con limitación visual. Así como presentar proyectos de ley al Congreso de la República, previa autorización de los Ministerios de Educación Nacional y del Interior y de la Justicia, relacionados con las garantías constitucionales y legales para satisfacer las necesidades de la población con limitación visual en el país.</p> <p>Ejercer interventoría técnica en proyectos y contratos en temas referidos a la limitación visual, cuando así lo requieran los diferentes órganos del Estado.</p> <p>Promover una cultura de respeto a la diferencia, de reconocimiento a la diversidad a través de las diferentes acciones que realiza la entidad.</p> <p>Asesorar al Ministerio de la Protección Social para que en la formulación y adopción de las políticas públicas, planes y programas referentes a la prestación del servicio de la rehabilitación integral, se garantice la atención a la población con limitación visual, así como la prevención de la ceguera a la población en general.</p> <p>Asesorar técnicamente a los departamentos, distritos, municipios y demás entidades públicas y privadas, para la prestación de servicios a la población ciega o con baja visión siguiendo los principios de descentralización y desconcentración.</p> <p>Velar por la efectividad de los derechos constitucionales y legales de las personas con limitación visual, en particular los derechos fundamentales a la igualdad, información, libre circulación, educación, seguridad social y trabajo, cultura, participación democrática, libre desarrollo de la personalidad, y en especial los contemplados en los artículos 13, 47, 54 y 68, inciso final de la Constitución Política.</p>	<p>Coordinar y concertar con otros sectores, entidades, instituciones o programas especializados, la prestación de los servicios, con el fin de garantizar a los estudiantes con discapacidad o con capacidades o con talentos excepcionales, los apoyos y recursos técnicos, tecnológicos, pedagógicos, terapéuticos, administrativos y financieros.</p> <p>Comunicar al Ministerio de Educación Nacional el número de establecimientos educativos con matrícula de población con discapacidad y población con capacidades o con talentos excepcionales, esto con dos fines: a) Ubicar en dichos establecimientos los recursos humanos, técnicos, tecnológicos y de infraestructura requeridos, y b) Desarrollar en dichos establecimientos programas de sensibilización de la comunidad escolar y de formación de docentes en el manejo de metodologías y didácticas flexibles para la inclusión de estas poblaciones, articulados a los planes de mejoramiento institucional y al plan territorial de capacitación.</p>	

# Aportes

Para el Ministerio de Educación Nacional es importante hacer partícipe a los actores educativos y a la sociedad en general, en el proceso de validación de este documento de trabajo. Agradecemos sus valiosos aportes

Calle 43 No. 57 – 14  
Centro Administrativo Nacional, CAN  
Bogotá D.C. - Colombia  
Conmutador: +57 (1) 2222800  
Fax: +57 (1) 2224953

Línea gratuita fuera de Bogotá: 01 - 8000 – 910122  
Línea gratuita Bogotá +57 (1) 2220206

[www.mineduccion.gov.co](http://www.mineduccion.gov.co)  
[www.mineduccion.gov.co/cvne](http://www.mineduccion.gov.co/cvne)  
[www.colombiaaprende.edu.co](http://www.colombiaaprende.edu.co)  
[www.colombiaaprende.edu.co/discapacidadesinclusion](http://www.colombiaaprende.edu.co/discapacidadesinclusion)