

LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN COLOMBIA (2013-2016) DESDE UN ENFOQUE DE DERECHOS².

(The policy of inclusive education in Colombia (2013-2016) from a
rights perspective)

Peñas Felizzola, Aura Helena

(Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia)

Cárdenas Sierra, Carlos Alberto

(Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia)

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 28/02/2020

Fecha aceptación: 30/11/2020

Resumen

Este artículo sustenta la tesis que las políticas de inclusión social a través de la educación superior constituyen un mecanismo emancipatorio, entendida la emancipación como la garantía de los derechos humanos. Con un enfoque tridimensional de la inclusión, que involucra las categorías de redistribución, reconocimiento y participación, se analizaron, con ayuda de herramientas informáticas de análisis de texto, los contenidos de documentos institucionales sobre educación inclusiva del Ministerio de Educación de Colombia, dirigidos a fomentar el acceso, la permanencia y graduación en las instituciones de educación superior. Con dicho enfoque tridimensional se concluye que la inclusión de mujeres, diversidades sexuales, personas pertenecientes a grupos étnicos (indígenas, afrocolombianos, Rrom, raizales y palenqueros), personas en situación de

² Este artículo es resultado del proyecto de investigación "Trabajadores de la cultura: Entre maestros, artistas, artesanos y deportistas. Garantía de los derechos sociales en Colombia", código 11010145, con participación de los Grupos de Investigación: "Estudios interdisciplinarios DESC y mundo del trabajo" (U. Libre), "Raimundo de Peñafort" e "Investigación Sociohumanística del Derecho" (U. Santo Tomás, Bogotá).

Como citar este artículo:

Peñas Felizzola, A. H. y Cárdenas Sierra, C.A. (2020). La política de educación inclusiva en Colombia (2013 -2016) desde un enfoque de derechos. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 62-84



discapacidad, víctimas del conflicto armado, desmovilizados de grupos armados ilegales y habitantes de frontera, tiende más hacia el reconocimiento que hacia la redistribución o la participación política; y, que en todo caso, tales políticas públicas representan una garantía de los derechos humanos a la no discriminación y a la dignidad humana. De asegurarse su efectiva ejecución a través de un pacto político y social, y su extensión a la educación básica y media, contribuirán a la democratización de la sociedad colombiana

Palabras clave: *acciones afirmativas, educación superior, inclusión, políticas públicas en educación.*

Abstract

This article supports the thesis that social inclusion policies through higher education constitute an emancipatory mechanism, understood emancipation as the guarantee of human rights. With a three-dimensional approach to inclusion, which involves the categories of redistribution, recognition and participation, the contents of institutional documents on inclusive education of the Ministry of Education of Colombia were analyzed with the help of text analysis tools, aimed at fostering access, permanence and graduation in institutions of higher education. With this three-dimensional approach, it is concluded that the inclusion of women, sexual diversities, people belonging to ethnic groups (indigenous, Afro-Colombian, Rrom, raizales and palenqueros), people with disabilities, victims of armed conflict, demobilized of illegal armed groups and inhabitants border, it tends more towards recognition than towards redistribution or political participation; and, that in any case, such public policies represent a guarantee of human rights to non-discrimination and human dignity.

Keywords: *Affirmative Action, Higher Education, Inclusion, Public Policy on Education*

1. Presentación y justificación del problema.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), en el gobierno del presidente Juan Manuel Santos (2014-2018) generó los “Lineamientos Política de educación superior inclusiva” (2013) y, en 2016, el “Enfoque de Género para los Lineamientos Política de Educación Inclusiva” y el “Índice de Educación Inclusiva para la Educación Superior”. La educación inclusiva se definió como un “paradigma educativo y estrategia central en la búsqueda de la inclusión social”, que tiene como propósito “examinar las barreras para el aprendizaje y la participación propias de todo el sistema” (MEN, 2013, pp. 4, 5 y 9). Al procurar la movilidad social ascendente y el respeto por las identidades diversas, la educación inclusiva es “una estrategia central para luchar contra la exclusión social” (MEN, 2013, p. 7). Relaciona la educación inclusiva “con la capacidad de potenciar y valorar la diversidad (entendiendo y protegiendo las particularidades), promover el respeto a ser diferente y garantizar la participación de la comunidad dentro de una estructura intercultural en los procesos educativos”³.

El Decreto 1330 del 25 de julio del 2019, que reforma el Decreto 1075 de 2015 sobre calidad de la educación superior en Colombia, en el art. 1, define la calidad educativa como:

[E]l conjunto de atributos articulados, interdependientes, dinámicos, contruidos por la comunidad académica como referentes *y que responden a las demandas sociales, culturales y ambientales*. Dichos atributos permiten hacer valoraciones internas y externas a las instituciones, con el fin de promover su transformación y el desarrollo permanente de sus labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión” (cursivas fuera de texto).

Es decir, la calidad de la educación superior en Colombia está actualmente en función, entre otras variables, de su capacidad de responder a las necesidades de acceso a la educación superior, permanencia y graduación, derivadas de las barreras de clases sociales, identidades de género y diversidades sexuales, étnicas, políticas, regionales, de discapacidad, etc. El “Índice” (MEN, 2016) permite hacerle seguimiento y evaluación al cumplimiento de los lineamientos de educación inclusiva por parte de las instituciones de educación superior en los 9 factores de acreditación institucional, lo cual propiciará evaluar a las IES con alto, mediano y bajo grado de desarrollo en inclusión.

Este artículo tiene el objetivo de reconstruir empíricamente y analizar dichas políticas, desde un marco teórico jurídico y de políticas públicas. Define sus actores, objetivos y alcances a través de las categorías definidas en la literatura sobre exclusión e inclusión social: redistribución del ingreso, reconocimiento cultural y participación política.

Exclusión significa, en el sentido habitual del término, negarle a un sujeto el trato de persona (Luhmann, 1998, pág. 123): a) desde el punto de vista filosófico-antropológico consiste en una forma de incomunicación por acción “antidualógica” (Freire, 2005, pág. 179); b) desde el enfoque de la sociología, significa que los procesos socioeconómicos determinan quiénes están excluidos del sistema social, c) desde el punto de vista jurídico, implica una vulneración de derechos humanos.

Como antítesis de la exclusión surge la categoría de “inclusión”, traducida al lenguaje jurídico como “igualdad” y “no discriminación”, alrededor de la cual se han expandido ampliamente los derechos subjetivos constitucionalizados en la segunda mitad del siglo XX y comienzos del XXI. Las relaciones sociales en las sociedades contemporáneas se caracterizan por su alto grado de juridificación (Habermas,

³ En dicho documento se diferencian la educación inclusiva de las políticas de integración (p. ej., de estudiantes con discapacidad o “*con necesidades educativas especiales*”. Las primeras son más amplias, “*ya que no se trata únicamente de atender a un grupo social específico por medio de acciones transitorias, sino de ofrecer a todos los estudiantes un conjunto sólido de políticas institucionales que buscan, desde el primer momento, la igualdad de oportunidades*” (Ministerio de Educación, 2013, p. 8).

2003, págs. 504-508). Y, a su vez, el derecho contemporáneo es un derecho continuamente sometido a las expectativas sociales (Nonet y Selznick, 2001). En ese contexto, se multiplican las llamadas “acciones afirmativas” encaminadas a realizar la equidad contrarrestando discriminaciones históricas, principalmente de género y raciales, las cuales abarcan “un amplio rango de actividades en los sectores público y privado y en los niveles nacional, estatal y local” (Sunstein, 1999, p. 1314), difíciles de definir sin referencia empírica. Múltiples factores sociopolíticos han contribuido al surgimiento de acciones afirmativas en el sector educativo público y privado, entre los cuales: a) las luchas por la igualdad desarrolladas por los movimientos sociales antisistémicos desde la década de 1960 (Wallerstein, 2005); b) presiones ejercidas sobre los gobiernos por parte de organismos internacionales de derechos humanos y c) el avance del neoconstitucionalismo desde la década de 1980 en América Latina, que se materializó en la adopción en las Constituciones del modelo político, jurídico y axiológico de Estado social-democrático (Carbonell, 2003, págs. 7-14) encaminado a realizar la dignidad humana y la igualdad material (Alexy, 2002, págs. 25-32).

Este trabajo parte de asumir que el sistema de educación superior tiene el imperativo ético de garantizar los derechos humanos, principalmente la dignidad humana y la no discriminación, promoviendo activamente la emancipación, entendida ésta como la resistencia contra la opresión (Montaña, 2012, p. 20). Los sistemas educativos son uno de los mecanismos a través de los cuales opera la exclusión social: limitando el acceso y la permanencia de personas pobres, mujeres, diversidades sexuales y étnicas, dificultan el acceso al mercado de bienes y servicios, a la conciencia sobre los derechos civiles, políticos, sociales y culturales, y a las posibilidades objetivas de ejercerlos. De asegurarse el correcto funcionamiento de las políticas de educación inclusiva del MEN no solamente en las IES sino en educación básica, contribuirán significativamente a materializar el derecho a la dignidad humana, a la no discriminación, especialmente por la vía cultural, del reconocimiento y respeto por las diversidades. Las acciones afirmativas para garantizar la igualdad y la no discriminación en los sistemas educativos favorecen la movilidad social ascendente (disminución de la pobreza) y concretan el ideal de la dignidad humana (art. 1 de la Constitución Política colombiana).

2. Método

Se reconstruyó en primer lugar el estado del arte sobre inclusión social. Al buscar en revistas indexadas en Scopus, aparecieron 29,465 resultados, representados en artículos, reseñas, libros y enciclopedias que tratan el tema de la inclusión social desde diferentes disciplinas: la sociología, la economía, la psicología, la psiquiatría, etc. La producción sobre inclusión social también se caracteriza por movilizar esta categoría para denotar la inclusión de personas en situación de desventaja frente a las principales instituciones sociales: Estado, familia, mercado, justicia, educación, trabajo, salud, recreación, deportes. La inclusión dentro de las políticas de bienestar a nivel territorial y local es otro subtema relevante.

El resultado de la investigación teórica sobre inclusión social exigió

diferenciar analíticamente y conectar en la observación de los fenómenos tres dimensiones de la inclusión que están relacionadas estrechamente entre sí cuando se trata de personas o identidades excluidas: a) la económica (redistribución); b) la cultural (reconocimiento) y, c) la política (participación).

Posteriormente, en la investigación empírica, se analizaron en un corpus con la herramienta TextStat de análisis de texto por frecuencia de palabras los contenidos de los documentos del MEN (2013, 2016a y 2016b) que desarrollan la política de educación inclusiva. Los tres documentos arrojaron un total de 6,044 palabras, que fueron organizadas: a) alfabéticamente y, b) por frecuencia.

Al combinar los resultados, se agruparon las palabras que operan como descriptores de:

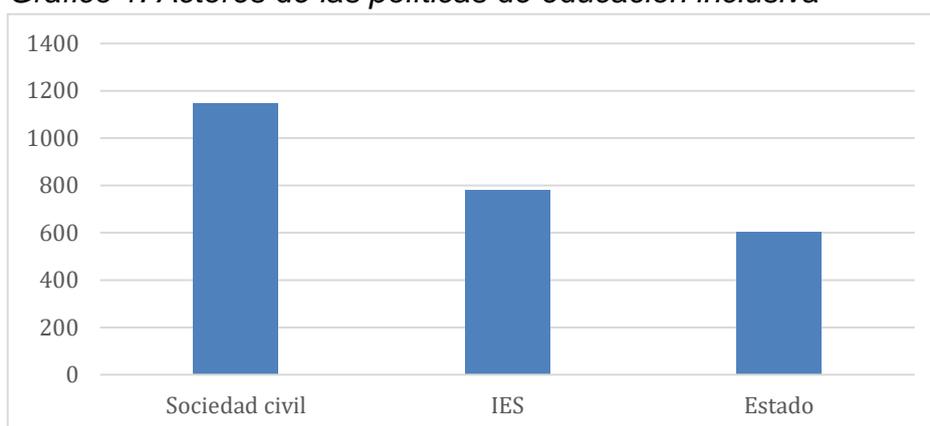
- Los actores de la política: IES, sociedad civil y Estado.
- Los objetivos de la política.
- Estrategias que se pueden ubicar dentro de las categorías identificadas en la literatura sobre inclusión y exclusión: la redistribución (“becas”, “subsidios”, “fondos”, “Instituto de Crédito Educativo-Icetex”, etc.), el reconocimiento (“visibilización”, “interculturalidad”, “género”, “afrocolombianos”, “Rrom”, etc.) y la participación política (“político/política”, participación”).

3. Resultados.

3.1 Actores y objetivos de las políticas de educación inclusiva.

En los siguientes gráficos se identifican en barras las frecuencias de palabras relacionadas con los actores del proceso de educación inclusiva (MEN, 2013, 2016a y 2016b):

Gráfico 1. Actores de las políticas de educación inclusiva



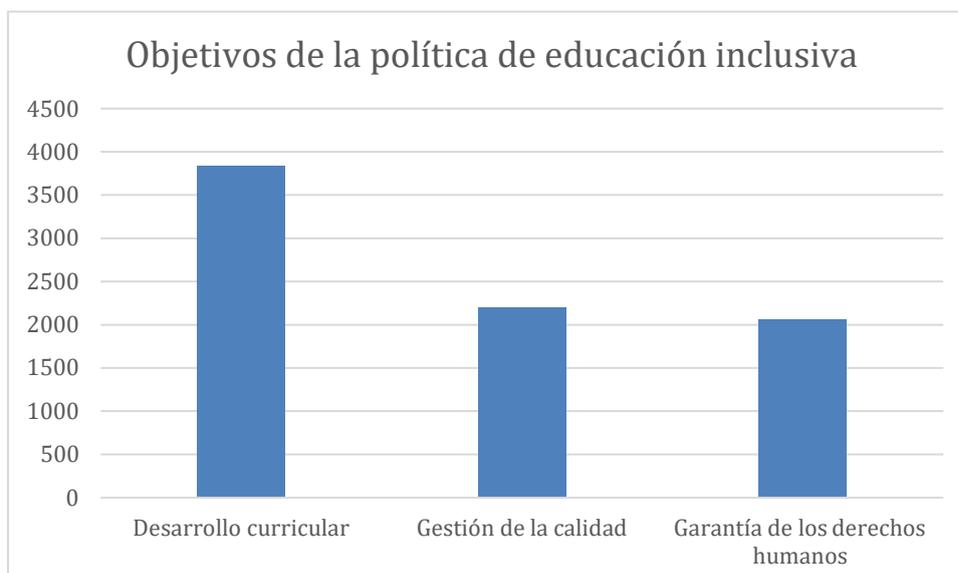
Las palabras que más se repiten con mayor frecuencia son las asociadas a la sociedad civil: “comunidad”, “pueblos”, “organizaciones”, “familia”, “cuidador@s”. En orden de frecuencias, le siguen las palabras que tienen a las IES como protagonistas de las políticas: “estudiantes”, “profesor@s”, “administrativ@s”, “autoridades académicas”. En tercer y último lugar están las palabras asociadas a actores del Estado: “gobierno/nacional” (MEN, CNA) y “autoridades/territoriales”

(regionales y municipales).

Tres objetivos principales de la política de educación inclusiva aparecen en el análisis de texto. El primero es adoptar el enfoque de inclusión en los procesos académicos (desarrollo curricular). Las palabras más frecuentes fueron: “lineamientos”, “políticas”, “programas”, “estrategias” y “acciones” en la docencia (formación de profesor@s, currículo, didáctica), la investigación, la estructura administrativa y financiera.

En segundo lugar, en frecuencia de palabras, está el objetivo de la gestión de la calidad de la educación superior. Este objetivo aparece asociado con las palabras: “índice”, “indicadores”, “factores”, “calidad”, “mejoramiento/mejora”, “evaluación/autoevaluación”.

La garantía de derechos es el tercer objetivo de la política de educación inclusiva: aparecen como palabras frecuentes “derechos humanos”, “Constitución Política” y “leyes”. Existe un sólido marco normativo de derechos humanos que destaca el derecho a la educación como uno de los principales motores de la inclusión social (MEN, 2016, pp. 14- 15. Alcaldía de Bogotá, 2018, p. 13), tanto en el sistema de las Naciones Unidas (Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer –CEDAW 1979, art. 10. Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1999), como en el sistema interamericano (Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1966, art. 3). Las Naciones Unidas-Unesco y la Organización de Estados Iberoamericanos-OEI impulsaron directa e indirectamente la adopción de dichas políticas, auspiciando el desarrollo de importantes trabajos que brindan un soporte teórico al desarrollo de prácticas inclusivas en las escuelas de Reino Unido, Brasil, China, India, Rumania, España y Zambia (Ainscow, 2001, 2004; Ainscow y Miles, 2008). La OEI ha promovido una Guía para para la Educación Inclusiva en los centros escolares (Ainscow y Booths, 2011) y auspicia la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, con apoyo de la Organización de Estados Iberoamericanos, con la Agencia de Cooperación Española-AECID.



En Colombia debieron transcurrir más de veinte años desde la adopción del

modelo del Estado social y democrático de derecho en la Constitución Política de 1991, para que la legislación y las políticas sobre educación comenzaran a incorporar el discurso de la inclusión social⁴. La Corte Constitucional colombiana ha contribuido a través de sus órdenes de tutela y decisiones de constitucionalidad a promover la educación inclusiva. Primero, definiendo como grupos y sujetos de especial protección constitucional a niñas, niños y adolescentes, adultos mayores, personas en situación de discapacidad física, psíquica o sensorial, mujeres cabeza de familia, personas desplazadas por la violencia del conflicto armado interno y aquellas que se encuentran en extrema pobreza (T – 167 de 11/03/2011 y T – 340 de 2010 de 11/05/2010).

En segundo lugar, la Corte ha desarrollado líneas de interpretación constitucional definidas para cada población vulnerable sobre el derecho a la educación básica y superior. Actuando de acuerdo con las recomendaciones de la ONU para el Derecho a la Educación y del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (T-434-18, T-524-14), ha definido cuatro dimensiones del derecho a la educación:

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

En materia de educación básica, la Corte Constitucional ha promovido la asignación de recursos estatales para la educación destinados al mantenimiento y adecuación estructural de colegios (T-167-19), y ha dispuesto que l@s niñ@s en situación de vulnerabilidad socioeconómica tienen derecho a acceder al sistema de educación para adultos y a recibir transporte gratuito (T-458-13, T-428-12) y a beneficiarse del servicios de restaurante escolar (T-457-18). Así mismo, se ha pronunciado de manera consistente sobre la garantía del derecho a la educación en condiciones de igualdad y no discriminación para jóvenes embarazadas (T-393-09,

⁴ Sin embargo, en Colombia, desde la década de 1990, la Universidad Nacional ha sido modelo de inclusión socioeconómica y cultural a aspirantes provenientes de municipios pobres, indígenas, afrocolombianos, entre otros grupos e identidades.

T-1531-00), niños y pueblos indígenas, (T-856-03 , T-907-11, T-557-12, T-462A-14, T-524-14, T-306-17, T-058-19), desplazados por la violencia (Auto 099/13, T-497- 18), niñ@s transgénero (T-562-13) y niñ@s con discapacidad (T-974-10, T-473-09, T-694-11, T-571-2013).

En materia de educación superior, la Corte Constitucional ha definido criterios socioeconómicos, geográficos y culturales de identificación de los grupos objeto de trato diferencial (T-551-2011, C-552-16, T-106-2019, T-023-17), focalizando a las poblaciones negras, afrocolombianas, palenqueras y raizales (T-1261-08, T-680-16, T-375-06), comunidades indígenas (T-110-10, T-475-14), personas desmovilizadas de grupos armados (T-441 de 1997), desplazados por la violencia (T-1034-08), personas con discapacidad auditiva (T-476-15, T-027-18) y portadores de VIH (T-465-03).

El Ministerio de Educación, con frecuencia, era la entidad destinataria de las órdenes de tutela. Así, en la interacción entre el sistema de justicia constitucional, la acción de organismos de derechos humanos y dinámicas propias del sistema educativo, se generaron las políticas de educación inclusiva, las cuales identifican como personas a las que se les presentan barreras de acceso, permanencia y graduación en las instituciones de educación superior:

Cuadro 1. Personas y poblaciones en situación de vulnerabilidad, posibles beneficiarias de las políticas de educación inclusiva

“Lineamientos política” (2013, p. 21)	“Enfoque de género” (2016a)	Índice de inclusión (2016b, p. 26)
<ul style="list-style-type: none"> Las personas en situación de discapacidad y con capacidades y/o talentos excepcionales. 	<ul style="list-style-type: none"> Las personas en situación de pobreza 	<p>“[L]as personas y grupos que se encuentren en circunstancias de debilidad manifiesta a causa de su condición económica, política,</p>
<ul style="list-style-type: none"> Grupos étnicos: negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros, indígenas y Rrom. Población víctima según lo estipulado en el artículo tercero de la Ley 1448 de 2011. Población desmovilizada en proceso de reintegración Población habitante de frontera 	<ul style="list-style-type: none"> Víctimas del conflicto armado Trans Indígenas y afrocolombian@s Campesinas Personas con discapacidad Mujeres con cargas de cuidado, y mujeres adultas mayores, entre otras. 	<p>cultural, lingüística, geográfica, física o mental; [...] las mujeres, los niños y niñas, los adolescentes, las personas mayores, las personas con discapacidad, los indígenas y los Afrocolombianos [...] las víctimas, los defensores de derechos humanos, la mujer gestante y lactante, los recicladores, las madres cabeza de familia, la población LGBTI, las personas en situación de calle, las personas que viven con VIH/SIDA y la población reclusa”</p>

Las estrategias definidas por el MEN (2013) son: 1. Generar procesos académicos inclusivos, lo que involucra la flexibilidad y la integralidad del currículo.

2. Contar con docentes inclusivos. 3. Promover espacios de investigación, arte y cultura con enfoque de educación inclusiva. 4. Construir una estructura administrativa y financiera que sustente las estrategias y acciones de educación inclusiva. 5. Diseñar una política institucional inclusiva (MEN, 2013, pp. 34-37). El Ministerio evaluó las barreras de acceso, permanencia, pertinencia y calidad para diferentes personas y grupos, y planteó soluciones específicas para superarlas.

A continuación, se detallan las estrategias redistributivas, de reconocimiento y de participación. Para cada categoría se define un marco teórico pertinente.

3.2 Estrategias redistributivas

Los contenidos de las demandas de inclusión social han sido precisados con más éxito desde la categoría opuesta, de *exclusión*. Amartya Sen define la idea de vida pobre, simultáneamente como carencia de ingresos y como privación de capacidades, asociadas a la exclusión social, principal aunque no exclusivamente (Sen, 2000, p. 3)⁵. Esa forma de concebir la pobreza tuvo un gran impacto en las políticas públicas de los países. De hecho, una metodología usada con frecuencia por los gobiernos para medir la pobreza es el índice de pobreza multidimensional, IPM. Ello se relaciona con las políticas del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD.

En estudios de caso entre países, se ha encontrado que el concepto de exclusión social hace referencia a: 1. Grupos de personas con desventajas económicas (por ejemplo, habitantes de calle, campesinos sin tierras o pobres en activos, desempleados de larga data, trabajadoras despedidas, minorías étnicas)”. 2. Condiciones socioeconómicas problemáticas: “*pobreza, desempleo, guetización, desintegración familiar, aislamiento*”. Y, 3. Procesos problemáticos: políticos, sociales y económicos (Kabeer, 2000, p. 83). Esta primera forma de entender la exclusión se concentra en la *injusticia económica*, que puede asumir las formas de:

1. Explotación, o sea, la apropiación de la plusvalía del trabajo en beneficio de otras personas distintas del trabajador. 2. Marginación económica, como la imposibilidad de acceder a trabajos dignos y bien remunerados, o de acceder al trabajo remunerado. 3. Falta de bienes materiales necesarios para una vida digna (Fraser, 1997, p. 21).

Las estrategias del MEN (2013, 2016a) que están enfocadas a la inclusión económica favorecen el ingreso a las IES de las personas más discriminadas y por tanto, las más pobres de la sociedad, y promueven la cualificación para el trabajo digno y bien remunerado, y la garantía del mínimo vital. Consisten en:

- Adoptar *discriminaciones inversas*, que consisten en crear, difundir e implantar políticas, programas y proyectos de acceso diferencial y permanencia a las IES, promoviendo la oferta de cupos especiales y programas de admisión especial, y creando programas académicos enfocados a la inclusión.

⁵ No todos los casos de carencias económicas son resultado de procesos de exclusión social, pues algunos dependen de la dinámica lenta de desarrollo económico de un país, de variables macroeconómicas globales, de eventos naturales, o incluso del simple azar (Sen, 2000, pp. 12-14)

Fortalecer *la demanda de cupos* en las IES mediante la difusión de la información sobre créditos educativos y otros mecanismos de financiación; la priorización de subsidios de sostenimiento, becas, apoyos y créditos educativos encaminados a reducir la deserción (priorizando mujeres cabeza de familia víctimas del conflicto armado interno); la financiación de la demanda con fondos especiales existentes (afrocolombianos e indígenas) o por crear.

- *Aumentar la oferta de educación superior en las regiones*, mediante el fomento a la creación de Centros Regionales de Educación Superior - CERES en las zonas de asentamiento de la población o fortalecimiento a los existentes; garantizando la conectividad a través del Ministerio de TICs, con el fin de ofrecer modalidades virtuales y a distancia para personas y grupos vulnerables.
- Fomentar el *acceso, la permanencia y graduación* en las IES de mujeres con responsabilidades de cuidado, conciliando la vida familiar y el estudio. Promover el acceso de mujeres y LGBTI a cargos docentes y administrativos de las IES.
- *Disminuir las diferencias en los desempeños académicos* de poblaciones dentro de los campus universitarios, mediante cursos de preparación para el ingreso y adaptación a la vida universitaria ofrecidos por las IES, o con la realización de un semestre cero de nivelación o preuniversitario, tutorías y apoyos pedagógicos.
- *Promover la graduación* mediante la flexibilización en los pagos de derechos de grado, el empleo a tiempo parcial durante el periodo de estudios (para afrocolombianos y raizales) y el empleo entre los egresados, mediante la articulación entre el gobierno, las empresas y las IES.
- *Superar la segregación por género* en profesiones, carreras técnicas-profesionales y tecnológicas, promoviendo la mayor valoración social de carreras con presencia femenina predominante, estimulando, tanto el ingreso de mujeres a programas con presencia masculina predominante, como el ingreso de hombres a programas con mayor presencia de mujeres.
- *Adaptar la estructura financiera*, la selección y formación del talento humano y el marco normativo de las IES, para asegurar la ejecución de las políticas de género y respeto por las diversidades sexuales.
- Para los habitantes de frontera, se prevé la promoción de “agendas transfronterizas comunes para facilitar el acceso y permanencia de los estudiantes en la educación superior”, previa caracterización poblacional en las regiones fronterizas.

Dichas acciones se orientan a reducir las desigualdades en el ingreso, la permanencia y la graduación en el sistema de educación superior, y a promover el empleo digno y bien remunerado. Ello está en armonía con lo planteado por destacados economistas como Sen, para quien el desempleo es una de las fuentes de carencias que más afecta el ejercicio de la libertad a nivel personal, la garantía de todos los derechos sociales, la estabilidad política y valores sociales básicos como la solidaridad (Sen, 2000, pp. 19-21). No obstante lo anterior, las políticas no

incorporan dispositivos jurídico-políticos como el del principio de progresividad y no regresividad de los derechos sociales que garanticen el incremento de partidas presupuestales para asegurar la oferta de cupos diferenciales en universidades públicas. Tampoco se prevén consecuencias para las IES privadas que no dispongan de cuotas étnicas, de género y de capacidades excepcionales o de discapacidad, entre otras. El ranking de IES inclusivas que inevitablemente se formará con la implantación del Índice de inclusión puede convertirse apenas en un estímulo simbólico, que no tiene la capacidad de contribuir efectivamente a realizar derechos humanos, reduciendo desigualdades de ingreso por trabajo y de capital (Piketty, 2014).

3.3 Estrategias de reconocimiento

Hay otra forma de comprender la injusticia, que es la *cultural* o simbólica. Son formas de injusticia simbólica: 1. El no reconocimiento o el reconocimiento equivocado como forma de opresión de grupos. 2. La dominación cultural, o el estar en una situación dependiente de patrones culturales extraños, no de los propios, y, 3. El irrespeto, que es sufrir calumnias o humillaciones habituales, en las representaciones sociales estereotipadas (Fraser, 1997, pp. 22). Desde esta óptica, la inclusión social se ha enfocado en el *reconocimiento* de los grupos de estatus/identidades históricamente menospreciados o irrespetados: las mujeres, LGBTI, los adultos mayores, las personas con discapacidad física o mental, indígenas, entre otras. En la práctica, las dos formas de injusticia, la económica y la cultural, se cruzan (Fraser, 1997, p. 23):

Las normas culturales injustamente parcializadas en contra de algunos están institucionalizadas en el Estado y la economía; de otra parte, las desventajas económicas impiden la participación igualitaria en la construcción de la cultura, en las esferas públicas y en la vida diaria. A menudo, el resultado es un círculo vicioso de subordinación cultural y económica.

En el cuadro 2 se contrastan los conceptos de inclusión social entendida como redistribución y como reconocimiento.

Cuadro 2. Conceptos de inclusión/igualdad social como: Redistribución de la riqueza vs. reconocimiento de identidades

Inclusión/igualdad como redistribución de la riqueza	Inclusión/igualdad como reconocimiento
--	--

<ul style="list-style-type: none">• Enmarcado en la economía política.• Luchas progresistas (contra la desigualdad social)• Se preocupa con las diferencias entre clases sociales• Se interesa en las políticas sociales• Ubicadas políticamente en la izquierda social	<ul style="list-style-type: none">• Tiene en cuenta las identidades culturales.• Luchas enfocadas a la democracia radical y a los multiculturalismos• Se aleja del tema de clase• Se interesa en las políticas culturales• Ubicada políticamente en la izquierda cultural
---	---

Cuadro basado en: Fraser (1997).

El concepto de inclusión/igualdad como *redistribución* rechaza el avance del liberalismo individualista, que erosiona la garantía de los derechos sociales. Su paradigma es la redistribución contra injusticias económicas: mayor desigualdad de ingreso y más desigualdad de capacidades.

El concepto de inclusión/igualdad como *reconocimiento*, defiende la participación en la esfera pública de manera directa, sin mediaciones, de quienes han sido históricamente excluidas de la misma: mujeres, LGBTIQ, étnico/raciales, multiculturales. El paradigma es el reconocimiento contra injusticias culturales o simbólicas. El reconocimiento de las identidades diversas hace parte del concepto de justicia.

Las políticas del MEN establecen estrategias diferenciales altamente creativas, innovadoras y significativas, diseñadas para atender a las necesidades de inclusión cultural de cada población e identidad, como se especifica en el cuadro 3.

Cuadro 3. Estrategias de reconocimiento

Población	Ingreso a las IES, gobierno universitario, relaciones en el campus	Docencia e investigación
Mujeres y diversidades sexuales	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a las IES para evitar la discriminación por razones de género, sexualidad, discapacidad y diversidad cultural en las entrevistas de admisión. • Desarrollar campañas pedagógicas que hagan visibles situaciones de exclusión y discriminación. • Ofrecer capacitación a docentes sobre enfoque de género, derechos humanos de mujeres y diversidades sexuales y eliminación de estereotipos de género que obstaculizan el ingreso de las mujeres a carreras técnicas profesionales, tecnológicas y científicas. • Promover acciones de sensibilización de las comunidades educativas sobre las barreras de acceso y discriminaciones sufridas por mujeres y LGBTI en las IES. • Incrementar la presencia de mujeres y personas LGBTI vinculadas laboralmente en las IES, su reconocimiento y valoración profesional, especialmente en lo que toca a tareas predominantemente ejercidas por mujeres. • Eliminar prácticas sexistas y discriminatorias en las IES, a través de campañas de sensibilización, fomento del uso del lenguaje incluyente, ejecución de políticas de prevención, atención y reparación de las violencias de género en las IES y garantía del respeto por sus derechos sexuales y reproductivos. Fomentar culturas académicas no androcéntricas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar en I@s docentes la incorporación del enfoque de género en: “prácticas pedagógicas, formas de evaluación, selección de contenidos”, así como generar “espacios para el intercambio de experiencias y el diálogo de saberes con estudiantes que ingresaron a través de programas de admisión diferencial”. • Promover investigación sobre la exclusión. • Promover la generación de conocimiento socialmente relevante, con enfoque de género y diversidad sexual, a través de la investigación, la innovación, la creación artística y cultural, la extensión, el desarrollo en ciencia y tecnología, y en el diseño de nuevos planes curriculares, contenidos académicos y pedagogías inclusivas. • Caracterizar la “brecha digital de género”, para estimular la participación de mujeres en las TIC y en la ciudadanía digital; incorporar el enfoque de género en las políticas públicas sobre innovación digital y promover la alfabetización digital en los grupos focalizados.
Personas en situación de discapacidad o	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilizar y adaptar las pruebas de Estado a bachilleres (Saber 11°) y las pruebas de admisión en Universidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la eliminación de barreras arquitectónicas en las IES.

<p>con talentos excepcionales</p>	<ul style="list-style-type: none"> Promover la oferta académica inclusiva, en coordinación con organismos de acreditación. 	<ul style="list-style-type: none"> Promover la disponibilidad y la capacitación de intérpretes de Lengua de Señas Colombiana, guías-intérpretes en las IES y el apoyo técnico, visual y didáctico pertinente. Fortalecer la investigación y enseñanza de la Lengua de Señas Colombiana. Promover la adecuación y flexibilización de contenidos. Fomentar la adquisición de libros y la adopción de Tecnologías de la Información adaptados a personas con discapacidad.
<p>Población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera</p>	<ul style="list-style-type: none"> Fortalecer los vínculos entre las IES y las comunidades Afrocolombianas. Fortalecer en las IES la enseñanza-aprendizaje de lenguas nativas creole y palenquera. Valorizar las experiencias y conocimientos de afrocolombianidad para toda la población y no solo para las comunidades afro. Establecer políticas diferenciales que identifiquen y tengan en cuenta las particularidades de las comunidades negras, afro, raizales y palenqueras, en la construcción de los procesos académicos. Incluir la interculturalidad en el sistema de aseguramiento de la calidad Implementar la interculturalidad de manera transversal en las IES Fortalecer competencias de estudiantes y de docentes de educación media en las particularidades culturales afrocolombianas. 	<ul style="list-style-type: none"> Promover en todas las IES la implementación de la cátedra de Estudios Afrocolombianos. Promover investigaciones sobre cultura afrocolombiana. Contribuir al fortalecimiento y a la difusión de la identidad Afrocolombiana.
<p>Pueblos indígenas</p>	<ul style="list-style-type: none"> Crear escenarios de revitalización y fortalecimiento de la identidad de los estudiantes indígenas. 	<ul style="list-style-type: none"> Crear currículos con enfoque diferencial.

	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar y valorar el enfoque diferencial de las IES dirigida a los pueblos indígenas, a través de la aplicación de la herramienta INES (Índice de inclusión para educación superior). • Propiciar la creación de Universidades indígenas e Interculturales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la vinculación de “sabedores” ancestrales en los procesos de docencia, investigación y extensión. • Promover trabajos de estudiantes afro e indígenas y prácticas académicas que contribuyan al desarrollo de sus comunidades (productivo, social, cultural y político).
Pueblo Rrom	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer redes de cooperación con IES nacionales e internacionales para favorecer el intercambio cultural. • Desarrollar acciones para reconocer y valorar la cultura Rrom. • Promover la educación bilingüe e intercultural apropiada para el Pueblo Rrom • Propiciar escenarios para la difusión de la cultura Rrom por sus propios miembros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar al pueblo Rrom del país con el fin de priorizar sus necesidades en educación superior. • Visibilizar al pueblo Rrom, fortalecer y proteger sus particularidades y luchar contra la discriminación. • Promover investigación con el pueblo Rrom para mejorar sus condiciones de vida. • Desarrollar formación a docentes y mediadores interculturales Rrom.
Víctimas del conflicto armado interno	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la eliminación de estereotipos y estigmas sobre la población víctima. • Hacer acompañamiento sistemático de estudiantes en situación de desplazamiento y de mujeres víctimas. • Promover acciones de atención psicosocial en los programas de bienestar universitario. • Promover la formación de directivos, docentes y comunidad académica de las IES en temas de inclusión y mujeres víctimas. • Promover acciones para generar mecanismos de protección personal y acompañamiento permanente. • Promover programas de formación avanzada en temas relacionados con la discriminación, exclusión y marginalización de las mujeres víctimas. • Fomentar la participación del sector productivo, los gobiernos locales y las IES en la suscripción de convenios para la inserción de la población víctima en el mercado laboral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar el desarrollo de cátedras, cursos de contexto, electivas, sobre la dinámica del conflicto armado y el desplazamiento en el país. • Fomentar la creación de grupos, semilleros u observatorios de investigación • Documentar y difundir experiencias exitosas para disminuir los riesgos de la población víctima.

	<ul style="list-style-type: none"> Hacer seguimiento a graduados/as en situación de desplazamiento. 	
Población desmovilizada en proceso de reintegración	<ul style="list-style-type: none"> Promover la realización de diplomados, cursos de extensión y educación continuada, seminarios, entre otros que permitan una primera aproximación de esta población con el sistema de educación superior. Consolidar propuestas que le aporten a la construcción de un escenario de postconflicto. Fomentar, en coordinación con la Agencia Colombiana para la Reincorporación, estrategias de acompañamiento académico y psicosocial para favorecer la adaptación a la vida universitaria Promover la formación de directivos, docentes y comunidad académica en temas postconflicto y reconciliación. 	<ul style="list-style-type: none"> Fomentar la creación de grupos, semilleros u observatorios de investigación sobre esta temática. Capacitar a docentes y desarrollar recursos pedagógicos en temas de posconflicto.
Habitantes de frontera	<ul style="list-style-type: none"> Generar instrumentos de verificación de la enseñanza que se imparte en las IES para mejorar la movilidad académica binacional Facilitar los trámites de convalidación de los títulos profesionales teniendo en cuenta las particularidades de la Región. 	<ul style="list-style-type: none">

Dichas estrategias están acordes con la distinción analítica introducida por Fraser entre injusticia económica e injusticia cultural. Para la injusticia económica se necesita una reestructuración político-social: “esto puede implicar la redistribución del ingreso, la reorganización de la división del trabajo, el someter la inversión a decisiones democráticamente adoptadas, o la transformación de otras estructuras económicas básicas”. La solución para la injusticia cultural, en cambio, es un tipo de cambio cultural o simbólico: Esto podría implicar la revaluación cada vez mayor de las identidades irrespetadas y de los productos culturales de grupos menospreciados. Podría implicar reconocer y valorar positivamente la diversidad cultural. De manera más radical aun, podría implicar la transformación total de los patrones sociales de representación, interpretación y comunicación, creando cambios en la autoconsciencia de todos (Fraser, 1997, p. 24).

3.4 Estrategias de inclusión política

Falta aún otro elemento en el modelo conceptual sobre emancipación social mediante la educación inclusiva. La inclusión/igualdad social, tanto en su acepción económica como en la acepción cultural, se relaciona estrechamente con el grado de *democratización* de una sociedad. La inclusión supone la *participación política directa* de los actores sociales en el gobierno, ya sea a través de partidos políticos, o mediante movimientos sociales reconocidos y protegidos por el Estado, que presentan sus reivindicaciones y ejercen presión para que sean aprobadas medidas legislativas y del poder ejecutivo. De esta manera, grupos excluidos han logrado avances en su reconocimiento, como fruto de su trabajo con el poder legislativo.

Para uno de los más destacados sociólogos de los movimientos sociales, Charles Tilly, la democratización se mide a través de cinco variables: 1. La capacidad gubernamental: que es la capacidad que tienen “los agentes del gobierno para ejercer control sobre los recursos, actividades y poblaciones ubicadas dentro de la jurisdicción territorial del Estado”. 2. La amplitud: que mide la “proporción de la población total que se constituye como actor político, directamente, o que participa interactuando regularmente con el gobierno”. 3. La igualdad: que sería “la medida en que las personas que participan como actores políticos tienen un acceso similar a los agentes del gobierno”. 4. La consulta: es decir, “el grado en que los participantes políticos ejercen un control colectivo vinculante sobre los agentes, recursos y actividades gubernamentales”, y 5. La protección: que es “el grado de protección de los participantes políticos contra acciones arbitrarias por parte de agentes gubernamentales” (Tilly, 2003, p. 38).

Desde la propuesta teórica de Tilly, la participación política en materia de educación inclusiva implicaría: 1. La inversión y el control sobre la destinación de recursos y actividades aplicados a dichas políticas. 2. La interacción entre las comunidades y los individuos en calidad de actores políticos, de manera regular con el gobierno, para diseñar e implantar estrategias de inclusión social a través de las IES. 3. La igualdad de condiciones de participación de los diferentes actores políticos con los agentes del gobierno, independientemente de la postura política,

identidad de género, diversidad étnica o condición de discapacidad. 4. Un alto grado de control colectivo y vinculante sobre los agentes, recursos y actividades gubernamentales que se dedican a la educación inclusiva. Y, 5. La protección de los actores y movimientos sociales contra acciones discriminatorias o violentas.

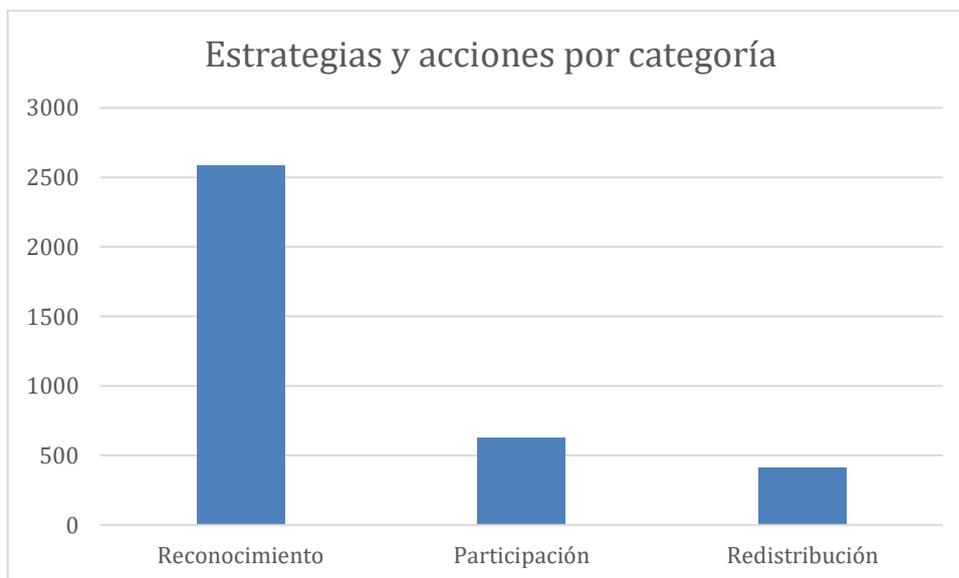
Si la apuesta por el reconocimiento (dimensión cultural) es el fuerte de las políticas de educación inclusiva en Colombia, el flanco más débil es el de la participación, como se ve al hacer el inventario de este tipo de estrategias:

- En el gobierno universitario se prevé la creación de nuevas dependencias a cargo de implementar las políticas inclusivas, y la elección de líderes del proceso que articulen distintas dimensiones.
- Para mujeres y diversidades sexuales se propone desarrollar acciones de participación en la vida universitaria, en organizaciones (estudiantiles, de trabajadores, de profesores) que actúan dentro de las IES y en servicios de bienestar; en la formulación, seguimiento y evaluación de políticas de acceso, permanencia y graduación; en el gobierno universitario, en procesos y procedimientos de promoción docente y administrativa; en la elaboración de rutas y en los procedimientos para sancionar el acoso sexual y laboral; en el control y veeduría ciudadana ejecución de políticas en las IES, en materia de inclusión social, equidad de género y diversidad sexual. Incentivar la corresponsabilidad de hombres en el ejercicio en la planificación familiar y la paternidad responsable. Garantizar la presencia de mujeres y diversidades sexuales en instancias de negociación y decisión, de sanción del acoso sexual y laboral.
- Para afrocolombianos y raizales, se plantea promover la participación de la comunidad académica frente a las autoridades políticas.
- Para las víctimas del conflicto se propone fomentar la participación de los gobiernos locales y las IES en la suscripción de convenios para el acceso preferencial de la población en la educación superior.
- Para habitantes de frontera se prevé la articulación con los gobiernos para la toma de decisiones y la adopción de estrategias para lograr metas comunes.

Así, se concluye que las políticas de educación inclusiva no establecen mecanismos específicos para que l@s actor@s del proceso incorporen sus demandas en los planes de desarrollo, en documentos del Consejo Nacional de Política Económica y Social o en las plataformas de los partidos políticos. Si embargo, no puede atribuirse a problemas de deficiencia en el diseño de las políticas de educación inclusiva, ya que este déficit de espacios de participación política es estructural en las relaciones Estado-sociedad-Universidad en Colombia.

Sintetizando, a partir del análisis de texto de los documentos del MEN (2013, 2016a y 2016b) es posible evidenciar que la mayoría de las estrategias adoptadas

se orienta al *reconocimiento* cultural⁶. En segundo lugar, están las propuestas encaminadas a lograr transformaciones *políticas*. La política, en los documentos analizados, se ejerce dentro de las IES, sobre todo, mediante la creación de políticas inclusivas y de nuevas estructuras de gobierno universitario. Se prevén muchas menos estrategias políticas hacia afuera de las IES, entendidas estas como el diálogo directo entre movimientos sociales, instituciones de educación superior y el gobierno, para introducir las demandas de inclusión en la agenda del legislativo y lograr reformas por la vía del Derecho. Finalmente están las soluciones basadas en un enfoque de *redistribución*, que buscan la inclusión socioeconómica que permita el ejercicio de las libertades (Sen, 2000). La inclusión socioeconómica de personas pobres e identidades étnico/raciales en sistemas educativos democráticos y de alta calidad exige destinar importantes recursos para la oferta de cupos especiales y para el sostenimiento de los/as estudiantes ⁷. Son, cuantitativamente, las que presentan menor frecuencia de palabras.



4. Discusión

Fraser (1997) ubica los dilemas de las luchas por la inclusión/igualdad social en el contexto social y político de la década de 1990, al que denomina con Habermas como "la condición postsocialista", es decir, posterior a la caída del muro de Berlín,

⁶ La estructura del documento con los "Lineamientos política de educación inclusiva" (2013) se diferencia del documento titulado "Enfoque de género" (2016) en que este último sí fue diseñado teniendo en cuenta las dimensiones de la inclusión: redistribución, reconocimiento y participación.

⁷ Por ello, la disparidad de los recursos destinados a la educación pública ha sido fuente de litigiosidad constitucional. Para el estado del arte en Colombia, Uprimny, R. y Rodríguez, César. Constitución, modelo económico y políticas públicas en Colombia: el caso de la gratuidad de la educación primaria, pp. 23-70. En: Pérez, Luis, Uprimny, Rodrigo y Rodríguez, César (2007).

símbolo del fin del socialismo en Occidente. La “condición postsocialista”, de “agotamiento de energías utópicas” está marcada por la ausencia de alternativas progresistas frente a las exageradas desigualdades materiales: en ingresos y propiedad, acceso al trabajo remunerado, educación, salud y recreación, alimento, entornos saludables y la ausencia de proyectos emancipatorios, en un contexto de proliferación de los frentes de lucha (Fraser, 1997, pp. 17-18), como movimientos sociales, cortes y tribunales de justicia, etc.

En “la condición postsocialista” se da una escisión entre las políticas de reconocimiento y las políticas de redistribución. Promoviendo el reconocimiento (dimensión cultural de la inclusión social), se alejan las pretensiones de igualdad (dimensión material, de redistribución del ingreso). En términos de justicia, la igualdad/ inclusión social tiende a ser definida, o como redistribución del ingreso, o como reconocimiento de identidades diversas (de género, étnico/raciales, nacionales, etc.), pero no en ambos frentes con igual intensidad. La acción de los movimientos sociales postsocialistas ha estado enfocada al reconocimiento, que es una condición *sine qua non* para transformar el actual estado de cosas. Pero, como se desprende del análisis de las políticas de educación inclusiva, es necesario trabajar con mayor énfasis en acciones políticas y redistributivas, enfocadas a fortalecer la cantidad de recursos disponibles para programas de inclusión (cupos, auxilios de manutención, inversión en infraestructura, etc.) y al empoderamiento político de poblaciones e identidades dentro de las universidades.

Se confirma lo que hace unos años identificó, para América Latina, Boaventura de Sousa Santos como el fenómeno de crisis institucional que mantiene las crisis de hegemonía y de legitimidad de la educación superior en Colombia (Sousa Santos, 2007, pp. 25). Una teoría de la acción dialógica podría contribuir en la construcción de una “praxis educativa emancipatoria” (Grundy, 1998) que contribuya a superar lo que la “condición postsocialista” dejó: un multiculturalismo sin piso económico. La reforma democrática y emancipatoria a través de un contrato político y social de la universidad (Sousa Santos, 2007, pp. 52-58) se puede lograr a través de una praxis educativa incluyente en la que el Estado, la sociedad civil y las IES pacten salir de la opresión a través de una acción dialógica emancipatoria (Freire, 2005, pp. lb.) (Habermas, 2003, pp. lb.). De esa manera se podrían construir democráticamente acciones afirmativas de redistribución, reconocimiento y participación política, base dinámica emancipatoria y crítica de las otras dos dimensiones (Habermas, Conocimiento e Interés, 1982).

Las crisis de hegemonía y legitimidad se deben a que la universidad ha cedido su papel de actor político protagónico al de actor del mercado, sometido a la dinámica neoliberal: ya como empresa, ya como mercancía (Díaz Arenas, 1996, págs. 184-190) (Cubillos Reyes, 1998, págs. 330-334) (Sousa Santos, 2007, págs. 36-40). Este aspecto favoreció que, en Colombia, en los últimos 6 años, la formalización de políticas de educación incluyente sea el resultado de una juridificación inconsciente (Habermas, 2003). El cúmulo de acciones de tutela

propició que el actor social individualizado, no organizado y movido por su interés particular, presionara al Estado para que este respondiera a través de la jurisdicción con sentencias que generaron un precedente que el aparato gobierno-legislativo no pudo eludir. De esa manera la alta demanda social, sobre la base de la falta de reconocimiento, dinamizó la creación de políticas públicas sobre educación inclusiva entre 2013 y 2016.

Las IES pueden estar al servicio de acciones incluyentes y emancipadoras o contribuir a perpetuar la exclusión social. En 1968, el filósofo de la educación Paulo Freire propuso desde América Latina una teoría de la acción dialógica a partir de este postulado negativo: “Obstaculizar la comunicación equivale a transformar a los hombres en objetos... Matar la vida, frenarla, con la reducción de los hombres a meras cosas...” (Freire, 2005, pp. 166, 168). Frente a tales características de la acción antidialógica, la praxis “dialógica”, en donde las IES juegan papel determinante al recuperar la razón histórico-social de su existencia, implica una pedagogía que critique el lugar cultural del oprimido y lo saque de allí a través de la resistencia, la denuncia, la garantía de los derechos humanos, la acción comunicativa y educativa emancipatorias, la búsqueda de la unión y la recuperación de la identidad cultural (Freire, 2005, pp. 218-242).

4. Referencias

- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?. *Perspectivas*, vol. XXXVIII, n° 1, marzo, pp. 17-44.
- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio? En: *Journal of Educational Change*, oct. [file:///D:/Downloads/El Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos cu.pdf](file:///D:/Downloads/El%20Desarrollo%20de%20Sistemas%20Educativos%20Inclusivos%20cu.pdf)
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Alexy, R. (2002). *Teoría de los derechos fundamentales*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI, Fuhem.
- Carbonell, M. (2003). *Neoconstitucionalismo (s)*. Madrid: Trotta.
- Colombia. Asamblea Constituyente (1991). Constitución Política. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional-- MEN (2013). Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva. http://cms.mineduacion.gov.co/static/cache/binaries/articles-357277_recurso.pdf?binary_rand=7252
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional - MEN y Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional, Grupo Interdisciplinario de Estudios de

- Género –GIEG-. (2016a). Enfoque e Identidades de género para los lineamientos política de educación superior inclusiva. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_3.pdf
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional- MEN y Fundación Saldarriaga Concha. (2016b). Índice de Educación Inclusiva para Educación Superior. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_1.pdf
- Colombia. Alcaldía de Bogotá. (2018). Lineamiento de política de educación inclusiva. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/001/756/1/LBR%20Nota%20Educacion%20Inclusiva.pdf>
- Cubillos, C. (1998). *Saldo rojo: la educación superior en crisis*. Bogotá: Planeta.
- Díaz, P. (1996). *Tras la universidad: ley, cartel y cascabel*. Bogotá: Búho.
- Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Bogotá: Siglo del Hombre, U. de Los Andes.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e Interés*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (2003). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Tomo I. Madrid: Taurus.
- Kabeer, N. "Social Exclusion, Poverty and Discrimination. Towards an Analytical Framework". *En: IDS Bulletin* Vol. 31, No 4, 2000.
- Luhmann, N. (1998). *Complejidad y modernidad de la unidad a la diferencia*. Madrid: Trotta.
- Montaña, J. (2012). *Prólogo a Santos, Boaventura de Sousa. Derecho y emancipación* Quito: Corte Constitucional para el Período de Transición.
- Nonet, Ph., Selznick, Ph. (2001). *Law and Society in Transition: Toward Responsive Law*. New York: Routledge.
- OECD Social Indicators. *Society at a Glance 2019*. <http://www.oecd.org/social/society-at-a-glance-19991290.htm>
- Pérez, L., Uprimny, R. y Rodríguez, C. (2007). *Los derechos sociales en serio: hacia un diálogo entre derechos y políticas públicas*. Bogotá: Antropos-DeJusticia.
- Piketty, T. (2014). *El capital en el siglo XXI*. México, FCE.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo-PNUD. *¿Qué es el índice de pobreza multidimensional?* <http://hdr.undp.org/en/node/2515>
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo-PNUD. *Índices e indicadores de desarrollo humano. Actualización estadística de 2018* http://hdr.undp.org/sites/default/files/2018_human_development_statistical_update_es.pdf
- Rawal, N. Social Inclusion and Exclusion: A Review. *En: Dhaulagiri Journal of Sociology and Anthropology* Vol.2, pp. 161-180.
- Sen, A. (2000). Social exclusion: concept, application, and scrutiny. *En: Social Development Papers* No. 1, June. Manila: Office of Environment and Social Development Asian Development Bank.
- Sousa, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI para una reforma democrática y*

emancipatoria de la universidad. La Paz: CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores.

Sunstein, C. (1999). Affirmative action, caste and cultural comparisons. En: Michigan Law Review, Vol. 97, pp. 1311-1320

Tilly, Ch. Inequality, Democratization, and De-Democratization. En: *Sociological Theory* Vol. 21, Issue 1, 2003.

Wallerstein, I. (2005). Análisis de sistemas-mundo. Una introducción. México: Siglo XXI.

Datos autores:

Peñas Felizzola, Aura Helena.

Doctora en Sociología (IUPERJ/UCAM, 2010), Magister en Sociología (Universidad Nacional de Colombia, 2005). Abogada (2000). Exmiembro del Comité Ejecutivo de la Asociación Latinoamericana de Ciencia Política – ALACIP. Con conocimientos en diseño y ejecución de políticas públicas (de género y diversidades, y penal). Experiencia profesional en el desarrollo de proyectos sobre justicia (exasesora del despacho del Fiscal General de la Nación, exconsultora de la Escuela Judicial Rodrigo Lara Bonilla y del Ministerio de Justicia). Autora de publicaciones académicas sobre: derecho constitucional, acciones afirmativas y política penal. ExBecaria de la Universidad Nacional de Colombia y del Gobierno de Brasil.

Cárdenas Sierra, Carlos Alberto.

Doctor Cum Laude en Derecho (Universidad Santo Tomás, 2016), Magister en Filosofía Latinoamericana de la USTA, 2004). Especialización en Derecho Administrativo (Universidad Santo Tomás, 1997). Especialización en Docencia Universitaria (Universidad Santo Tomás, 2001). Licenciado en Filosofía (Universidad Santo Tomás, 2009). Abogado (Universidad Libre de Colombia, 1994). Líder del Grupo de Investigación “Raimundo de Peñafort”, Categoría A 1 (2019-2021) de Colciencias. Cuenta con 24 años de experiencia docente en pregrados (derecho y filosofía) y postgrados (especialización, maestría y doctorado). Cuenta con 4 libros publicados (derecho público, iusfilosofía, teoría del Derecho, filosofía política, teoría económica, teoría del Estado, justicia transicional), 4 capítulos de libro (teoría del Estado, Derecho Público, Políticas Públicas, derecho económico, historia del Derecho, filosofía política, pedagogía), y más de 15 artículos relacionados con las mismas temáticas. Su último libro de Editorial Ibáñez-Universidad Santo Tomás, se titula: “Aportes de Tomás de Aquino para la Construcción del Bien Común Económico del Siglo XXI”. Miembro de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior – CONACES.