

*Inclusive education and legal framework in Colombia. A look from alterity and differences**

Angélica María García Castillo**

* Investigación adscrita al Doctorado Interinstitucional en Educación de la universidad Francisco José de Caldas titulada: "Experiencias Educativas que acogen las diferencias y la alteridad. El caso del Liceo VAL", realizada en el período 2017-2019 con comunidad educativa de una institución de educación básica de la ciudad de Bogotá.

** Doctora en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magister en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Psicóloga de la Universidad Santo Tomás. Miembro del grupo de investigación interinstitucional estudios del discurso. Orcid: 0000-0002-9971-3582 Correspondencia: angelicagarcia.ps@gmail.com

*Educación inclusiva y marco legal en Colombia. Una mirada desde la alteridad y las diferencias**

Cómo citar este artículo: García, A. M. (2020). Educación inclusiva y marco legal en Colombia. Una mirada desde la alteridad y las diferencias. *Tesis Psicológica*, 15(2), 72-93. <https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a4>

Recibido: diciembre 14 de 2019
Revisado: febrero 26 de 2020
Aprobado: septiembre 28 de 2020

ABSTRACT

Doctor is disclosed: Educational experiences that embrace otherness and differences. Liceo VAL case. In this process, interest and questioning arose about the legal and regulatory framework, to promote inclusive education in educational institutions, adopted in Colombia. This situation determined the need for in-depth knowledge on the subject which, in turn, led to a mandatory contrast between the pronouncements that emerge from this framework and the day-to-day reality in schools. Reality evidenced in researches consulted that have been developed in the country. Purpose of this writing is to present a journey through the results of the document review exercise, carried out from a critical point of view, which allowed to reveal the gap that exists between the objective of inclusive education, embodied in laws and regulations, and pedagogical experiences that are raised in school. Besides, allowed us to understand, by way of conclusions, from the point of view of differences and otherness, that the legal framework of inclusive education does not have scope to move education and its members, thus, an alternative path must be sought, based on an ethical look at otherness, which refers to the questioning of essential elements on how to be together at school.

Keywords: school, education, inclusion, disability, legal framework, alterity, differences.

RESUMEN

Antecedentes: En el presente documento se divulgan parte de los resultados de la investigación doctoral: “Experiencias educativas que acogen la alteridad y las diferencias. El caso del Liceo VAL”. En este proceso surgió interés y cuestionamiento por el marco legal y normativo adoptado en Colombia, para promover la educación inclusiva en las instituciones educativas. Esto determinó la necesidad de un conocimiento profundo en el tema, el cual, a su vez, remitió a un obligatorio contraste entre los pronunciamientos que emergen de este marco y la realidad del día a día en las escuelas, realidad evidenciada en investigaciones consultadas que se han desarrollado en el país. Objetivo: El propósito de este escrito es presentar un recorrido por los resultados del ejercicio de revisión documental, realizado desde una mirada crítica, el cual permitió develar la brecha que existe entre el objetivo de la educación inclusiva, plasmado en leyes y normas, y las experiencias pedagógicas en la escuela. Conclusiones: La revisión permitió comprender, a manera de conclusiones, desde la mirada de las diferencias y la alteridad, que el marco jurídico de la educación inclusiva no tiene alcance para conmover la educación y a sus integrantes, así, se debe buscar un camino alternativo, basado en una mirada ética sobre la alteridad, que remita al cuestionamiento de elementos esenciales sobre cómo estar juntos en la escuela.

Palabras clave: escuela, educación, inclusión, discapacidad, marco legal, alteridad, diferencias.

Introducción

La educación inclusiva es un enfoque que propone la educación para todos, a partir de la eliminación de barreras para el aprendizaje y la creación de apoyos pertinentes. A nivel nacional e internacional, existe un marco legal protector y promotor de la educación inclusiva que la configuran como derecho, sin embargo, la llegada a este punto no ha sido un proceso lineal, pues, tanto las formas para comprender las diferencias que configuran el término como las formas de relacionarse entre las diferencias, han variado a lo largo de la historia.

El abordaje de las diferencias es una cuestión de antigua data. Desde la Grecia antigua hasta la actualidad se han adoptado diversos modelos de comprensión de “lo diferente”. Estos se asocian a ciertos términos para etiquetar a quien posee la diferencia –especialmente por motivos de discapacidad–, lo que conlleva acciones o prácticas que resultan del significado construido sobre aquel que es diferente. El campo educativo –y por ende la escuela–, es uno de los escenarios en los que convergen, por excelencia, las diferencias, y tienen lugar discusiones y prácticas alrededor de ellas. La cuestión de las diferencias, y su acogida en la escuela, se anida con mucha fuerza en la actualidad bajo la propuesta de la educación inclusiva. Esto es consecuencia del recorrido histórico que ha tomado la comprensión sobre el otro “diferente”, que ha recaído en la historia de la educación.

En la Edad Antigua predominó el modelo de prescindencia según el cual, por excelencia, la diferencia se extinguía. La diferencia se atribuía a todo aquel que evidenciaba signos de debilidad, de enfermedad o de malformación y, por tanto, su eliminación era aceptada. La Edad Media se caracterizó por el mismo modelo de prescindencia; la fuerte influencia religiosa determinó que en el diferente reposaba la fuente de todo mal,

era la expresión del castigo divino, esta percepción concluía en el aislamiento de las personas en asilos (Palacios, 2015). En la Edad Moderna se generó un cambio en la percepción de la diferencia y se dio un tránsito del modelo de prescindencia a un modelo rehabilitador-médico como resultado de la evolución de las ciencias. La diferencia adquirió una connotación de enfermedad susceptible de ser rehabilitada y, aunque la diferencia se mantenía en el sujeto, de alguna manera este modelo rescató a las personas abandonadas en asilos, aunque haya sido para configurarlas en un rol de enfermas dentro de la sociedad de la cual ahora sí era parte, y para ser observados como anormales (Foucault, 1992).

A finales del siglo XX, de la mano con movimientos sociales de reivindicación de diferentes grupos poblacionales, aparece el modelo social, cuya característica principal es la eliminación de la diferencia sobrepuesta en el sujeto, para trasladarla a los sesgos de la sociedad, como principal barrera para la participación de las personas (Palacios, 2017). En el marco de cada modelo han existido términos con los cuales se especificaba lo diferente, es así que, desde el modelo de prescindencia, se usaban términos basados en una percepción de las personas como símbolos celestiales o símbolos diabólicos; desde el modelo médico-rehabilitador, se usan términos como limitado, inválido, anormal, minusválido, diverso, con necesidades educativas especiales, y desde el modelo social, el término definido es: persona con discapacidad.

En la actualidad, coexisten estas percepciones sobre la diferencia que permean los contextos y escenarios sociales. En la escuela, emergen las percepciones sobre las diferencias que la sociedad impone como relevantes, por tanto, han existido diferentes modelos de relación con lo diferente. Es así como, para llegar a la propuesta de la inclusión, la escuela ha pasado por experiencias de exclusión, de segregación y de integración

en la forma de relacionarse con las diferencias. En la exclusión, la diferencia no es permitida, es inexistente; en la segregación, la diferencia existe, pero por fuera de la escuela regular en donde estudian los “normales”, en contraposición a las escuelas especiales a las que asisten los “anormales”; y, en la integración, todos los niños estudian en un espacio físico común al que tienen acceso, pero con aulas exclusivas para aquellos que presentan necesidades educativas especiales. Esta dinámica fluctuante, ha tenido resultados nefastos de discriminación, de deserción escolar y de frustración familiar (Soler, 2019).

En el campo educativo, prevalece el discurso de la educación inclusiva, en especial desde la aparición de la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1990). Este y otros documentos provenientes de organizaciones internacionales, permearon con contundencia el marco legal de los países que se acogieron a ellos, de manera que la educación inclusiva tiene un gran soporte jurídico que la promulga como un derecho, con la esperanza que sea el mecanismo que resuelva la desigualdad e inequidad que existen en las naciones, especialmente las de América Latina (Skliar, 2015). En el caso de Colombia, hay diversas leyes, acuerdos y políticas a favor de la educación inclusiva, entre ellas la Constitución Política (Asamblea Nacional Constituyente, 1991), la Ley 115 de 1994, la Ley 361 de 1997, la Ley 762 de 2002, la Ley 1145 de 2007, la Ley 1346 de 2009, la Ley 1618 de 2013, el Decreto 366 de 2009 y el Decreto 1421 de 2017. Pero las leyes por sí mismas no suponen cambios radicales en la estructura social que reproduce las dinámicas de discriminación y exclusión; la obligación jurídica no produjo el impacto esperado en los implicados y, en cambio, se tornó, como refieren Skliar y Téllez (2017), en una promesa educativa más sin cumplir.

Dichas leyes no tuvieron en cuenta a los participantes de la escuela, solo generaron “mandatos con características de ajenidad, sin seguimiento o acompañamiento para evaluar resultados” (Skliar & Téllez, 2017, p. 4). La promesa refería que la inclusión acabaría con lo normal y con la exclusión, así, la educación estaría a disposición de cada uno.

Esta situación de la educación inclusiva se ve reflejada en el último informe de la Unesco que concluye, por ejemplo, que las personas con discapacidad aún se encuentran con obstáculos para acceder a la educación y que las políticas no siempre coinciden con las prácticas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020). En ese mismo sentido, afirma que solo entre el 1% y el 5% de los niños con discapacidad en América Latina, asisten a la escuela, y el 80% de los que acceden, deserta. En el caso de Colombia, los datos no son más alentadores. Según el Conpes Social 166 (Consejo Nacional de Política Económica y Social, 2013), el 80% de los niños con discapacidad no accede a la educación, cifra lejana respecto del propósito de la Ley 115 de 1994 que determina la atención a todos los niños en el servicio público educativo. Del 20% que sí accede, el 39,9% deserta; el 37,9% culmina la primaria; el 20,5% la secundaria; y el 1,7% accede a la educación superior (Correa & Castro, 2016).

Las investigaciones, informes y documentos revisados como antecedentes, que analizan los resultados producidos durante treinta años por la iniciativa de la educación inclusiva presentan un escenario que movilizó políticas y condiciones jurídicas a favor de una población históricamente excluida para buscar el acceso social al que tienen derecho, pero que no ha logrado la igualdad de oportunidades y equidad en la atención que persigue bajo el precepto de la educación para todos, es decir, no se ha logrado una

verdadera inclusión (Skliar & Téllez, 2017). Las conclusiones de las investigaciones consultadas, muestran frecuentemente, la brecha entre lo que se promueve y lo que realmente se está haciendo en las escuelas. Se evidencia en la práctica, mecanismos de exclusión en los contextos educativos que se replican y asumen nuevas formas en el marco de la inclusión, con eufemismos que se traducen en maneras políticamente correctas de adjetivar y de establecer juicios de valor que, se supone, reposan en todos aquellos que son “diferentes” en la escuela (Soler, 2019).

Así las cosas, se puede inferir que la educación inclusiva, como derecho, tiene una relevancia que no puede pasar desapercibida, pues implica que existe un manto legal y normativo que la protege. La dificultad radica en que, en la escuela, en tanto escenario social, la mirada sobre la alteridad y las diferencias se mantiene intacta y arraigada a modelos como el de prescindencia o el modelo médico-rehabilitador, con la experiencia que este tipo de miradas conlleva. La brecha descrita es una variable fundamental a tener en cuenta en el análisis de los aún inalcanzables objetivos de la educación inclusiva en el país, por lo cual, de inicio, un análisis profundo de la educación inclusiva desde la perspectiva del marco legal y normativo permite identificar elementos que aporten en la comprensión de la situación y su incidencia en la configuración de la mirada actual de la alteridad y de las diferencias en la escuela.

De esta manera, a continuación, se presentan un recorrido por los resultados de un ejercicio de revisión documental orientado a identificar y analizar los documentos legales y normativos adoptados en el país con respecto a la educación inclusiva, en el periodo comprendido entre 1948 y 2017. Este ejercicio evidenció que el marco jurídico que ha suscrito Colombia con respecto a la educación inclusiva es amplio. Este presenta una extensa trayectoria a lo largo de

la cual se observan dos elementos interesantes que se amplían y se analizan a continuación: a) la evolución de los términos utilizados para denominar las diferencias de las personas aludiendo a sus características físicas, sensoriales, intelectuales o psicosociales; y b) la claridad en el objetivo de protección de los derechos de estas personas, considerando que se encuentran en estado de vulnerabilidad frente a los demás.

Finalmente, se presenta una reflexión suscitada por los resultados obtenidos alrededor del alcance del manto jurídico en cuanto a los objetivos de la educación inclusiva, desde la cual se comprende que los frustrantes resultados iterativos en la escuela no corresponden a la necesidad de más leyes y normas, pues en el país existen suficientes mandatos en el tema, e implicaría tomar el mismo camino para tratar de llegar a un fin distinto. Es así como el enfoque debe suscribirse en caminos alternos, encaminados a reflexiones profundas sobre las concepciones sobre las propias diferencias y las de los otros, que remitan a formas otras de relacionarse y vivir desde y entre ellas.

La educación inclusiva desde la perspectiva de marco legal y normativo

La educación es un derecho. En la Declaración Universal de los Derechos Humanos se lee: “toda persona tiene derecho a la educación (...) esta tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales” (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1948, Art. 26). La Constitución Política de Colombia afirma que “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social” (Asamblea Nacional Constituyente, 1991, Art. 67). Por su parte, la Ley General de Educación indica que “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social

que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Congreso de la República, 1994, Art. 1).

La Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad considera la educación como “un derecho ineludible que los Estados parte deben asegurar para esta población” (ONU, 2006, Art. 24). La Constitución Política de Colombia, en su artículo 68, se refiere expresamente a la educación de personas con limitaciones y de personas con talentos excepcionales (Asamblea Nacional Constituyente, 1991). La Ley 115, conocida como la Ley de educación, está estructurada sobre la base de la educación como un servicio social que responde a los intereses y necesidades de las personas; en el Título III, Artículo 46, enfatiza en la modalidad de atención educativa para población con discapacidad y con talentos excepcionales (Congreso de la República de Colombia, 1994). La Ley 361 de 1997, para la integración de las personas con limitaciones, la asistencia y la protección necesaria, ratifica, en el Capítulo II, el deber del Estado de garantizar el acceso a la educación, en todos los niveles, sin discriminación alguna, en aulas regulares, adoptando las acciones pedagógicas necesarias para su integración social y académica (Congreso de la República de Colombia, 1997).

El Código de Infancia y Adolescencia tiene la finalidad de garantizar el pleno desarrollo de niños y adolescentes con base en la igualdad, la dignidad y la no discriminación; el Artículo 28, especifica que tienen derecho a una educación de calidad; y el artículo 36 hace énfasis en aquellos que tienen discapacidad y su derecho a que el Estado proporcione las condiciones necesarias para que adquieran herramientas y puedan valerse por sí mismos (Congreso de la República de Colombia, 2006). Finalmente, está la Ley 1618 de 2013, la Ley más reciente en el

país (Congreso de la República de Colombia, 2013). El Congreso expidió esta Ley estatutaria, conocida como la Ley de Inclusión, para establecer, de forma taxativa, la obligación del Estado de implementar y de hacer cumplir los mandatos de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que aprobó, en el año 2009, con la Ley 1346 (Congreso de la República de Colombia, 2009). El Artículo 11 precisa el derecho a la educación de las personas con discapacidad y asigna funciones concretas al Ministerio de Educación para garantizarlo en cuanto a acceso y permanencia educativa con calidad y desde un enfoque de inclusión.

El decreto más reciente expedido en Colombia es el 1421 de 2017, que explicita de manera concreta el esquema de atención educativa para personas con discapacidad y para personas con capacidades o talentos excepcionales (Presidencia de la República de Colombia, 2017). Por último, se encuentra el Plan Nacional Decenal de Educación que se autodenomina participativo e incluyente y se configura como:

La hoja de ruta para avanzar (...) hacia un sistema educativo de calidad que promueva el desarrollo económico y social del país, y la construcción de una sociedad cuyos cimientos sean la justicia, la equidad, el respeto y el reconocimiento de las diferencias (Ministerio de Educación, 2017, p. 10).

Los documentos, leyes y decretos hasta aquí mencionados hacen parte del marco legal y normativo adoptado en Colombia a favor de la educación inclusiva. Sin embargo, la lista es más robusta y está conformada por 48 documentos; información que se organizó con el desarrollo del ejercicio cuidadoso de revisión documental con las etapas de rastreo, clasificación y análisis de la información. Este marco legal presenta una larga trayectoria a lo largo de la cual se observan dos elementos interesantes que se amplían y analizan a continuación: a) la

evolución de los términos a través de los cuales se ha denominado las diferencias de las personas aludiendo a sus características físicas, sensoriales, cognitivas o mentales y b) la claridad en el objetivo de protección de los derechos de estas personas considerando que se encuentran en estado de vulnerabilidad frente a los demás.

Evolución de los términos para denominar las diferencias en el marco legal y normativo

En los documentos revisados, es decir los expedidos entre 1948 y 2017, se puede ver la influencia de dos modelos que han permeado las concepciones sobre las diferencias en los últimos tiempos: el modelo médico-rehabilitador y el modelo social. Cada modelo contiene términos específicos con los cuales denominan las diferencias de las personas; las palabras que se usan no son casuales, su significado está relacionado con la mirada del otro que cada uno promulga. El análisis de la información de los documentos permitió identificar las expresiones a través de las cuales las convenciones, las leyes, los decretos se refieren a las diferencias de las personas que, claramente, están relacionados directamente con los modelos ya mencionados. Los términos encontrados en la revisión son principalmente cinco: impedido/minusválido; limitado; discapacitado; niño con necesidades educativas especiales; y persona con discapacidad. Los cuatro primeros corresponden al modelo médico que se basa en la idea de déficit o de deficiencia.

Los términos impedido o inválido hacen referencia a una pérdida funcional que disminuye el valor de la persona. La palabra limitado remite a una norma estándar de la cual la persona está alejada y, por tanto, está limitada para participar plenamente en la sociedad. Discapacitado hace énfasis en el déficit de la persona para realizar actividades de la vida diaria (Palacios, 2017).

Niño con necesidades educativas especiales se refiere a aquel que presenta alguna dificultad para el aprendizaje en la escuela, que requiere apoyos específicos y diferenciales de los demás niños (Booth & Ainscow, 2015). Estos cuatro términos tienen en común el déficit relacionado con una condición de salud y centrado en la persona y, por ende, la incapacidad de realizar actividades por su condición inherente. Esta mirada del otro lo subordina, lo subvalora, lo aliena, lo rotula hasta el punto de encajarlo en una etiqueta en la que caben todos ellos, sin diferenciación y con la deficiencia como bandera para rehabilitarlo y así poder participar de una sociedad equitativa para los deficientes. El modelo médico, con los términos que contiene, sería la base de la mirada del otro en la educación y de su marco legal a partir de los años noventa y al parecer, hasta la actualidad, pues aún se vislumbran términos relacionados con este modelo.

La educación, que entró a ser un derecho fundamental con un marco legal establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), y que luego fue ratificado en la Constitución Política de Colombia (Asamblea Nacional Constituyente, 1991), acogió esta mirada rehabilitadora. Muestra de esta, es la Convención sobre los Derechos del Niño: “los niños, mental o físicamente impedidos, tienen derecho a recibir cuidados, educación y adiestramiento especiales, destinados a lograr su autosuficiencia e integración activa en la sociedad” (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 1989, p. 18). O, la Ley 115 de educación que afirma que “los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos (estudiantes con limitaciones)” (Congreso de la República de Colombia, 1994, p. 12). Antes de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1989), la educación especial

(pedagogía curativa), era el camino para lograr que las personas con deficiencias recibieran la atención y servicios necesarios para lograr su ingreso a la sociedad; así, esta se convirtió en una promesa para la población que, por algún tipo de dificultad física, psicosocial, intelectual o sensorial, había sido excluida del sistema. La alternativa era la educación segregada en la que la diferencia existía, pero por fuera de la escuela regular en donde estudiaban los “normales”, en contraposición a las escuelas especiales en la que estaban los “anormales” (Soler, 2019).

Más adelante, a partir de la declaración mencionada, el acceso a la educación en igualdad de condiciones para cualquier persona se convirtió en el discurso que adoptó el marco legal y normativo, tanto a nivel nacional como internacional, a partir de postulados como que “las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo” (UNESCO, 1989, p. 11). Al margen de este documento, la mirada sobre la educación del otro con diferencias envía un mensaje de integración educativa de las personas con discapacidad, bajo las mismas condiciones de cualquiera, el uso de términos como impedido, limitado o discapacitado se mantuvo en los documentos revisados, para dar cuenta de la perseverancia del modelo médico como base de la concepción de las normas y leyes.

La presencia de estos conceptos, relacionados con el modelo médico, condicionó el significado que se construyó socialmente sobre las diferencias, de tal manera que el otro anormal, de menor valor, incapaz de aportar a la sociedad era el que necesitaba protección, apoyo, ayuda que recibiría ya no de manera segregada, sino de forma integrada en las mismas instituciones y aulas de los denominados normales. En estas

instituciones esta población recibiría adiestramiento y tratamiento terapéutico para su desarrollo integral tal como lo determina el Decreto 2082 de 1996 en su capítulo I:

Para satisfacer las necesidades educativas y de integración académica, laboral y social de esta población (personas con limitaciones), se hará uso de estrategias pedagógicas, de medios y lenguajes comunicativos apropiados, de experiencias y de apoyos didácticos, terapéuticos y tecnológicos, de una organización de los tiempos y espacios dedicados a la actividad pedagógica y de flexibilidad en los requerimientos de edad, que respondan a sus particularidades (Presidencia de la República de Colombia, 1996, p. 1).

La integración promovía que todos los niños debían estudiar en un espacio físico común. Es decir, el acceso estaba garantizado, pero a aulas exclusivas para aquellos que presentaban deficiencias –también denominadas, para ese entonces, necesidades educativas especiales– (UNESCO, 1994; Ministerio de Educación de Colombia; 2017; Congreso de la República de Colombia, 2013). Este primer intento de vinculación y acercamiento a lo diferente no obtuvo los mejores resultados: hubo casos nefastos de discriminación, de deserción escolar y de frustración familiar (Soler, 2019). Por tanto, el marco legal y normativo continuó ampliándose con leyes como la 324 (Congreso de la República de Colombia, 1996), o la 361 (Congreso de la República de Colombia, 1997), que buscaban más protección de los derechos de las personas con limitaciones o con necesidades educativas especiales, fomentando el proteccionismo sin un cambio radical y transformador de la mirada sobre la alteridad.

A partir del año 2000, con la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (Organización de los Estados Americanos [OEA], 2000) y la Convención

sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), se oficializó un nuevo término para hablar de los otros y de sus diferencias. Desde ese entonces, y hasta la actualidad, el término políticamente correcto, es decir: “persona con discapacidad”. En su aceptación principal, se basa en las limitaciones de las personas en la sociedad. Este término se relaciona con el modelo social, que argumenta que las barreras que generan la discapacidad son las construcciones sociales que impiden la participación de las personas con deficiencias (Palacios, 2017).

En la revisión documental realizada, en efecto se observa la aparición frecuente de este término con más preponderancia en las leyes nacionales que se acogen con vehemencia al marco internacional. Colombia, al adherirse a las convenciones internacionales, se comprometió a garantizar los derechos de las personas con discapacidad a través de su legislación. Es por esto que la ley más importante en este periodo de tiempo ha sido la Ley 1618, expedida en 2013 (Congreso de la República de Colombia, 2013), que persigue este objetivo en concordancia con el modelo social. A diferencia de la segregación y la integración, la inclusión busca el reconocimiento de la individualidad y se centran en la intervención sistémica para lograr la eliminación de barreras y promover la participación de todos en la escuela (Palacios, 2017). El intento legislativo, ahora, se orienta a la búsqueda de la convivencia entre “ellos” y “nosotros”.

Es evidente que no se parte de una noción de igualdad; por el contrario, la deficiencia, la mirada con respecto a un estándar en esta concepción del otro se mantiene, solo que no se asume como la única y principal causa para una relación de segregación o integración en la relación con el otro, sino como una característica del otro que, cuando entra en juego con la sociedad, puede encontrarse con barreras que, según

el modelo social, deben ser eliminadas para generar inclusión. Este modelo, este término, esta mirada son los más recientes y actuales, pero no por eso los más acertados y precisos, sobre todo, si nos remitimos a estudios como los de Stemberger y Kiswarday (2018); Sosu y Rydzewska (2017); Zuluaga, Arias-Gallo y Montoya (2016); Pérez, (2016); Lauchlan y Greig (2015); Majoko (2017); Akdag y Haser (2017); Hess y Zamir (2016); Yeo et al. (2016); McWhirter et al. (2016); y, Amr et al. (2016), que demuestran, hasta ahora, resultados similares a los obtenidos por la iniciativa de la integración.

En definitiva, el análisis de los documentos normativos y legales vigentes en el país pone en evidencia cómo el modelo médico y el modelo social de comprensión de las diferencias los permean, pero no de una manera lineal y consecutiva, pues se percibe que los términos asociados a cada uno de estos modelos coexisten en dichos documentos. Esta información es relevante para el análisis de la mirada de la educación inclusiva desde el marco jurídico, puesto que facilita la comprensión de la génesis de los documentos revisados y su trayectoria hasta llegar a la propuesta de inclusión, como su mayor alcance en este tema. La forma como se denominan las diferencias en estos documentos, remite a una configuración de la percepción sobre el otro, es decir, remite a la configuración de una mirada “educada para ver el mundo de una determinada manera, para ver a los otros de una cierta forma, y para delimitar las fronteras entre lo que debe ser mirado y lo que debe permanecer oculto o invisibilizado” (Castiblanco, 2014, p. 1).

Estos documentos delatan una mirada sobre el otro subordinada, enfocada en un otro impedido, limitado, con necesidades especiales, todos por fuera de la curva de normalidad. Incluso, el término persona con discapacidad, a pesar de corresponder a una modelo social y a un intento de reivindicación de la población en cuanto

resalta a la persona sobre la deficiencia e integra a la sociedad y las barreras al concepto, indica en su enunciación un déficit frente a patrones de normalidad (Skliar, 2016). Sin embargo, el análisis no puede ser tan radical pues, aun bajo preceptos diferencialistas, se entiende que a partir del marco jurídico, el uso de estos términos ha buscado acercar a las personas a un punto de referencia, con todo y sus diferencias, como un ejercicio loable (Skliar, 2015). Pensando en las personas diferentes, este marco jurídico también ha transitado por los conceptos de segregación, integración, y ahora, de inclusión en la escuela, mostrando la evolución de la mirada del otro diferente y que se puede evidenciar en los términos usados para denominar las diferencias, revisados anteriormente. La paradoja es clara, el ¿qué? de la educación inclusiva está basado en un marco legal y normativo que centra la configuración del “otro” en conceptos deficitarios; sin embargo, este mismo marco busca que su aplicación suscite un ¿cómo? basado en la igualdad y el respeto por las diferencias en la escuela. En esta paradoja se cimenta la inclusión como objetivo actual de la educación desde un enfoque de derechos y proteccionista. En el siguiente apartado se amplían los hallazgos frente al ¿qué? de la educación inclusiva y a cómo dicho marco legal sugiere se implemente.

El derecho a tener derechos: la educación desde una mirada “inclusivista”

Para Arendt (citada por Fontánez, 2020) el “derecho a tener derechos”, tiene que ver con que los derechos solo son garantizados si las personas se encuentran bajo el marco legal de un Estado-Nación. Las minorías, que por lo general están al margen de este marco, necesitan de la protección que emana del derecho para garantizarlos, de lo contrario, corren el riesgo de ser eliminadas o excluidas. Bajo esta perspectiva, se observa la importancia del marco legal

y normativo estructurado alrededor de grupos minoritarios en la medida que busca la garantía de los derechos humanos básicos, pues aunque son inalienables, hay una tendencia a que las integrantes de estos grupos estén desprovistos de ellos. El manto jurídico es la génesis de cambios en la comprensión y en el trato hacia las minorías y, a su vez, es el resultado de la lucha de estas por su “derecho a tener derechos”, no como una utopía, sino como una necesidad con carácter urgente. Es un ejercicio de doble vía, indispensable, aunque no concluyente y tan práctico como se esperaría en la vida real. La lucha inicial se da por la búsqueda de reivindicación de grupos que se sienten vulnerados en sus derechos mínimos, logrando su visibilidad y su acogida, en primera instancia, por el marco legal. Es decir, este es el mecanismo identificado para ser contundente y el paso inicial frente al interés de participación social que esperan los grupos minoritarios como resultado del respeto de sus derechos. Sin embargo, la dificultad resuena en la factibilidad de los resultados esperados a partir de la implementación de convenciones, leyes, decretos creados a partir de un discurso jurídico que se presenta abstracto con respecto a los seres humanos concretos que esperan su materialización.

Un vistazo a la educación inclusiva, desde la perspectiva que arroja el panorama planteado, permite concluir que esta no se aleja de las mismas condiciones y dificultades. El marco legal y normativo, tanto internacional como nacional, que rodea a la educación inclusiva, se torna proteccionista de la educación y de la inclusión como derechos. Derechos que, sumados a todos los demás, son el resultado de la reivindicación lograda por personas de grupos minoritarios, como es el caso del grupo conformado por aquellas que se autodenominan personas con discapacidad. Su objetivo es visibilidad y la participación; su medio, el jurídico; el resultado, inesperado. Este marco contiene documentos

estructurados desde un discurso jurídico con tintes filosóficos y técnicos, que si bien buscan entregar al lector orientaciones para la garantía de los derechos mencionados, son susceptibles de cuestionamientos sobre su relación con la vida real de los actores que interactúan en la escuela y sus posibilidades de llevarlas a efecto.

El ejercicio de análisis de los documentos legales y normativos arrojó elementos de consideración, a manera de categorías emergentes, sobre la mirada de la educación, de la escuela, del estudiante, de la familia, del docente, así como las estrategias organizativas, pedagógicas y evaluativas que sugieren para llegar al objetivo de la educación inclusiva que el propio marco propone. La mirada de la educación evidenciada en el análisis de los documentos se resume a continuación:

La educación es esencialmente inclusiva con miras a: a) desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad, la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana; b) desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas; c) hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. Debe ser de calidad, equitativa, accesible y garantizar la permanencia.

Es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. Es la herramienta más eficaz para la expansión de las capacidades en los individuos. Es la medida para eliminar progresivamente la

discriminación y promover la integración. Valora las diferencias, logra la formación moral, espiritual, afectiva, intelectual y física. Forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos y conviven en paz. Debe ser una educación que genere oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación competitiva, que contribuya a cerrar brechas de inequidad, centrada en la institución educativa y en la que participa toda la sociedad. La educación debe ser integral y pertinente, debe proporcionar los apoyos que cada individuo requiera para que sus derechos a la educación y a la participación social se desarrollen plenamente.

La mirada de la educación, desde los documentos revisados, contiene las características subrayadas en la concepción anterior que, por un lado, evidencia incongruencia en tanto que procura competitividad al mismo tiempo que busca el cierre de brechas y, por otro lado, presentan un ideal, un deber ser que sugiere hacia dónde deben estar orientadas las instituciones y las acciones educativas. Un ideal en esencia abstracto, que se basa fundamental y secuencialmente en los principios de respeto por la dignidad humana y la diferencia, no discriminación, participación, equiparación de oportunidades, equidad, accesibilidad, desarrollo humano, igualdad, solidaridad, libertad de enseñanza, calidad, integralidad, pertinencia, integración social y educativa, autonomía individual, independencia, justicia, diversidad, aceptación y reconocimiento de las diferencias, respeto a la evolución de las facultades, entre otros que se mencionan en menor proporción.

Así mismo, este ideal de educación provee una mirada particular de la escuela. A manera de resumen, se describen de la siguiente manera los hallazgos frente a la concepción de la escuela desde el marco legal.

Es una institución de carácter privado o público, autónoma, inclusiva, pertinente, que cierra brechas de inequidad. Es identificadora de niños con necesidad de atención integral y de barreras que impiden el acceso, la permanencia y el derecho a la educación de calidad. Forma al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; en la práctica del trabajo y la recreación para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. Es una entidad que debe ajustar las diversas áreas de la gestión escolar, para garantizar una adecuada atención a los estudiantes allí matriculados y ofrecerles los apoyos requeridos. Está especializada gracias a los medios y recursos que garanticen la atención educativa para atender niños con discapacidad. Fomenta, en todos los niveles del sistema educativo, incluso entre todos los niños desde una edad temprana, una actitud de respeto de los derechos de las personas con discapacidad.

Esta mirada, remite a una escuela esencialmente inclusiva, con una responsabilidad fundamental frente a la trayectoria de vida de cada estudiante, independientemente de sus características, con la garantía de un desarrollo pleno en la sociedad. La escuela está llamada a eliminar todo tipo de barreras que se puedan presentar en el proceso. Estos son los elementos y cualidades que debe presentar cualquier establecimiento del país. Esta concepción de escuela se enmarca en los ideales de la propuesta de la educación inclusiva acerca del derecho de toda persona a ser educada junto a sus iguales, en donde la sociedad asegure el desarrollo de la inclusión (Booth & Ainscow, 2015). La mirada de la escuela, desde la perspectiva de los documentos legales y normativos, implica un acatamiento que deben llevar a cabo los establecimientos educativos; sin embargo, este no solo refleja una orden, sino una traducción de la esperanza inmersa en las consignas del grupo de personas que abarca la norma y que, en

teoría, sería el más beneficiado con este tipo de lineamientos jurídicos, si se lograran. Es válido recordar que la base de la vía del derecho es la búsqueda de participación, por tanto, la escuela es un escenario primordial para ello. La dificultad principal se entrelaza con las posibilidades reales de que esta participación, con las particularidades requeridas en la mirada de la educación y la escuela enunciadas, se dé en la cotidianidad.

Para avanzar en la estructuración de la mirada de la educación inclusiva y sus implicaciones, es importante profundizar en los actores que conforman la comunidad educativa y lo que expresan los documentos legales y normativos sobre ellos. Hacen parte de la comunidad los estudiantes, los docentes, las familias o acudientes y los demás actores administrativos, de servicios generales y los directivos. El análisis permitió extraer las características principales de estos actores, de manera que fue posible identificar los atributos esperados del estudiante, del docente y de la familia. Así, el estudiante que describe las normas es un sujeto con derechos y deberes, participativo, centro del proceso educativo, autónomo, creativo, con potencial, respetuoso, crítico, reflexivo, responsable, innovador, con diferencias individuales, con capacidad para tomar decisiones, sujeto de política y no de asistencialismo. Este estudiante tiene todos los derechos de cualquier ser humano y algunos adicionales, establecidos para garantizar su protección dado que necesita rehabilitación y tiene necesidades especiales. El docente se caracteriza por ser una persona formada en educación, que se mantiene actualizada, es participativa, investigadora, idónea, inclusiva, respetuosa, ética e innovadora, y con capacidad para asumir un papel de apoyo pedagógico, orientador de los procesos de formación, creador de material didáctico y creador de Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR). Por su parte, la familia —o el cuidador— se concibe como la

institución básica de la sociedad, responsable, participativa y comprometida; es el apoyo de los estudiantes y necesitan acompañamiento, actualización y sensibilización por parte de la institución educativa.

Estos tres actores se presentan como los personajes principales de la escuela y se les otorgan con cualidades propias y variadas que, se espera, cumplan en la realidad. El deber ser es que éstas no solo aparezcan en los documentos institucionales como alegorías del ser, vacías, lejanas, sino como atributos adheridos a las personas en su diario vivir o que, por lo menos, se contemplen como un objetivo hacia el cual se encamina la escuela con respecto a la comunidad educativa. En este sentido, es importante recalcar que la caracterización de estos actores no debería ser un ramillete de cualidades escritas al azar, mucho menos determinantes, o de términos sobre el otro (como los revisados anteriormente sobre las diferencias), sino el resultado de aquellas ideas que se tienen sobre el otro, sus posibilidades y su ser. Por tanto, la génesis de esas ideas se debe revisar antes del lanzamiento del listado de características de los denominados estudiantes, docentes y familia. Quizás sería recomendable iniciar por la “búsqueda ética de la mirada sobre el otro” (Soler, 2019, p.94), por el cuestionamiento y reflexión de la mirada de los actores de la escuela sobre sí mismos, como propone Lévinas (2002), una comprensión de la ética como una óptica, a partir de la cual, no solo resultaría aquello esperado de cada actor de la comunidad educativa, sino también una perspectiva propia sobre la escuela y la educación. En esta reflexión, se sugiere iniciar por la mirada del estudiante a partir de las diferencias; al docente a partir de la divergencia y a la familia a través del apoyo que configura.

Finalmente, adentrarse en el análisis de la educación inclusiva, desde los documentos del marco jurídico, implicó también encontrar las

estrategias organizativas, las estrategias pedagógicas y las estrategias evaluativas académicas que conciernen al tema. Las estrategias organizativas de las instituciones educativas son requeridas para que funcionen como un sistema y, a su vez, tienen incidencia en los procesos pedagógicos y la gestión social (Congreso de la República de Colombia, 1994). Los elementos encontrados con respecto a las estrategias organizativas demuestran que, bajo el enfoque de la educación inclusiva, la escuela no ha tenido modificaciones sustanciales en cuanto a su estructura tradicional (PEI, currículo, gobierno escolar, etc.); lo diferencial se refleja en los ajustes que se deben tener en cuenta para la atención de todos los estudiantes de la escuela, independientemente de sus características individuales. Es decir que, en algunos documentos, se enfatiza en los estudiantes con discapacidad sin necesidad, pues la educación inclusiva propende por la educación para todos, con los ajustes razonables particulares que garanticen el acceso y la permanencia de los estudiantes (Unesco, 2005). Sin embargo, la importancia de encontrar elementos de la gestión administrativa radica en la incidencia de la propuesta de inclusión y de sus implicaciones en todas las estructuras de la institución educativa, incluso en sus procesos más básicos e iniciales.

En cuanto a las estrategias pedagógicas, la revisión documental también arrojó lineamientos al respecto. Las estrategias pedagógicas encontradas tienen una relación clara con el objetivo de acceso y permanencia de la educación inclusiva, de manera que busca orientar a la escuela en el quehacer diario para lograrlo con base en la premisa en la cual, la eliminación de barreras depende de los diferentes actores de la comunidad educativa (Booth & Ainscow, 2015). Incluyen entonces, estrategias para implementar con estudiantes, directivos, docentes y familia. Sobresalen términos como flexibilización, apoyo, Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR),

todos ellos en consonancia con las tendencias internacionales que se preocupan por buscar herramientas de utilidad para lograr el reto de la inclusión. Es importante resaltar, entre estos lineamientos, el rol del docente de apoyo pedagógico que, por lo menos en estos documentos, se configura como un sostén y puente para la institución, los docentes y los estudiantes. Este no aparece como el docente personalizado de un estudiante específico, pues sus funciones trascienden las dificultades; se remite, más bien, a un acompañamiento institucional para superar las barreras que se pueden encontrar los estudiantes que presentan dificultades durante su proceso escolar.

La misma búsqueda de inclusión permea las estrategias evaluativas propuestas por el marco jurídico para identificar el aprendizaje logrado por los estudiantes. Para la educación inclusiva, todas las gestiones, los procesos o las acciones, entre otros, al interior del proceso educativo y de la escuela deben estar atravesados por el objetivo de inclusión, por lo que la evaluación no es la excepción (Booth & Ainscow, 2015). La relación-enseñanza-aprendizaje-evaluación pareciera lógica y común, como si cada elemento fuera parte de un ciclo en el cual uno es resultado del otro; sin embargo, son procesos autónomos, que no dependen uno del otro. Skliar asegura al respecto que “el docente es responsable de lo que enseña. El aprendizaje es, siempre, del otro. A su tiempo y a su modo. La evaluación es el afán por la medición del otro” (Skliar, 2018, p. 148). En los documentos jurídicos la exposición de estos tres elementos es circular. El objetivo de la formación y de la actualización de los docentes es que su práctica de enseñanza se fortalezca en el marco de inclusión para garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes. En este sentido, la evaluación aparece como herramienta de medición del logro de los indicadores establecidos por el Ministerio de Educación. En aras de la inclusión en la escuela, las normas presentan excepciones,

a manera de ajustes, que las instituciones educativas tienen permitido realizar en cuanto a la enseñanza y la evaluación en pro del aprendizaje de todos. Estas son, por ejemplo, la flexibilización curricular, las adaptaciones curriculares, la creación del PIAR, la diversificación de las formas de evaluación y el fin evaluativo orientado no solo a medir el cumplimiento de indicadores, sino como insumo para los docentes, la familia y la escuela en la creación de nuevas estrategias de enseñanza. De todas maneras, la evaluación tiene que suceder en la escuela actual. A pesar de estar reglamentada, su dificultad se encuentra en el lastre que representa la concepción de la evaluación tradicional y que, por lo general, no cambia en la escuela, en donde, por ejemplo, se pueden observar cambios en las estrategias pedagógicas, pero no en la evaluación. Este es el resultado de la ausencia de reflexión educativa, de la necesidad de mirar hacia adentro de la escuela y de sus propias comprensiones de la relación con el otro en sus diferencias y singularidades.

Finalmente, se puede expresar que el marco legal y normativo responde al ¿qué? de la educación inclusiva. Refleja la voluntad política del Estado colombiano con respecto a los compromisos adquiridos con estamentos internacionales como la ONU y la UNESCO con disposiciones en las legislaciones nacionales que buscan la inclusión de todos en la escuela. El ¿qué? de la educación inclusiva se percibe elaborado y presto para ser aplicado en la escuela gracias a la mirada jurídica y una perspectiva de derechos; sin embargo, ¿esta ha logrado, realmente, cambiar los discursos tradicionales sobre los otros y las diferencias? Al realizar un ejercicio de contraste con la práctica en la escuela, y a partir del encuentro con varios estudios llevados a cabo en el país acerca del avance de las políticas en cuanto a educación inclusiva, es evidente la brecha entre los objetivos loables que establecen los marcos legales y normativos nacionales e internacionales y la experiencia de inclusión

en la cotidianidad en la escuela. De acuerdo con estos resultados, la educación inclusiva parece ser un acto de buena fe de algunas personas; además, en el caso colombiano, no parece ser suficientemente claro el marco normativo por lo que la Corte Constitucional ha emitido una serie de subreglas que lo contradice y que promueve regresiones y discriminación (Correa & Rúa, 2018). La ONU, en las recomendaciones realizadas a Colombia en el informe enviado sobre el cumplimiento de la “Convención sobre los derechos de las Personas con discapacidad”, como país ratificado en ella, hace especial énfasis en que, si bien se han generado normativas a favor de la inclusión, aún hay un uso de término peyorativos. Así mismo, son evidentes los bajos niveles de estudiantes matriculados en todos los niveles educativos y predominan las aulas especiales (ONU, 2016). Es decir, el ¿cómo? de la educación inclusiva aún no está resuelto desde la perspectiva jurídica o, por lo menos, no ha sido suficiente.

Discusión

La propuesta de la educación inclusiva y la búsqueda de la educación para todos y todas, cumple treinta años desde su origen en los años noventa y, sin embargo, las percepciones sobre las diferencias y la alteridad continúan aferradas a modelos que remiten a un afán por la subordinación del otro y a la errada práctica de trastocar el sentido ético que incluye el discurso sobre las diferencias, por la imposición negativa de éstas en el otro diferente. El cuestionamiento sobre las causas que rodean esta situación es de relevancia para llamar la atención del campo educativo y la inminencia del respectivo análisis del tema, con el interés de frenar la propagación de prácticas escolares que desemboquen en exclusión o segregación de los estudiantes considerados diferentes. Los resultados actuales de la educación inclusiva son multicausales, es así como se torna necesario identificar los

elementos relacionados y, es en este escenario, que aparece el marco legal y normativo como componente esencial de aparición paralela al enfoque de inclusión en la educación.

El primer elemento que se propone para la identificación de la multicausalidad del alcance actual de la educación inclusiva, está relacionado con la relevancia de los antecedentes históricos sobre la forma de comprender y relacionarse con las diferencias, desde las cuales sobresale la vulneración de derechos de las personas categorizadas como diferentes y, por tanto, la vía del derecho se percibió como la salida más pertinente y eficaz para la reivindicación de derechos. Ahora bien, a la luz de la práctica en la escuela, en las relaciones diarias entre los actores de la comunidad educativa, se puede deducir que la confianza en el discurso jurídico, como mecanismo lo suficientemente potente para impactar los profundos cambios necesarios, fue ingenua, pues, al parecer, no fueron analizadas las limitaciones en cuanto a su alcance.

La frivolidad con la cual se asumió la educación inclusiva, a partir de la generación de un amplio marco legal y normativo, es un segundo elemento para la reflexión, no porque sea prescindible sino porque generó la sensación de ser una solución rápida, generando una falsa expectativa de inclusión ubicada en una esfera abstracta, compleja de aterrizar a lo que al fin y al cabo es el núcleo que subyace la exclusión y segregación: las relaciones entre las personas. Si bien se puede decir que las leyes y la normatividad rodean y atraviesan las relaciones que las personas construyen, no permean con contundencia los prejuicios, sesgos, imaginarios sobre las diferencias, aún más, cuando los términos para denominar las diferencias evidencian la existencia de miradas retrógradas de la alteridad, a partir de las cuales se espera que la inclusión simplemente suceda en la escuela en una relación causa-efecto, libre de cuestionamiento.

Por tanto, el discurso jurídico se torna distante, sin efecto en una cotidianidad como la de la escuela que es el escenario en el cual, por excelencia, se suscitan encuentros entre las diferencias y la alteridad de cada persona. Por otro lado, no se trata de generar más y más leyes o normas para robustecer el marco jurídico pues, las que existen, dentro de sus posibilidades, proveen el andamiaje para que la gestión escolar en cuanto a lo administrativo, lo social y lo pedagógico se lleven a cabo sin novedad derivada de la inclusión, trascendiendo la incongruencia de lenguaje y los términos que usa para referirse a las diferencias. El marco legal y normativo en Colombia sobre el tema es lo suficientemente holgado para que las instituciones puedan transitar en él, para lo cual es necesario un profundo conocimiento de éste.

El último elemento para la reflexión consiste en comprender que el marco legal y normativo logra definir el ¿qué? de la inclusión, en tanto genera mandatos que la escuela debe asegurar con pleno cumplimiento, no obstante, la dificultad a la cual se ven enfrentadas las instituciones educativas es a ¿cómo? lograrlo. Ya está claro que el camino jurídico no tiene la capacidad de dar estas respuestas, es así como es apremiante la búsqueda de otro camino. Un sendero que quizás debe iniciar con el cuestionamiento del mismo término inclusión que, de base, mantiene una mirada colonial y subordinada de la alteridad, en la que la concepción de ellos vs nosotros perdura. En este escenario, caben preguntas como ¿quién incluye a quién?, ¿por qué se incluye?, ¿cómo se incluye? que derivan en respuestas que posicionan a unos sobre otros siempre desde la desigualdad. Inclusión es una palabra actual, de moda, quizás porque es percibido como un gesto de la nobleza que existe en las personas, para aceptar la presencia de aquellas que no han tenido las mismas oportunidades.

En esencia, tanto la inclusión y la educación inclusiva, como el marco jurídico que las

acompaña, perpetúan las miradas tradicionales de las diferencias configuradas por la deficiencia y la anormalidad, por tanto, el camino trazado no presenta cambios significativos y los resultados con respecto a las posibilidades de estar y vivir juntos se mantienen en el terreno de la discriminación. Es así como, la insistencia en que finalmente se trata de las relaciones que se construyen entre las personas no es banal. La propuesta para ubicar las reflexiones en otro terreno, uno menos abstracto y más concreto en relación con la cotidianidad de la escuela, se basa en centrar las preguntas sobre el ¿qué? y el ¿cómo?, en la posibilidad de la convivencia entre las diferencias y la alteridad, cuestión que remite, necesariamente, a un ejercicio de reflexión sobre la propia mirada, aquella de la que habla Lévinas (1993), esa que entra en juego en la relación con la alteridad.

Situarse en un discurso pedagógico de las diferencias, no se puede reducir a buscar las técnicas y estrategias para enseñar en el aula, pues remite a un ejercicio profundo de reflexividad individual de todos los actores de la comunidad educativa (administrativos, familias, docentes, estudiantes), de sus prácticas, barreras y percepciones, pues la reflexión ética (personal) juega un rol primordial y de gran importancia, y debe desembocar en un diálogo permanente, desde una actitud de apertura y acogida mutua. La mirada, generalmente es educada para ver el mundo desde posiciones modernistas que indican lo que debe ser mirado y lo que se debe invisibilizar. La reflexión, la vuelta sobre la propia mirada es necesaria para pensar en un nuevo espacio de encuentro educativo, de diálogo, con nuevas prácticas, configurado como un acontecimiento, como la experiencia en donde todos y cualquiera se encuentran para ser y estar juntos (Castiblanco, 2014).

Así, la respuesta a cómo estar juntos en la escuela inicia con el acto ético sobre la propia mirada,

para desmancharla y luego, poder adentrarse en el conocimiento del otro y escuchar su voz, de manera que, en conjunto, se construya el camino pedagógico por recorrer, el cual, estará lejos de ser armonioso y tranquilizador, pues las diferencias conllevan alteridad en su máxima expresión. En este nivel ético y relacional, el marco jurídico resulta inoficioso, pues el alcance depende de cada persona y su propia reflexividad y prácticas.

Conclusiones

La revisión de la educación inclusiva en relación con el marco legal que la promueve y protege converge en conclusiones que, principalmente, remiten a diversos cuestionamientos sobre los objetivos que persigue la inclusión en la educación desde los lineamientos establecidos en documentos legales y normativos tanto nacionales como internacionales. Al respecto, asalta una duda, pues, si los derechos son para todos aquellos denominados ciudadanos, entonces, ¿cuál es la necesidad de especificar en más y más normativas y leyes los derechos de unos ciudadanos específicos que, al fin y al cabo, son los mismos que los de los demás? Es claro que el punto en el cual se encuentra el tema, en tanto que la educación inclusiva se contempla como un derecho, es resultado de la histórica vulneración de los derechos de personas estigmatizadas por sus diferencias, de manera que, el camino jurídico, se percibió como el más efectivo para restablecer dichos derechos.

Sin embargo, es evidente en la cotidianidad de la vida social, que el amplio marco jurídico que existe sobre el tema no ha logrado incidir lo suficiente en las relaciones sociales y se propagan prácticas en las cuales las personas denominadas como diferentes, a partir de parámetros de normalidad, son eliminadas o apartadas de su estatus de ciudadanos. Al parecer, tampoco se trata de ampliarlo más, porque esta situación remite a comprender que la vulneración, en sí misma, se

genera en la relación entre las personas, y que la mirada sobre la alteridad, basada en el déficit, la enfermedad, la discapacidad, está directamente asociada con la exclusión y segregación a la cual se acuña la vulneración mencionada. El punto es que el discurso jurídico es abstracto y no alcanza a tocar las tangibles y sensibles relaciones humanas que se producen en la vida diaria, es decir, quizás no se trata de insertar términos técnicos que, en la mayoría de los casos, toman forma de eufemismos, como es el caso de la palabra inclusión o persona con discapacidad, sino de buscar la manera de generar relaciones entre las personas con todo y su alteridad y diferencias, quizás ahuyentando la necesidad de atribuirle una denominación específica.

Esto hace relucir que es necesario tomar distancia de los discursos que preponderan sobre las diferencias, en especial, porque remiten a miradas colonialistas de la alteridad y su esencial alteridad. Distancia que solo es posible tomar en la medida que la mirada se desenfoca del otro para volverla sobre sí mismo y así, dar inicio a la reflexión ética inminente e indispensable para cualquier proceso de educación entre y para las diferencias, las cuales, ya no podrán ser aceptadas, toleradas, incluidas, pues, es evidente que la dificultad del estar juntos en la escuela no se trata de la mera presencia de las personas con sus diferencias, sino de su existencia colmada de alteridad.

La existencia conlleva experiencia, entre unos y otros, conocimiento de cada quien, para cuestionar y sobrepassar los propios prejuicios, así, avanzar en la construcción de los propios conceptos sobre el otro a partir de una relación cara a cara, cotidiana y concreta, que, a su vez, no puede caer en la versión romántica de perfección, teniendo en cuenta que las diferencias y la alteridad están cargadas de misterio, imprevisibilidad e incertidumbre. Es en estos términos, la apertura a las diferencias y a la alteridad no puede prever preparación, tampoco el marco

jurídico tiene la manera de aportar los elementos necesarios para lograrla, pues, finalmente de lo que se trata, es de comprender que las diferencias son de todos, no solo son de algunos.

Aunque la conclusión se puede percibir como un estilo de solución simple, la llegada a este punto no es tarea sencilla, como se evidencia en los frustrantes antecedentes de la inclusión, ya que se trata de combatir la pesada herencia social en la cual también el discurso jurídico

está anclado, para cambiar de forma drástica la mirada, tanto aquella que se tiene sobre sí mismo, como la que se tiene sobre la alteridad. Así, las externalidades se tornan banales y la responsabilidad de cada quien se sobrepone a ellas, para iniciar el conocimiento del otro: estudiante, docente, padre de familia, directivo, como actores relevantes de la comunidad educativa en la cual habita la posibilidad de ser y estar juntos en la escuela.

Referencias

- Akdag, Z., & Haser, Ç. (2017). Beginning early childhood education teacher's struggle with inclusion in Turkey. *Asia Pacific Journal Education*, 37(2), 219-231. <https://doi.org/10.1080/02188791.2016.1273197>
- Amr, M., Al-Natour, M., Al-Abdallat, B., & Alkhamra, H. (2016). Primary school teacher's knowledge, attitudes and views on barriers to inclusion in Jordan. *International Journal of Special Education*, 31(1), 67-77. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1099989>
- Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. (217 [III] A). Paris. Recuperado de <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá, Colombia: Gaceta Constitucional N°114. Recuperado de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado de <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=4160>
- Castiblanco, I. (2014). *Dar la mirada. ¿Es posible una mirada de la ética en fotografía? Diplomado superior en pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Flasco Virtual.
- Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley Estatutaria 1618 por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685302>
- Congreso de la República de Colombia. (2009). *Ley 1346 por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad"*. Recuperado de https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=37150
- Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1098 por la cual se expide el Código de la infancia y la adolescencia*. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=22106>
- Congreso de la República de Colombia. (1997). *Ley 361 por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación*. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=343>

- Congreso de la República de Colombia. (1996). *Ley 324 por la cual se crean algunas normas a favor de la población sorda*. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=349>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 por la cual se expide la Ley general de educación*. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2013). *Conpes social 166*. Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión. Recuperado de <https://discapacidadcolombia.com/index.php/legislacion/177-politica-publica-nacional-de-discapacidad-e-inclusion-social>
- Correa, L., & Castro, M. C. (2016). *Discapacidad e inclusión social en Colombia*. Informe alternativo de la Fundación Saldarriaga Concha al Comité de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. F. S. Concha, Ed. Recuperado de https://www.saldarriagaconcha.org/wp-content/uploads/2019/01/pcd_discapacidad_inclusion_social.pdf
- Correa, L., & Rúa, J. (2018). La trampa de la educación especial: rodeos y laberintos jurisprudenciales para garantizar el derecho a la educación inclusiva de las Personas con Discapacidad. *Revista Derecho del Estado*, (41), 97-128. <https://doi.org/10.18601/01229893.n41.04>
- Foucault, M. (1992). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Fontánez, É. (2020). *Derecho, acción y política en Hannah Arendt*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Hess, I. & Zamir, S. (2016). Principal's and teacher's attitudes towards inclusion in Israel. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*. 140-153. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1129814>
- Lauchlan, F. & Greig, S. (2015). Educational inclusion in England: origins, perspectives and current directions. *Support for Learning*, 30(1), 69-82. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12075>
- Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito (Sexta ed.)*. Salamanca, España: Sígueme.
- Lévinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. Barcelona. España: Paidós.
- McWhirter, P., Brandes, J., Williams-Diehm, K., & Hackett, S. (2016). Interpersonal and relational orientation among pre-service educators: Differential effects on attitudes toward inclusion of students with disabilities. *Teacher Development*, 20(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/13664530.2015.1111930>

- Majoko, T. (2017). Mainstream early childhood education teacher preparation for inclusion in Zimbabwe. *Early Child Developments and Care*, 187(11), 1649-1665. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1180292>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Plan nacional decenal de educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad*. Colombia: Mineducación. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-392916_recurso_1.pdf
- Organización de los Estados Americanos [OEA]. (2000). *Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*. Recuperado de <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2016). *Observaciones finales sobre el informe inicial de Colombia*. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/Recomendaciones-comite-colombia-2016.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2006). *Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad y protocolo facultativo*. Recuperado de <https://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>
- Palacios, A. (2017). El modelo social de discapacidad y su concepción como cuestión de derechos humanos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 14-18. <https://doi.org/10.21501/22161201.2190>
- Palacios, A. (2015). The social model in the international convention on the rights of persons with disabilities. *The Age of Human Rights Journal*, 4, 91-110. <https://doi.org/10.17561/tahrj.v0i5>
- Pérez, L. (2016). Praxis inclusiva para la atención de necesidades educativas especiales en el sector rural de Bucaramanga. *Praxis & Saber*, 7 (15), 127-145. <https://doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5726>
- Presidencia de la República de Colombia. (2017). *Decreto 1421 por medio del cual se reglamenta, en el marco de la educación inclusiva, la atención a la población con discapacidad*. Recuperado de <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=30033428>
- Presidencia de la República de Colombia. (1996). *Decreto 2082 por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-103323.html>
- Skliar, C. (2018). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Skliar, C. (2016). *La educación {qué es} del otro*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Skliar, C. (2015). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. *Revista Electrónica de Investigaciones Sophia*, 11(1), 33-43. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4137/413740751004.pdf>
- Skliar, C., & Téllez, M. (2017). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia. Noveduc*. Recuperado de <http://www.modalidadespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/del-derecho-a-la-educacion-a-la-etica-educativa.pdf>
- Soler, S. (2019). *¡Mira, un negro! Elementos para pensar el racismo y la resistencia*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Sosu, E., & Ryzewska, E. (2017). Are all beliefs equal? Investigating the nature and determinants of parental attitudinal beliefs towards educational inclusion. *Educational Studies*, 43(5), 516-532. <https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1312286>
- Stemberger, T., & Kiswarday, V. (2018). Attitude towards inclusive education: The perspective of Slovenian preschool and primary school teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(1), 47-58. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1297573>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). *Inclusión en la educación*. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/inclusion-education>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. París: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción*. Salamanca: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1989). *Declaración mundial sobre educación para todos*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: UNICEF.
- Yeo, L., Chong, W., Neihart, M. y Huan, V. (2016). Teacher's experience with inclusive education in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(1), 69-83. <https://doi.org/10.1080/02188791.2014.934781>
- Zuluaga, A., Arias-Gallo, L. & Montoya, M. (2016). Proyecto Mosqueteros: una propuesta de intervención en el aula para favorecer los procesos de inclusión escolar. *Pensamiento Psicológico*, 14 (1), 77-88. <https://dx.doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.pmpi>