

El currículo como posibilidad de reconocimiento al derecho a una educación inclusiva en Colombia

Pérez Reyes, Paula Andrea; Castrillón García, Éddison David;
Palacio Mesa, José Felipe

Paula Andrea Pérez Reyes

paula.perezr@udea.edu.co

Universidad de Antioquia, Colombia

Éddison David Castrillón García

eddison.castrillon@upb.edu.co

Universidad de Antioquia y la Universidad Pontificia Bolivariana sede Medellín., Colombia

José Felipe Palacio Mesa jose.palacio@upb.edu.co

Universidad Pontificia Bolivariana, sede Medellín, Colombia, Colombia

Revista de Investigaciones de la Universidad Católica de Manizales

Universidad Católica de Manizales, Colombia

ISSN: 2539-5122

ISSN-e: 0121-067X

Periodicidad: Semestral

vol. 18, núm. 32, 2018

revistaeducacion@ucm.edu.co

Recepción: 26/06/2018

Aprobación: 25/09/2018

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/498/4983188003/>

Autor de correspondencia: paula.perezr@udea.edu.co

Resumen: **Objetivo:** Identificar el papel del currículo con respecto al reconocimiento del derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva desde el Decreto 1421 de 2017. **Metodología:** Tipo de estudio teórico-analítico con revisión documental. **Hallazgos:** La implementación de la educación inclusiva para personas con discapacidad, implica garantizar el acceso a la educación sin ninguna limitación o restricción por motivo de discapacidad. Frente a ello, el currículo flexible constituye el punto de partida para el real reconocimiento de la educación inclusiva, pues es el instrumento para llevar a cabo un proyecto educativo institucional coherente con las políticas nacionales de inclusión y discapacidad, las cuales son transversales a la política educativa en Colombia. **Conclusiones:** El currículo es el camino hacia la transformación de la idea de educación inclusiva, ya que a partir de ahí se construyen verdaderamente las posibilidades reales de formación inclusiva para todas las personas que componen la comunidad educativa.

Palabras clave: currículo, inclusión, educación, reconocimiento, discapacidad.

Abstract: **Objective:** to identify the role of the curriculum regarding the right of people with disabilities to have an inclusive education stated on the decree 1421 of 2017. **Methodology:** theoretical and analytical study with documentary review. **Findings:** the implementation of an inclusive education for people with disabilities, means ensuring the access to education without any limitation or restriction aroused from disabilities. Regarding this, a flexible curriculum constitutes a starting point for a real recognition of the inclusive education, since it is the instrument to carry out an institutional educational project coherent with the national policies on inclusion and disability, which are transversal to the educational policy in Colombia. **Conclusions:** the curriculum is the way towards the transformation of the idea of inclusive education, since from this point, the real possibilities of an inclusive education for all people that conform the educational community are built.

Keywords: curriculum, inclusion, education, recognition, disability.

Introducción

La definición del concepto de reconocimiento tiene razón de ser en el contexto filosófico, pues esta categoría conceptual lleva al sujeto no solo a comprender la sociedad contemporánea y todos sus matices, sino que también le permite establecer una nueva categoría de valores. En parte, este es un desafío para los expertos del currículo en la escuela a la luz del Decreto 1421 de 2017, el cual plantea la obligación de establecer criterios de diseño universal y llevar a cabo las respectivas adaptaciones o ajustes razonables.

La idea de reconocimiento no solo tiene trascendencia desde su concepción filosófica contemporánea para delimitar la relación con el otro, sino que también encuentra su razón de ser en la educación en la medida en que el hombre es un ser social por naturaleza, característica que implica relaciones e interacciones permanentes.

El reconocimiento es un concepto usado por expertos en educación (como Skliar, Larrosa, Bárcena y Lévinas, entre otros) que cobra mayor valor en el contexto de la educación inclusiva, cuando sirve de fundamento para referirse al otro. En el entorno educativo el reconocimiento va encaminado hacia una perspectiva de enfoque de derechos, en cuyo campo de acción tiene lugar también el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, lo cual se concreta desde la educación inclusiva y específicamente desde el currículo. Esto implica abordar la educación inclusiva desde la reflexión ética, ya que puede entenderse desde allí como un quehacer del derecho en clave de resistencia frente a las formas que invisibilizan al otro, quien en razón de su discapacidad es silenciado.

El reconocimiento resulta ser un valor que va más allá del Decreto 1421 de 2017 y de los avances hechos por los expertos en educación. Visto desde el diseño curricular se encuentra que hace parte de los nuevos elementos insertos en la esfera contemporánea del currículo, desde la selección de contenidos, hasta la introducción de algunas reformas, ya que “buscan decir lo que el currículo debe ser” (Silva, 1999, p. 6).

En lo que concierne al caso del currículo, esos matices son más evidentes, lo que va más allá de la simple teoría, entre un vaivén de lo teórico con la realidad, esto se ve reflejado en un nuevo sistema de valores que dotan de contenido las normas que amparan a las personas con discapacidad, y más específicamente el derecho a la educación inclusiva. De dicha reflexión surge la siguiente pregunta: ¿cuál es el papel del currículo en virtud del reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad en Colombia?

Para responder a esta pregunta se llevó a cabo un estudio de tipo teórico-analítico con revisión documental; teórico porque la teoría del currículo es el hilo conductor de la actividad investigativa, y pretende identificar principios, categorías y conceptos vinculados al problema de investigación. Y es un estudio analítico porque se orienta a descomponer el problema en sus partes para identificar sus causas, su naturaleza y sus efectos, con el objetivo de llegar a conclusiones que sirvan de punto de partida para la construcción de recomendaciones o propuestas frente al tema considerando la legislación vigente en Colombia frente al problema de investigación en cuestión. Dicho estudio hizo parte de la investigación: *Cultura política para la paz: procesos*

socioeducativos ciudadanos para la transformación de los imaginarios y prácticas políticas en Medellín en el marco del posacuerdo. En ella se estudiaron procesos socioeducativos ciudadanos de reconocimiento de derechos de personas en situación de discapacidad en la ciudad de Medellín.

En el desarrollo del artículo, en primer lugar, se considerará como precedente el concepto filosófico de reconocimiento en contraste con las realidades que invisibilizan los derechos de las personas con discapacidad. En segundo lugar, se hará una breve ilustración a propósito de la importancia del reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad a la luz de la Convención sobre los Derechos de Personas con Discapacidad por parte de la Asamblea General de la ONU, específicamente el derecho a la educación inclusiva. En tercer lugar, se hablará del currículo en el marco del discurso contemporáneo de Silva (1999), como una posibilidad de reconocimiento, para luego contrastar el mismo desde el Decreto 1421 de 2017, y finalmente presentar unas conclusiones respecto al problema en cuestión.

El encuentro con el otro y el desafío por el reconocimiento

¿Quién es el otro para mí? Frente a esta pregunta emergen muchas posibilidades de respuesta, el otro es rostro, es huella, es ser amado, enemigo, amigo, obstáculo, una posibilidad, un maestro del cual aprender. Se puede hablar de alteridad desde muchas corrientes filosóficas, pero desde la perspectiva de Lévinas *implica pensar en el rostro del otro* más allá de la cara y de las emociones, para darle lugar a este rostro que marca y que a su vez es memoria.

La alteridad cobra sentido epistemológico desde el punto de vista del reconocimiento de saber que existe otro, ese encuentro con el otro como alguien ajeno al yo tiene su explicación desde el metarelato del mito de la Torre de Babel:

Babel representa el mito de la pérdida de algo que quizá nunca hemos tenido; una ciudad, una lengua, una letra, una identidad, una comunidad. Por eso, después de Babel estamos exiliados de nuestra patria, de nuestra lengua, de nuestra tierra, de nuestro nombre, de nuestro mundo. El relato de Babel puede nombrar todo lo que es extranjero, la condición humana misma como extranjería. Y con eso puede contribuir a reformular un viejo motivo, el de la existencia misma como exilio, pero ahora más radicalmente: como un exilio constitutivo, inevitable, sin remedio. (Skliar, 2005, p. 44)

Ese otro es un misterio, un enigma que no se resuelve, pero el advertirlo resulta ser una odisea, no solo para el otro que demanda su existencia, sino también para aquel que lo percibe. En este caso se habla del reconocimiento como una apuesta por el pensar la alteridad al hacer visible la necesidad de aquellos que, frente a las realidades, se mueven en busca de ser reconocidos como ciudadanos activos, partiendo del auto-reconocimiento como sujetos de derechos y obligaciones, a partir de lo cual se erige el empoderamiento de su consecuente rol en la sociedad, no solo como titular de derechos, sino también con una voz que confronte su grupo social en su totalidad frente a la negación de sus derechos, teniendo presente que “cada actividad social (política, economía, empresa, sanidad, docencia) se dirige hacia un fin” (Cortina, 2003, p. 43).

El rostro del otro es el objeto del deseo desde la perspectiva de la fenomenología de la ética en Lévinas, cuyo pensamiento se centra en el encuentro con el

otro, en el respeto por su diferencia, en la responsabilidad de su cuidado, en la compasión por su dolor, en la obligación del salir del centro del mundo del yo, para hablar del sentido de un nosotros. Este reconocimiento debe “ser un encuentro con el misterio, libre de toda instrumentalización a la que somete la sociedad de consumo a cada uno de sus individuos, situación que lo degrada a objeto económico” (Chul Han, 2017, p. 114).

En esa dirección se articula el sentido de la ética y el marco jurídico, en el reconocimiento de una serie de derechos, ya que más allá de la expedición de normas, lo que se busca es propiciar las herramientas que sirvan como garantía, en aras de satisfacer sus necesidades e intereses, en el respeto y la dignidad de ese otro que demanda justicia. Siendo en este caso, el reconocimiento del rostro, la razón del enfoque de derechos.

El encuentro con el otro comienza en el lenguaje, que torpemente irrumpe y destruye cualquier asomo de esperanza, y mucho más cuando padece la carencia de las condiciones propias de una vida digna. El reconocer dichas barreras constituye el primer paso, hasta el punto de convertirse en motor que impulsa la creciente búsqueda por la igualdad de oportunidades económicas, laborales, y sociales para las personas con discapacidad. Sin embargo, a pesar de los muchos estudios, investigaciones y múltiples interpretaciones socioeconómicas de la discapacidad, el avance no es suficiente. Ante dicho panorama cabe resaltar la necesidad de trabajar desde una perspectiva ética que permita superar esa idea de “átomos separados entre sí por la más palmaria indiferencia” (Cortina, 1999, p. 19). Son incontables los relatos de vida que narran la frustración de voces que fueron silenciadas tras una negativa al goce de sus derechos, chocando frente a un muro impenetrable; tal es el caso de las personas con discapacidad quienes a diario se enfrentan a la invisibilización de su existencia.

El derecho a la educación inclusiva

Antes de introducirnos en el tema de la educación inclusiva se hace necesario abordar el marco jurídico y social que constituye el contexto sobre el cual se cimientan las bases de los derechos de las personas con discapacidad en Colombia, cuya protección va en sintonía con la lógica de una justicia distributiva en el marco del pluralismo jurídico que se garantiza desde la Constitución Política. Esta es la razón de ser de la educación inclusiva que ha dado lugar a pensar en el currículo flexible como una posibilidad de avanzar en la inclusión en los entornos educativos. Para desarrollar este punto se partirá entonces del marco contextual y normativo sobre el cual se ha tejido la propuesta de educación inclusiva y currículo flexible.

Desde la Constitución de 1991 se instaura un nuevo orden institucional en el que se resalta una considerable ampliación de los derechos y el reconocimiento de su exigibilidad. Se trata de un cambio en el paradigma de la idea que se tiene de justicia, que rompe con la idea inicial de justicia retributiva, e invita a dialogar con otras formas de justicia tales como la distributiva, la consensual y la restaurativa. Estas nuevas ideas de justicia, permiten romper con el paradigma de la constitución civilista de 1886 e incluye otras formas de entender el protagonismo de la diversidad de un país como Colombia.

El pluralismo jurídico por su parte, hace visible la presencia de otras formas de impartir justicia en las comunidades, a su vez le brinda al derecho una mirada alternativa en el momento de su definición, le permite vislumbrar una forma diferente de comprender los fenómenos sociales, y los cambios que van de la mano de estos. En este caso, se habla de una justicia distributiva al hablar de los derechos de las personas con discapacidad y específicamente el derecho a la educación inclusiva orientada a un enfoque de derechos, que mediante una caracterización establecida en la política pública de educación debe garantizar la cobertura en materia de derechos pero también tener presente la caracterización de aquellas personas de especial protección, tales como: adultos mayores, infantes, víctimas de la violencia, mujeres, personas con discapacidad, entre otros que hacen parte de esta clasificación.

Por otro lado, además de la protección constitucional, a nivel internacional se destaca la expedición de la Convención sobre los Derechos de Personas con Discapacidad el 13 de diciembre de 2006 por parte de la Asamblea General de la ONU, la cual fue ratificada tres años después por Colombia el 31 de julio de 2009, por medio de la Ley 1346 del mismo año. En esta Convención sobre los Derechos de Personas con Discapacidad se busca que las personas con discapacidad tengan garantías para el goce pleno e igualitario de los derechos humanos y de las libertades fundamentales de todo ciudadano.

Dicha convención reconoce que la discapacidad se entiende como un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (ONU, 2006). Esta idea es recibida en la definición legal del concepto de persona con discapacidad que el legislativo colombiano dejó consignado en el Artículo 2 de la Ley 1618 de 2013, en el cual se indica que las personas con discapacidad son aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a mediano y largo plazo que, al interactuar con diversas barreras incluyendo las actitudinales, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

Lo anterior, va de la mano de la importancia de la accesibilidad en materia de inclusión, pues se trata de “una condición previa para que las personas con discapacidad puedan participar plenamente y en pie de igualdad en la sociedad” (ONU, 2016, p. 16).

En el Artículo 2 de la Convención sobre los Derechos de Personas con Discapacidad se establecen unas definiciones que son fundamentales en materia de educación y específicamente al hablar de currículo flexible. Estos elementos deben tenerse en cuenta al momento de la aplicación de los derechos en general y mucho más si se habla de educación inclusiva, pues cuales servirán para facilitar la comprensión de los mismos y asegurar su pleno cumplimiento, incluso hasta en los casos particulares. Este artículo indica que

La «comunicación» incluirá los lenguajes, la visualización de textos, el Braille, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso. (ONU, 2006, p. 4)

En este caso la Convención de Derechos de Personas con Discapacidad (ONU, 2006), indica que se entenderá por lenguaje tanto el oral como la lengua de señas y otras formas de comunicación no verbal.

Por discriminación por *motivos de discapacidad* se entenderá:

cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables. (ONU, 2006, p. 5)

De mismo modo el *concepto de ajustes razonables* se define como:

Las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con

Finalmente, esta Convención establece que diseño universal en aquel que da lugar a productos, entornos, programas y servicios a los cuales puedan acceder todas las personas sin necesidad, en lo posible, de adaptaciones o diseños específicos.

En este mismo sentido, la Convención en mención (ONU, 2006) establece en su Artículo 3 los principios que se deben tener en cuenta en la aplicación de los derechos que desarrolla la misma.

- a) El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas;
- b) La no discriminación;
- c) La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad;
- d) El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas;
- e) La igualdad de oportunidades;
- f) La accesibilidad;
- g) La igualdad entre el hombre y la mujer;
- h) El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad. (ONU, 2006, p. 5)

La ratificación de la Convención Sobre los Derechos de las Personas con discapacidad fue el primer paso en materia constitucional en el camino hacia la búsqueda del enfoque de derechos de las personas con discapacidad, a través de la Ley 1346 del 2009 en el que se incluyen nuevos conceptos universales para la atención a esta población tales como: el diseño universal, los respectivos ajustes razonables y definiciones fundamentales en materia de educación inclusiva, ya que dichos conceptos cobran protagonismo, si se quiere superar cualquier grado de exclusión y pasar de las formas propias del modelo de integración hacia la deseada idea de educación inclusiva.

En 2016 el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas, expidió la Observación General Número 4, sobre el derecho a la educación inclusiva, en este informe se planteó que entre las principales barreras de la educación inclusiva se encuentran: la falta de comprensión de los derechos humanos de la discapacidad; la discriminación contra personas con discapacidad; falta de conocimiento acerca de en qué consiste y las ventajas que

implican la diversidad y la educación inclusiva; falta de investigación en el tema y de voluntad política para hacer efectivo el derecho a la educación inclusiva; y ausencia de recursos legales que permitan el restablecimiento de derechos a quienes se les haya vulnerado.

Estas barreras enunciadas en la Observación Número 4 de las Naciones Unidas (2016) responden a situaciones que a nivel mundial y las padecen las personas con discapacidad, lo que les impide acceder a su derecho a la educación, dado que estas barreras pueden estar presentes en todas esferas sociales.

Frente a la educación inclusiva, se hace necesario acoger los conceptos que trae la Observación 4 de 2016 de las Naciones Unidas, la cual establece una definición de educación inclusiva, la cual debe entenderse como:

- a) Un derecho humano fundamental de todo alumno. Más concretamente la educación es un derecho de los alumnos y no de los padres o cuidadores, en el caso de los niños. Las responsabilidades de los padres a este respecto están supeditadas a los derechos del niño.
- b) Un principio que valora el bienestar de todos los alumnos, respeta su dignidad y autonomía inherentes y reconoce las necesidades de las personas y su capacidad efectiva de ser incluidas en la sociedad y contribuir a ella.
- c) Un medio para hacer efectivos otros derechos humanos. Es el principal medio para que las personas con discapacidad salgan de la pobreza y obtengan los recursos para participar plenamente en sus comunidades y protegerse de la explotación. También es el principal medio para lograr sociedades inclusivas.
- d) El resultado de un proceso de compromiso continuo y dinámico para eliminar las barreras que impiden el derecho a la educación, así como de cambios en la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas de educación general para acoger y hacer efectiva la inclusión de todos los alumnos. (ONU, 2016, p. 3)

Desde la aproximación que se hace en la Observación Número 4 de 2016, es menester afirmar que para llegar a la anhelada inclusión es indispensable llevar a cabo los esfuerzos necesarios para la transformación de los modelos educativos excluyentes, en los cuales la exclusión consiste en impedir o denegar el acceso a la educación de manera directa o indirecta.

A partir de los enfoques que presenta Brogna (2009) se puede dar una mirada a la noción de lo que se entiende por discapacidad en las instituciones. Un primer enfoque corresponde al *tradicional individualista*, donde se puede arrojar luces para responder la inquietud de lo que representa la discapacidad a nivel social, cuya noción se asocia a la idea propuesta por la OMS (Organización Mundial de la Salud) y su clasificación entre: *deficiencias, discapacidades y minusvalías*. Así, la discapacidad solo se vincula con la perspectiva asistencial de calificación, prestación o asistencia al cuerpo.

Pero la discapacidad implica cuestiones que van más allá del mero aspecto médico; esta es la premisa que más se discute contra este modelo tradicional individualista, donde la clasificación de la OMS es estática ya que categoriza a las personas desde una respuesta física y corporal en una sociedad llena obstáculos. Desde esta mirada es imposible pensar en la posibilidad de educar a las personas con discapacidad, pues la exclusión se convierte en una característica estructural de este modelo y se da cuando los estudiantes con discapacidad son educados en lugares separados y con diseños para atender deficiencias concretas.

Desde un segundo enfoque, el *liberal* o *interrelacional* se incorpora un intento de la OMS para redefinir la discapacidad desde el mismo esquema individualista

del modelo anterior, pero en vez de discapacidad habla de actividad, en vez de hablar de minusvalía habla de *participación* y relaciona las funciones y las estructuras corporales, y establece los niveles de dificultad funcional. Pero existen otros factores además de una mera comprensión física, algo que se discute, ya que se debe reflexionar a propósito del entorno social. El lenguaje va mutando en este nuevo enfoque; sin embargo, no es lo suficientemente incluyente. Ya que se tiene desde esta mirada un modelo de integración, en el que aún se siguen clasificando a las personas lo cual en el fondo implica excluir.

Finalmente, un tercer enfoque, el *radical sociopolítico* señala que es el entorno el que discapacita, este enfoque permite una mirada desde la situación y ya no fija la mirada a la condición, pues la sociedad es quien discapacita a las personas, no solo desde barreras de concreto, sino también a través de obstáculos culturales que amplían la brecha de desigualdad, lo que se impone por encima de cualquier deficiencia.

Para Brogna (2009) las personas con discapacidad integran un grupo social oprimido. Ya que desde esta mirada se advierte una doble condición: la deficiencia (biológica) y la discapacidad (social), resultando evidente: exclusión de las personas con discapacidad de las actividades sociales, lo cual es una situación visible y denunciada.

Este es el escenario donde es posible hablar de inclusión. Allí, donde se denuncian las diversas barreras a las que se enfrentan las personas con discapacidades: educativas, económicas, políticas y culturales, lo que indica que es el ambiente adverso lo que discapacita, una sociedad cuya cultura es la que levanta las barreras para la inclusión.

Brogna (2009) indica que en la discapacidad convergen factores biológicos, psicosociales, ambientales, culturales y sociopolíticos, como también, barreras psicológicas y emocionales; adicionalmente, cuestiona a la sociedad que discapacita a las personas. La autora denuncia el entorno hostil que presenta barreras económicas, políticas y sociales, evidenciando un vaivén entre la integración y la inclusión, donde la integración se entiende como el “proceso por el que las personas con discapacidad asisten a las instituciones de educación general, con el convencimiento de que pueden adaptarse a los requisitos normalizados de esas instituciones” (Brogna, 2009, p. 108).

Por otro lado, se entiende la inclusión como una reforma sistémica que implica cambiar estructuralmente: los contenidos, la metodología y los enfoques de la educación. De esta manera todos los estudiantes pueden tener experiencias educativas equitativas y participativas, además de contar con el entorno que mejor corresponda a todas las necesidades y preferencias.

La inclusión de los alumnos con discapacidad en las clases convencionales, sin los cambios estructurales con respecto a la organización, los planes de estudios y la metodología, no es realmente un ejercicio inclusivo pues no es garantía de transición de la segregación a la inclusión.

Desde la Observación Número 4 de 2016 de la ONU es importante afirmar que garantizar el derecho a la educación inclusiva conlleva una transformación de la cultura, la política y la práctica en todos los entornos educativos formales e informales para dar cabida a las diferentes necesidades e identidades de cada alumno, así como el compromiso de eliminar los obstáculos que impiden esa posibilidad. También entraña el fortalecimiento de la capacidad del sistema

educativo para llegar a todos los alumnos. Además, la participación plena y efectiva, la accesibilidad la asistencia y el buen rendimiento académico de todos los alumnos, en particular de aquellos que, por diferentes razones, están en situación de exclusión o pueden ser objeto de marginación, ocupan un lugar central a la hora de garantizar el derecho a la educación inclusiva.

La inclusión comprende el acceso a una educación formal e informal de calidad y que no sea discriminatoria. Tiene por objeto permitirles a todas las personas luchar a favor de la inclusión y del reconocimiento de la diversidad, promoviendo la participación y superación de los obstáculos que dificultan el aprendizaje y el éxito de los alumnos con discapacidad. Requiere además una profunda transformación de los sistemas educativos en las esferas de la legislación, las políticas y los mecanismos para financiar, administrar, diseñar, impartir y supervisar la educación.

La educación inclusiva de calidad requiere métodos de evaluación y seguimiento de los progresos realizados por los alumnos, teniendo en cuenta las barreras a las que se enfrentan los que tienen discapacidad.

Desde esta mirada, la aspiración de construir una educación más inclusiva, con voluntad y capacidad para acoger y ofrecer una respuesta educativa de calidad a todos los niños, niñas y jóvenes, exige transformaciones a nivel de la cultura, las políticas y las prácticas, y promover iniciativas que busquen una mayor equidad para sectores que han estado marginados. Para avanzar hacia el logro de este propósito, una herramienta fundamental con que cuenta el sistema educativo es el Currículo Nacional. El currículum oficial de un país proyecta la visión de futuro de la sociedad y sus aspiraciones para con las nuevas generaciones; asimismo concreta las finalidades de la educación a través de la selección de las competencias que permitan a las personas desarrollarse y participar en las distintas esferas de la vida. En este sentido, y en tanto referente para el diseño y puesta en marcha de los procesos educativos, el currículum debe ser concebido como un instrumento para asegurar igualdad de oportunidades. (Duk y Loren, 2009, p. 188)

Es este el escenario de la educación inclusiva donde el currículo cobra protagonismo, pues constituye una posibilidad de transformación, que permite que todos los planes de estudios puedan adaptarse para satisfacer las necesidades de todos los alumnos, incluidos aquellos con discapacidad, esto tiene lugar de la mano de las metodologías de enseñanza, el apoyo y los ajustes adecuados. Los sistemas de evaluación inclusivos de los alumnos pueden reforzarse mediante un sistema de apoyo individualizado. Este es el reto del Decreto 1421 de 2017, cuyo propósito fundamental consiste en consolidar a nivel nacional la idea de educación inclusiva a través del currículo flexible.

El currículo como una posibilidad de reconocimiento en Colombia

El currículo es una construcción social, es el producto de la comprensión problematizadora de la realidad de la sociedad de su época, de las transformaciones, que responden a los intereses y necesidades de cada sociedad, cuya idea va encaminada a la formación de sujetos que hacen parte de una comunidad. Lo que implica un recorrido para el cumplimiento de una serie de objetivos encaminados a esos fines, pero a su vez responde a las preocupaciones de

la vida misma desde la escuela, la cual tiene una estrecha relación con la sociedad, siendo este el producto de una experiencia vital.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional tiene una definición inicial del currículo como:

El conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (MEN, sf., p. 1)

Desde la Ley 115 de 1994 se piensa desde la organización de los contenidos orientados a formar un plan estudios medible, cuantificable, con una serie de criterios, horarios, cuyo instrumento maestro tenga las condiciones que se requieren para un registro calificado de este proyecto educativo. Pero el currículo no es solo un instrumento o documento, es un proceso en el que intervienen diferentes personas cuya participación se concreta en un programa o plan de estudios.

Desde la propuesta de Silva (1999) de la visión del currículo desde las escuelas post-criticas, se pueden identificar las preocupaciones por el respeto de la identidad del otro y de la diversidad cultural y sexual que permiten pensar en la idea de inclusión, superando las concepciones propias de la escuela tradicional del currículo que pretende moldear al sujeto para un sistema económico propio de la sociedad de consumo.

Pensar en el currículo en el contexto de la educación inclusiva implica considerar una serie de cambios estructurales en las instituciones educativas públicas y privadas. Estas transformaciones van de la mano con las directrices establecidas en el Decreto 1421 de 2017 donde se plantea la necesidad de reformular planes de estudio, nuevos diseños de los cursos y de las actividades que hacen parte del día a día de la institución educativa. En este sentido se tiene que pensar en el estudiante como protagonista de esas realidades sociales, donde la formación debe ir dirigida no solo a moldear sujetos para el trabajo.

De esta manera, el Decreto 1421 establece una serie de definiciones encaminadas a la garantía del derecho a la educación inclusiva. Desde esta perspectiva se replantea la idea que se tiene del currículo flexible como el que incluye los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, aunque con oportunidades diversas para lograrlos, con lo cual se garantiza el reconocimiento a la diversidad social y cultural y a los diferentes estilos de aprendizaje.

Esta conceptualización del currículo flexible responde a las necesidades de adoptar y reformular la idea que se tiene del aprendizaje, de planes de estudio desconectados de la realidad cultural de una sociedad como la colombiana, cuyos ajustes deben responder a los contrastes y a las necesidades de los estudiantes, quienes viven las barreras de acceso a la educación.

Desde el ingreso a la institución educativa, hasta la integración de los estudiantes con los nuevos compañeros de aula, así como en el rediseño de los cursos y la planeación de actividades, es necesario considerar la idea que se tiene frente a la planeación curricular, ya que considerar el diseño de un currículo flexible, implica tomar medidas de carácter administrativo y estructural al interior de las instituciones, cuya planeación busca hacer posible la educación inclusiva y crear canales de reconocimiento que garanticen el derecho a la

educación desde la inclusión como un enfoque de derechos, lo que implica una serie de ajustes, que más que físicos o logísticos, requieren un cambio en el paradigma que se tiene frente a la diversidad en la educación.

En el caso de las personas con discapacidad el acceso a la educación implica una serie de cambios que incluyan metodologías diversas que les facilite su acceso al sistema educativo. Esto requiere crear condiciones que faciliten tanto el acceso y la adaptación como la flexibilidad y la equidad. Todo esto teniendo presente la idea de ajuste razonable y diseño universal tanto en los planes de estudio como en la planeación de cada una de las actividades de programa.

El Decreto 1421 establece la definición de ajustes razonables como:

[...] las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en necesidades específicas de cada estudiante, que persisten a pesar de que se incorpore el Diseño Universal de los Aprendizajes, y que se ponen en marcha tras una rigurosa evaluación de las características del estudiante con discapacidad. A través de estas se garantiza que estos estudiantes puedan desenvolverse con la máxima autonomía en los entornos en los que se encuentran, y así poder garantizar su desarrollo, aprendizaje y participación, para la equiparación de oportunidades y la garantía efectiva de los derechos. Los ajustes razonables pueden ser materiales e inmateriales y su realización no depende de un diagnóstico médico de deficiencia, sino de las barreras visibles e invisibles que se puedan detectar. (Colombia, Presidencia de la República, 2017)

Estas medidas, estrategias, apoyos y demás, deben ser acordes con la realidad educativa, lo que constituye la mayor crítica a la implementación de las medidas educativas dirigidas a la educación inclusiva. En lo que respecta a las estrategias, el Decreto 1421 propone implementar el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) como una dinámica inclusiva que considere todas las formas de discapacidad, tales como: visual, auditiva, cognitiva, física, entre otras, cuyas dinámicas incluyan el reconocimiento del otro y de sus potencialidades, lo que implica superar la idea de *condición* y reflexionar en torno a la *situación* incapacitante. Al respecto indica lo siguiente:

Diseño Universal del Aprendizaje (DUA): diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. En educación comprende los entornos, programas, currículos y servicios educativos diseñados para hacer accesibles y significativas las experiencias de aprendizaje para todos los estudiantes a partir de reconocer y valorar la individualidad. Se trata de una propuesta pedagógica que facilita un diseño curricular en el que tengan cabida todos los estudiantes, a través de objetivos, métodos, materiales, apoyos y evaluaciones formulados partiendo de sus capacidades y realidades. Permite al docente transformar el aula y la práctica pedagógica y facilita la evaluación y seguimiento a los aprendizajes. El diseño universal no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten. (Colombia, Presidencia de la República, 2017, artículo 6)

El propósito fundamental de este Decreto, desde las estrategias de DUA permite contextualizar la idea que se tiene de currículo, en relación con la realidad excluyente que habita en los entornos escolares, ya que son más las barreras de acceso a la educación que las posibilidades de flexibilizar las formas de aprendizaje que permitan el desarrollo de capacidades, potencialidades y competencias para la vida.

La discusión frente al Decreto describe un panorama de inconformidad, ya que el desarrollo del perfil de docentes para atender los requerimientos de esta normatividad es incipiente, y se hace necesario el acompañamiento de expertos que sirvan como docentes de apoyo en las aulas, que presten sus servicios de intérpretes y que capaciten a toda la comunidad educativa en la construcción de alternativas para la transformación de prácticas pedagógicas que integren a los estudiantes con discapacidad en las dinámicas de aprendizaje.

El Decreto reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad bajo un enfoque inclusivo.

El instrumento que se utiliza para llevar a cabo los objetivos del Decreto es el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR). Este sistema se utiliza para llevar un control y garantizar la formación de los estudiantes con base en los ajustes y apoyos necesarios. Con este instrumento también se puede realizar la planeación por clase y por docente, pero también aporta para los Planes de Mejoramiento Institucional (PMI), en cuyo seguimiento a la formación se hace necesario preparar a los estudiantes en las competencias necesarias para enfrentarse a las realidades propias del mundo de la vida.

La conflictividad que se derive para la práctica de los docentes no es sino la lógica consecuencia de tener que abordar en unas determinadas condiciones materiales y organizativas de escolarización masiva aquéllos dos principios: el derecho a la igualdad y el derecho al respeto de la singularidad. La escuela como institución tiene ante sí la necesidad de articular en su estructura y funcionamiento ese doble programa; el contenido de la enseñanza y de la educación debe considerar también el doble reto en el curriculum y en su desarrollo: el pluralismo como punto de partida y como meta, al lado de la búsqueda de la igualdad en todo aquello que discrimine para la participación de los individuos de los bienes económicos, sociales y culturales. (Sacristán, 1995, p. 57)

Las exigencias que se les imponen a todos sujetos de la comunidad educativa, hoy en día indican que, los estudiantes no solo deben tener un conocimiento conceptual y teórico; las prácticas inclusivas en el aula, son indispensables para afianzar esas competencias necesarias para alcanzar los objetivos de los planes de estudios. Sin embargo, en la actualidad los planes de estudios en educación básica primaria y secundaria, han considerado unos cambios estructurales encaminados a la formación, a la inclusión y al reconocimiento de las singularidades; estas modificaciones consideran una serie de competencias que le son indispensables en la transformación de la idea que se tiene de la discapacidad como incapacidad, orientando estas acciones en la búsqueda del desarrollo de potencialidades para la vida.

Conclusiones

La implementación de la educación inclusiva implica que a las personas que tengan a mediano y largo plazo deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, se les garantice el acceso a la educación, sin ninguna limitación o restricción por motivo de su discapacidad. Frente a ello, el currículo flexible constituye el punto de partida hacia un real reconocimiento al derecho a una educación inclusiva, pues es el instrumento para poner en práctica y llevar a cabo un proyecto educativo institucional coherente con las políticas nacionales

en materia de inclusión y discapacidad, que actualmente son transversales a la política educativa en Colombia.

Es en la planeación del currículo donde se puede construir la malla curricular, los criterios académicos, los programas de estudio, las metodologías de enseñanza y aprendizaje y los procesos que contribuyan a la formación integral en temas de inclusión, no solo para las personas en situación de discapacidad, sino también para todas las personas que hacen parte de la comunidad educativa.

El currículo responde al contraste de realidades, dialoga con ellas y las afirma, en el caso del reconocimiento del derecho a la educación inclusiva para las personas con discapacidad para quienes no es suficiente ingresar a las instituciones educativas.

Los proyectos que pueden ponerse sobre la mesa de las instituciones educativas orientan el camino de pensar una apuesta donde se plantee el problema del reconocimiento de derechos, lo que permite formar no solo a los ciudadanos, sino también a los operadores jurídicos que deben ser garantes del derecho a la educación inclusiva, lo que va más allá de una tradición en la que la compasión no permite reconocer el enfoque de derechos.

El otro desafío lo asumen los docentes y los estudiantes, ya que todos son responsables del enfoque de derechos, de la participación activa en el diseño de planes estudios encaminados a la inclusión, de las necesidades y finalmente del reconocimiento de sus derechos.

Frente a las vicisitudes derivadas de la intolerancia y el conflicto, se presenta el fenómeno del reconocimiento, el cual está presente en las formas *sui generis* de vivir el fenómeno de la justicia, superando la idea de que el derecho solo está presente en los códigos, y que su producción y aplicación solo le corresponde al Estado.

Son incontables las barreras económicas, políticas, culturales y educativas, que obstruyen la inclusión real de las personas con discapacidad en la sociedad contemporánea, cuya potencia y esfuerzo cuestionan la sociedad en su conjunto al considerar el papel de las movilizaciones sociales a favor de la inclusión, del reconocimiento de los derechos y de la necesidad de implementar una pedagogía cuyas ideas sociales motiven a todos los ciudadanos a asumir el compromiso de trabajar a favor de las personas con discapacidad.

Esta participación, permite conocer a los ciudadanos en el ejercicio conceptual de la resistencia como experiencia vital, esto implica empoderamiento respecto a un modo de vida que permita la continuidad del proceso de modo alternativo a ese imaginario colectivo que absorbe a través de lo que se asume como cotidianidad, respetando esa identidad propia de cada uno; todo esto permite asumir la existencia desde enfoques diferentes como un todo que incluye prácticas discursivas, institucionales, epistémicas, políticas y otras tantas históricas. “Históricamente se ha considerado a las personas con discapacidad como beneficiarias de ayudas sociales, pero ahora el derecho internacional las reconoce como titulares de derechos” (ONU, 2016, p. 1).

Referencias

Broyna, P. (2009). *El chiste malo. ¿Rehabilitar a las personas con discapacidad en una sociedad que discapacita?* México: FCE.

- Colombia, Presidencia de la República (2017). Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Diario oficial 50340 del 29 de agosto de 2017
- Cortina, A. (1999). *Los ciudadanos como protagonistas*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Cortina, A. (2003). *Ética para la sociedad civil*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Cortina, A. (2010). *Justicia cordial*. Madrid: Trotta.
- Chul Han, B. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.
- Díaz Barriga, A. (2009). *Curriculum. Tensiones conceptuales y prácticas*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.
- Duk, C. y Loren, G. (2009). Flexibilización del currículum para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 187-210.
- Martínez Gallego, D. y Correa Montoya, L. (2015) Sobre el Derecho a la Educación inclusiva a la luz de la convención de los derechos de las personas con discapacidad. *Apuntes Saldarriaga Concha*, 1(1).
- Ministerio de Educación Nacional -MEN. (s.f.). *Currículo*. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-79413.html>
- Organización de las Naciones Unidas - ONU. (2006). *Convención sobre los Derechos de Personas con Discapacidad*. Ginebra: autor.
- ONU. (2016). *Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Observación General Número. 4. Sobre el derecho a la educación inclusiva*. Ginebra: autor.
- Pineda Rodríguez, Y. y Loaiza Zuluaga, Y. (2017). Un análisis del trayecto histórico del currículo en Colombia segunda mitad del siglo XX. *Revista de Investigaciones UCM*, 17(29), 150- 167.
- Sacristán, G. (1995). Diversos y también desiguales. ¿Qué hacer en educación? *KIKIRIKI. Revista del Movimiento cooperativo Escuela Popular*, (38), 18-25.
- Tadeu da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Auténtica Editorial.
- Tyler, R. (1986). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel S.A.
- Skliar, C. (2005). *¿Y si el otro no estuviera allí?* Buenos aires: Miño y Dávila.

Notas

- (*) **Origen del artículo.** Artículo derivado de la investigación “Cultura política para la paz: Procesos socioeducativos ciudadanos para la transformación de los imaginarios y prácticas políticas en Medellín en el marco del posacuerdo”, radicada en el Centro de Investigación para el Desarrollo y la Innovación de la Universidad Pontificia Bolivariana CIDI-UPB, Medellín, Colombia.

Notas de autor

Paula Andrea Pérez Reyes. Abogada y Conciliadora en Derecho de la Universidad de Antioquia. Estudiante Maestría en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Docente en la Facultad de Derecho de la Universidad de Antioquia. Investigadora y Coordinadora del Semillero de Investigación en Transformación de Conflictos inscrito en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Éddison David Castrillón García. Politólogo y Especialista en Derecho Administrativo de la Universidad de Antioquia. Abogado, Magíster en Derecho Procesal y Doctorando en Derecho Procesal

Contemporáneo de la Universidad de Medellín. Docente en las Facultades de Derecho de la Universidad de Antioquia y la Universidad Pontificia Bolivariana sede Medellín. Integrante del Grupo de Investigación en Trabajo Social de la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia.

José Felipe Palacio Mesa. Abogado, Especialista en Derecho Privado y Conciliador en Derecho de la Universidad Pontificia Bolivariana. Director del Centro de Conciliación y Arbitraje “Darío Velásquez Gaviria” y Docente en la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Pontificia Bolivariana, sede Medellín, Colombia.

Correspondencia: paula.perezr@udea.edu.co

Enlace alternativo

<http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/view/110/pdf>
(pdf)