



**Universidad del
Rosario**

**La educación inclusiva como derecho: una interpretación hermenéutica del Decreto
1421 de 2017 en la pedagogía colombiana**

Autor

Diego Miguel Anzola Valenzuela

**Trabajo presentado como requisito para optar por el
título de Artes Liberales en Ciencias Sociales**

Tutor

Carlos G. Patarroyo G.

**Escuela de Ciencias Humanas
Artes Liberales en Ciencias Sociales
Universidad del Rosario**

Bogotá- Colombia

2025

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: JUSTIFICACIÓN.....	7
Pregunta de investigación:.....	7
Objetivo General:.....	8
Objetivos Específicos:.....	8
MARCO METODOLÓGICO	10
Relevancia del tema en el campo de las Artes Liberales:.....	10
La hermenéutica como enfoque de investigación en las humanidades:	10
MARCO TEÓRICO.....	11
Lectura crítica de textos normativos como expresiones culturales:	11
Relaciones entre derecho, ética, lenguaje y simbolismo:	11
MARCO CONTEXTUAL Y SOCIOCULTURAL DEL DECRETO 1421 del 2017: ESTADO DEL ARTE.....	13
Antecedentes históricos de la educación inclusiva en Colombia:.....	13
Enfoque de Capacidades y Desarrollo Humano:	14
Marco jurídico y cultural que dio origen al Decreto 1421:	20
INSTRUMENTO DE ANÁLISIS:	23
LECTURA HERMENÉUTICA DEL DECRETO 1421	23
Análisis del lenguaje y estructura del decreto:	23
Interpretación de las nociones claves en el Decreto 1421:	24
Tensión entre universalismo normativo y singularidad subjetiva:	28
RESULTADOS: SÍMBOLOS, SILENCIOS Y SENTIDOS; LO QUE REVELA Y OCULTA EL DECRETO 1421.....	30
Representaciones implícitas sobre la discapacidad y la educación:.....	30
Ideas heredadas de la pedagogía tradicional:	31
Lo no dicho: silencios normativos y vacíos simbólicos:	31
DISCUSIONES: INTERPRETACIÓN CRÍTICA DEL DECRETO 1421	32
Transversalidad de la barrera actitud en el decreto. Conocimiento del modelo de desarrollo humano y enfoque de capacidades:.....	32
Aportes de la hermenéutica para comprender la ley como construcción simbólica y el lenguaje como herramienta fundamental para la creación de realidades performativas:	36

CONCLUSIONES	38
1. La educación inclusiva en Colombia sigue siendo un horizonte ético más que una realidad vivida:.....	38
2. El Decreto 1421, leído hermenéuticamente, refleja tanto las aspiraciones democráticas del país como sus contradicciones culturales. Barreras de Actitud:	38
3. La política pública en materia de inclusión educativa debe integrar no solo una perspectiva jurídica, sino una comprensión cultural profunda:.....	39
4. El enfoque de las Artes Liberales permite comprender el derecho a la educación no como una obligación estatal abstracta, sino como un espacio de narración, representación y reconocimiento.	40
RECOMENDACIONES	41
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:.....	43
ANEXOS:	45

RESUMEN

Este estudio adopta un enfoque hermenéutico para interpretar el Decreto 1421 de 2017, entendido no sólo como texto normativo, sino como una expresión cultural que configura el derecho a la educación inclusiva en Colombia para personas con discapacidad. Desde la filosofía de la interpretación (Gadamer, 2004), se examinan las tensiones simbólicas entre tradición, lenguaje jurídico y la construcción de un derecho plural. Los hallazgos revelan que el decreto articula un lenguaje de inclusión, pero también mantiene ciertas herencias de la educación homogeneizante. Esta lectura abre nuevas posibilidades desde las Artes Liberales para repensar políticas públicas como declaraciones culturales transformadoras.

Palabras clave: *Educación inclusiva, desarrollo humano, enfoque de capacidades, barreras de actitud y comportamiento, Decreto 1421 del 2017*

ABSTRACT

This study adopts a hermeneutic approach to interpret Decree 1421 of 2017, understood not only as a normative text but as a cultural expression that shapes the right to inclusive education in Colombia. From the perspective of the philosophy of interpretation (Gadamer, 2004), the study examines the symbolic tensions between tradition, legal language, and the construction of a pluralistic law. The findings reveal that the decree articulates a language of inclusion but also maintains certain legacies of homogenizing education. This interpretation opens new possibilities from the liberal arts to rethink public policies as transformative cultural declarations.

Keywords: Inclusive education, attitudinal barriers, behavior, rights, Decree 1421.

INTRODUCCIÓN

La Educación Inclusiva para personas con discapacidad en Colombia ha tenido un proceso legislativo desde la Constitución de 1991 que se ha desarrollado a través de normativas jurídicas como la Ley General de Educación del año 1994, La ley 1346 del 2009, que aprueba la convención de derechos de las personas con discapacidad, y la ley 1618 de 2013, que establece los principios de la educación inclusiva, con el objetivo de afianzarse en la práctica educativa nacional.

En la actualidad la educación inclusiva para personas con discapacidad es regulada por el Decreto 1421 del año 2017. Este Decreto establece las condiciones de acceso que deben garantizar el Ministerio de Educación, las secretarías de educación o entidades territoriales y las instituciones educativas públicas y privadas, a través de otorgar una serie de responsabilidades a estas entidades e instituciones y unas obligaciones a las familias, con la finalidad establecer un diálogo entre los actores de la educación inclusiva para promover las condiciones de acceso, permanencia, promoción y egreso del sistema educativo de los estudiantes con discapacidad.

Sin embargo, el sistema educativo nacional no es ajeno a los retos de la educación inclusiva para personas con discapacidad, este es un proyecto en construcción que busca garantizar la educación para todos, pero que presenta una serie de problemas y obstáculos que requieren reflexiones sobre algunas barreras que en la práctica no permiten el acceso, permanencia o egreso de estudiantes con discapacidad.

Los retos de la educación inclusiva surgen en la interacción de la teoría jurídica-legislativa con las instituciones educativas, las familias y los estudiantes con discapacidad como actores principales. Entre los retos que surgen al performar la ley están las barreras económicas como la disposición de transporte, materiales adaptados, pagos de matrículas y las barreras actitudinales en la práctica educativa, que refiere a creencias, estereotipos, prejuicios, actitudes, ignorancia o discriminación, que afectan el acceso y la permanencia en el sistema educativo.

Teniendo en cuenta las responsabilidades y obligaciones establecidas en el Decreto 1421 del 2017 para secretarías, instituciones educativas y familias, en el presente artículo se realizará un análisis hermenéutico del decreto para comprender cómo interactúa su composición y uso del lenguaje con la práctica de construir la realidad de la inclusión educativa, examinando la teoría en la que se fundamenta como el desarrollo humano integral de Amartya Sen y el desarrollo de las capacidades de Martha Nussbaum.

Para analizar el fenómeno de la accesibilidad e Inclusión a la educación para personas con discapacidad cognitiva, se considerarán tres conceptos fundamentales como eje de

análisis: la barrera de actitud y comportamiento, para hacer tangible el rechazo a razón de la moral, de creencias o de estereotipos que obstaculizan la participación de los estudiantes; el concepto del desarrollo humano y de las capacidades, para comprender bajo qué marco teórico se debe ver en la actualidad la educación para la humanidad; y, por último, el concepto de la ‘preparación’ para educar personas con discapacidad cognitiva, para identificar acciones certeras sobre lo que significa estar preparados. Con el objetivo de proponer mejoras y ajustes para concebir la Educación Inclusiva en Colombia.

En este sentido, el presente artículo no solo busca interpretar críticamente el contenido y el lenguaje del Decreto 1421 de 2017 desde una perspectiva hermenéutica y humanista, sino también proponer un conjunto de recomendaciones orientadas a fortalecer su implementación efectiva. Estas recomendaciones, formuladas desde el análisis cultural, ético y simbólico del derecho a la educación inclusiva, buscan contribuir a la transformación de las prácticas institucionales, pedagógicas y administrativas que hoy obstaculizan su aplicación. El objetivo es potenciar el alcance real del decreto, superando sus vacíos operativos y semánticos, y situando la inclusión no como una excepción gestionable, sino como el principio estructurante de una escuela pública diversa, crítica y verdaderamente democrática.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: JUSTIFICACIÓN

En Colombia, el Decreto 1421 de 2017 establece directrices para garantizar el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad. Sin embargo, su aplicación ha generado múltiples tensiones entre el lenguaje jurídico, las prácticas educativas y la comprensión simbólica de la inclusión como derecho. Este decreto, aunque normativamente progresista, está anclado en tradiciones jurídicas y pedagógicas que en ocasiones reproducen visiones homogeneizadoras del estudiante. Esto plantea el problema de cómo interpretar el sentido profundo del derecho a la educación inclusiva más allá de su dimensión legal, reconociendo las cargas históricas, simbólicas y culturales que configuran el concepto de inclusión. Desde la perspectiva de las humanidades: *¿cómo puede este texto legal ser interpretado como una expresión cultural que configura o limita las posibilidades de ser y aprender en la diferencia?*

Pregunta de investigación:

¿Cómo puede interpretarse hermenéuticamente el Decreto 1421 de 2017 como una herramienta del lenguaje jurídico que crea una expresión y dinámica sociocultural del derecho a la educación inclusiva en Colombia?

Desde el enfoque de las Artes Liberales y las Humanidades, esta pregunta permite analizar cómo el lenguaje jurídico produce realidades culturales y subjetivas: cómo define a los sujetos de derecho, cómo legitima ciertas formas de relación pedagógica y cómo excluye o invisibiliza otras. El Decreto 1421 de 2017, al regular la educación inclusiva en Colombia, no solo regula procedimientos y responsabilidades, sino que construye sentidos sobre la discapacidad, la diferencia, la accesibilidad y la participación. En este marco, la interpretación hermenéutica permite identificar no solo lo que el decreto dice, sino también lo que oculta, lo que presupone y lo que posibilita en términos de prácticas sociales y educativas.

Esta pregunta es pertinente porque, como señalan autores como Paul Ricoeur (1990), el derecho debe entenderse como una forma de texto que requiere interpretación, y como tal, puede ser leído desde sus dimensiones narrativas, éticas y políticas. Además, permite reconocer que la inclusión no es un simple mandato técnico, sino una construcción cultural que se disputa en el lenguaje. Por lo tanto, abordar el Decreto 1421 como una herramienta de producción simbólica permite comprender sus efectos más allá de su letra: en la subjetividad de quienes lo implementan, en la cultura institucional que lo traduce, y en las experiencias vividas de los estudiantes a quienes se dirige.

Finalmente, se justifica en tanto que permite abordar el decreto no únicamente como un instrumento normativo técnico, sino como un texto cultural cargado de significados,

símbolos, valores y tensiones que configuran la manera en que el país entiende y practica el derecho a la educación inclusiva. En lugar de limitarse a un análisis legalista centrado en el cumplimiento formal, esta pregunta abre la posibilidad de realizar una lectura crítica y comprensiva del lenguaje del decreto, entendiendo que las leyes no solo ordenan la vida social, sino que también la narran, la representan y la estructuran simbólicamente.

Objetivo General:

Interpretar el Decreto 1421 de 2017 desde una perspectiva hermenéutica crítica, para comprender el marco teórico sobre el que está construido: el desarrollo humano, las libertades y el enfoque de las capacidades, dentro del proceso en construcción de la educación inclusiva que performa desde el lenguaje del texto jurídico colombiano, aportando una lectura reflexiva desde las Artes Liberales.

El enfoque principal de este objetivo es comprender el Decreto 1421 de 2017 no solo como una norma técnica, sino como un texto cultural que performa y construye sentidos sobre el derecho a la educación inclusiva en Colombia. A través de una lectura hermenéutica crítica, se busca desentrañar las bases conceptuales que lo sustentan —como el desarrollo humano, las libertades y el enfoque de las capacidades— para revelar cómo estas ideas se articulan (o se desarticulan) en el lenguaje jurídico. Al hacerlo, se pretende identificar las tensiones entre el ideal normativo y la realidad cultural, simbólica y estructural de su implementación, destacando cómo el decreto no sólo regula, sino que también narra y modela una forma particular de entender la inclusión, la diferencia y la discapacidad.

Asimismo, el propósito es aportar una lectura reflexiva desde las Artes Liberales, entendiendo que estas disciplinas, centradas en el pensamiento crítico, la ética, el lenguaje y la cultura, ofrecen herramientas valiosas para cuestionar los discursos hegemónicos y explorar nuevas formas de interpretación. Desde este enfoque, el objetivo no es solo evaluar la eficacia del decreto, sino comprender sus sentidos profundos, sus silencios, sus metáforas y sus efectos performativos. En última instancia, se busca visibilizar cómo el lenguaje jurídico, en su pretensión de universalidad, puede tanto habilitar como limitar el ejercicio de derechos, y cómo una mirada humanista puede enriquecer la construcción de políticas públicas más inclusivas, éticas y culturalmente conscientes.

Objetivos Específicos:

- Analizar el Decreto 1421 de 2017 como un texto legal cargado de significados que reflejan las percepciones socioculturales sobre la discapacidad cognitiva y la inclusión.

- Indagar las tensiones entre la norma y la práctica, a partir de interpretaciones críticas provenientes de la filosofía, la pedagogía crítica, la literatura y otras disciplinas propias de las Artes Liberales.
- Comprender cómo el Decreto 1421 configura subjetividades educativas y representaciones de lo humano en el contexto colombiano.
- Establecer un diálogo entre el discurso jurídico del decreto y las visiones ético-humanistas sobre el derecho, la justicia y la diferencia.

MARCO METODOLÓGICO

Relevancia del tema en el campo de las Artes Liberales:

Las Artes Liberales promueven la formación integral del ser humano a través del pensamiento crítico, la interpretación interdisciplinar y la reflexión ética. Desde esta perspectiva, el análisis del Decreto 1421 como texto cultural trasciende el campo jurídico o educativo, y se convierte en una vía para explorar cómo una sociedad concibe la alteridad, el derecho y la igualdad. Interpretar normativas como estas implican dialogar con la filosofía, la historia, la literatura, la política y la estética, entendiendo que el lenguaje legal también es un acto performativo que produce significados culturales. El estudio del Decreto 1421 desde las Artes Liberales permite desentrañar sus tensiones, silencios y promesas, y contribuir a una cultura más inclusiva y pluralista.

Por su parte, la hermenéutica, como disciplina filosófica dedicada a la interpretación de textos y sentidos, constituye una de las herramientas epistemológicas más potentes dentro de las humanidades. Desde la tradición clásica iniciada por Schleiermacher y desarrollada por Heidegger y Gadamer, hasta enfoques contemporáneos como los de Paul Ricoeur, la hermenéutica propone que toda comprensión está mediada por el lenguaje, la historia y la cultura. No hay interpretación neutral: entender un texto es entrar en un horizonte de sentido compartido donde se cruzan las experiencias del autor, del lector y del contexto.

La hermenéutica como enfoque de investigación en las humanidades:

La hermenéutica filosófica (Gadamer, 2004) comprende que todo texto, incluido uno legal, es un acto cultural con presuposiciones históricas y simbólicas. En su obra, Gadamer destaca cómo nuestra precomprensión y la tradición influyen en la interpretación de normas. Aquí, el decreto es un texto cultural que articula significaciones sobre discapacidad, la igualdad y la alteridad. El estudio se apoya también en la filosofía del derecho y de los derechos humanos, en diálogo con autores como Echeita (2013) y Booth & Ainscow (2000).

En esta investigación, la hermenéutica no se limita a una lectura del contenido del Decreto 1421 de 2017, sino que busca descifrar sus estructuras simbólicas, sus silencios y sus proyecciones éticas. Siguiendo a Gadamer (1975), se parte del principio de que el texto legal no tiene un único sentido objetivo, sino que se abre al diálogo con el presente, interpelando al lector desde la historicidad. La interpretación jurídica, en este caso, se enmarca en una filosofía del lenguaje que comprende la norma como discurso, como narrativa cultural y como práctica de poder.

MARCO TEÓRICO

Lectura crítica de textos normativos como expresiones culturales:

En el contexto de las Artes Liberales, los textos normativos —como leyes, decretos y políticas públicas— son también productos culturales que comunican y reproducen visiones del mundo. Su lenguaje no es técnico o instrumental únicamente, sino que se halla cargado de valores, metáforas, exclusiones e imaginarios. Por eso, esta investigación propone una lectura crítica del Decreto 1421 como un texto cultural que expresa y moldea la comprensión social de la discapacidad, la inclusión y la educación.

Siguiendo a autores como el economista Amartya Sen (1999) y la filósofa Martha Nussbaum (1997), Ronald Dworkin (1986), Judith Butler (2004), y Carlos Skliar (2008) se reconoce que el derecho no es sólo coerción normativa, sino también performatividad simbólica: una forma de configurar lo que la sociedad considera digno de reconocimiento. El Decreto 1421 no solamente regula procedimientos administrativos, sino que actúa como un artefacto cultural que produce subjetividades educativas, diseña formas de ciudadanía y redefine lo que entendemos por “normalidad” y “diversidad” en el aula.

Desde este enfoque, se analizan las categorías claves del decreto —como “Desarrollo humano” “Enfoque de capacidades” “ajustes razonables”, “inclusión”, “discapacidad cognitiva”, “actores de la educación inclusiva” o “barrera de actitud” “estar preparado para la atención” — como construcciones culturales que merecen una deconstrucción crítica, más allá de su uso legal. Se pregunta, por ejemplo, qué tipo de sujeto se imagina al legislar la “inclusión” y cómo esa figura responde o no a una visión emancipadora del derecho.

Relaciones entre derecho, ética, lenguaje y simbolismo:

Las Artes Liberales insisten en que el derecho no puede desligarse de la ética, ni el lenguaje de la responsabilidad. En esta línea, esta investigación se apoya en una perspectiva que reconoce el valor simbólico del derecho como constructor de mundos posibles. La norma es también una promesa ética: dice cómo deberíamos vivir juntos, qué vidas merecen protección, y qué cuerpos son reconocidos como sujetos de derecho.

La lectura hermenéutica del Decreto 1421 de 2017, por tanto, implica cuestionar no sólo su eficacia técnica, sino su validez ética: *¿está realmente pensado desde una lógica del cuidado, la responsabilidad y el reconocimiento mutuo? ¿O reproduce un discurso asistencialista que termina por excluir bajo la apariencia de integrar?*

En cuanto al método, esta investigación recurre al análisis documental y a la lectura intertextual, contrastando el decreto con otros textos fundamentales: convenciones internacionales, reflexiones filosóficas, discursos educativos y producciones culturales. El objetivo no es probar una hipótesis, sino comprender cómo un texto legal se inserta en el

tejido simbólico de una sociedad, cómo articula significados y cómo interpela a su lector — en este caso, el investigador— como ciudadano ético, lector crítico y actor social.

Este enfoque metodológico, propio de las humanidades críticas, no busca generalizar datos, sino abrir horizontes de comprensión. Se privilegia la profundidad sobre la extensión, y la interpretación reflexiva sobre la cuantificación. En última instancia, esta lectura del Decreto 1421 intenta devolverle al derecho su potencia narrativa y a la educación inclusiva su densidad cultural, ética y humana.

MARCO CONTEXTUAL Y SOCIOCULTURAL DEL DECRETO 1421 del 2017: ESTADO DEL ARTE

La historia educativa en Colombia ha estado marcada por fuertes lógicas de exclusión, segregación y homogeneización que se entrelazan con procesos sociales más amplios como la desigualdad estructural, el centralismo político, el clasismo y el racismo institucional. Durante gran parte del siglo XX, la escuela fue pensada como un mecanismo de normalización: una institución encargada de reproducir un ideal de ciudadanía homogénea, productiva y adaptada a las lógicas modernas del progreso. Este modelo excluyó sistemáticamente a niñas y niños que no encajaban en dicho molde, particularmente a las personas con discapacidad, cuyos cuerpos y subjetividades fueron considerados “anómalos”, “improductivos” o “imposibles de educar” (Hernández, 2015).

Durante décadas las personas con discapacidad fueron apartadas del sistema educativo regular y remitidas a instituciones especializadas o, en el peor de los casos, invisibilizadas por completo en el discurso educativo nacional. La noción de “educación especial” consolidó una doble institucionalidad: una para los “normales” y otra para los “diferentes”, basada en lógicas asistencialistas, caritativas y muchas veces estigmatizantes. Esta estructura paralela reforzó prácticas de exclusión y negó a miles de niños, niñas y jóvenes el derecho a aprender en condiciones de equidad, convivencia y diversidad. (Hernández, 2015)

Antecedentes históricos de la educación inclusiva en Colombia:

La educación inclusiva es un concepto que viene acogándose en Colombia desde la constitución de 1991, en la cual comunidades, grupos sociales y ciudadanos de Colombia solicitaron su redacción bajo la mirada novedosa del reconocimiento de la diversidad.

Gracias a lo cual todos los ciudadanos colombianos disfrutaban de la igualdad de derechos y deberes. Se establece en el Art. 67 de la constitución de 1991 que la educación es un derecho de las personas y un servicio público, que busca formar ciudadanos colombianos en derechos humanos, respeto, paz, democracia con el objetivo de aprender, generar conocimiento y participar de los bienes y valores culturales (Const. Art. 67. 1991). Lo anterior dio apertura a generar la Ley General de Educación 115 de 1994, la cual marcó los principios generales del Sistema Educativo en Colombia y buscó acoger la nueva visión del país que responde a la necesidad de reconocer la diversidad, la diferencia y multiculturalismo y la convicción de todos de pertenecer al proyecto de educación nacional (Camargo, 2018).

Entre otras normas jurídicas clave en las que se desarrolló y acogió la educación inclusiva para personas con discapacidad están: la Ley 361 de 1997 que protege y promueve el derecho a la educación inclusiva para personas con discapacidad, la ley 1618 del 2013 que define las acciones afirmativas de personas con discapacidad y de obligaciones a los centros educativos, son algunas de las normativas jurídicas nacionales. Además de los

lineamientos jurídicos internacionales que permitieron el paradigma de la educación inclusiva en Colombia.

Además, en los inicios de esta historia nacional sobre la educación inclusiva, como indica Alfonso Camargo (2018) la Misión de Sabios en el año 1996 se pronunció con su Informe *Colombia: al filo de la oportunidad*, que tiene como objetivo aportar, construir e implementar la política pública sobre educación ciencia, tecnología e innovación y las estrategias que debe construir Colombia a largo plazo (Ministerio de Ciencias, 2025). La Misión reafirma que Colombia es un país pluricultural y pluriétnico, que debe maximizar las habilidades de diversas bases culturales para diseñar nuevos sistemas de aprendizajes (2018).

La Misión planteó temas claves para construir un modelo de desarrollo y una política social “para combatir el atraso educativo, el pesimismo, la violencia y la pobreza, y a la vez promover los derechos humanos”, con la idea de que fuera abordada en los siguientes 25 años 1994-2019 (Leal, 2018). Para Jaime Leal Afanador, director de la UNAD, Colombia asumió en 1994 un desafío propuesto por esta misión: prepararse de forma consciente y estricta para superar las problemáticas estructurales en el marco de educación (2018). Pasados 25 años, en el año 2019, se dio una nueva Misión Internacional de Sabios, quienes produjeron el informe “*Colombia hacia una sociedad del conocimiento*”, con el objetivo de seguir acompañando y asesorando al gobierno de Colombia en temas de educación, ciencia, tecnología e innovación. (Misión de sabios, 2019)

Enfoque de Capacidades y Desarrollo Humano:

En esta nueva edición, se plantea y se acoge el foco de las Ciencias Sociales y el Desarrollo Humano, con el objetivo de concebir el desarrollo humano con equidad en la educación. Pero: *¿de qué habla el desarrollo humano?, ¿a qué hace referencia? y ¿por qué es importante el enfoque del desarrollo humano y las capacidades para comprender la educación inclusiva?*

El acercamiento al modelo de desarrollo humano, definido como el “proceso de expandir las libertades reales que tienen las personas” (Sen, 1999, p. 19) es propuesto para reconocer que no solo las oportunidades generan el desarrollo, sino que para medir el desarrollo se deben tener en cuenta las situaciones o circunstancias que no permiten que una persona convierta una situación en oportunidad, debido a su contexto económico, social, cultural, para acceder a la educación, a la participación política y social (Sen, 1999)

Para Sen, resulta clave adoptar un nuevo programa político y económico basado en el enfoque de las capacidades, y las capacidades como instrumentos para medir y comparar la calidad de vida de los ciudadanos, considerando este enfoque más justo y efectivo que los enfoques utilitaristas y económicos para medir la calidad de vida como el PIB y el PNB. (Nussbaum, 2012, p. 37). Por lo que, se entiende que desde finales del siglo XX se vienen

configurando modelos para concebir la calidad de vida humana y teorizar la justicia social, más allá de análisis económicos con datos heterogéneos, que presentan resultados insuficientes sobre el estado del desarrollo humano, las libertades que se pueden ejercer y las capacidades que se pueden agenciar. Martha Nussbaum en Sin fines de lucro se refiere a la insuficiencia y limitaciones de modelos como el PBI y similares, desarrollando el siguiente ejemplo:

Según este modelo de desarrollo, la meta de toda nación debería ser el crecimiento económico. No importan la distribución de la riqueza ni la igualdad social. No importan las condiciones necesarias para la estabilidad democrática. No importa la calidad de las relaciones de género y de raza. [...] Un ejemplo de todo lo que deja afuera este modelo es la presencia de Sudáfrica entre los primeros puestos de los índices de desarrollo mientras estuvo vigente el régimen del apartheid. En efecto, Sudáfrica era un país de una gran riqueza y el viejo modelo de desarrollo premiaba ese logro (o esa suerte) haciendo caso omiso de las profundas desigualdades en materia de distribución, de la brutalidad del régimen del apartheid, y de las deficiencias sanitarias y educativas que lo acompañaban. (Nussbaum, 2010, p. 34).

Ahora, si se concibe el desarrollo como la expansión de las libertades, explica Sen, el desarrollo exige eliminar los factores que no permiten expandir las libertades, entre ellas, las privaciones sociales sistemáticas, el abandono de servicios públicos, la pobreza y tiranía. Afirma el autor que “la falta de libertades se relaciona con falencias en los servicios de atención sociales y públicos que no tienen una asistencia organizada de educación o de salud” (Sen, 1999, p. 20).

Dice Nussbaum que en el enfoque de las capacidades puede definirse como una aproximación particular a la evaluación de la calidad de vida y a la teorización sobre la justicia social básica, ella prefiere el enfoque de las capacidades sobre el enfoque del desarrollo humano, que, aunque van de la mano, ella se interesa en las capacidades de las personas, es decir, interesada en “¿Qué es capaz de ser y de hacer cada persona?” por lo que el enfoque concibe a cada persona como fin en sí misma. De esta manera, la justicia social en el campo jurídico o teoría política no puede limitarse a la distribución de los recursos, sino que ha de asegurar oportunidades reales para que las personas alcancen una vida digna según sus capacidades (2012, p. 40).

Son las capacidades, según Nussbaum, la respuesta a qué puede hacer y ser una persona o lo que Sen llamará ‘libertades sustanciales’ que son también las libertades para elegir y actuar. (2012, p. 45)

Nussbaum marca las capacidades internas y capacidades combinadas, las capacidades internas hacen referencia a las aptitudes que desarrolla una persona a través de crianza, aprendizaje y educación; por otro lado, las capacidades combinadas incluyen las aptitudes internas o desarrolladas por una persona y las condiciones de agencia que permite el entorno social, político, cultural y económico, haciendo énfasis en el entorno y el contexto. Por lo

que una sociedad debe generar capacidades internas y asegurar las capacidades combinadas al momento de agenciar. Así, un mayor alcance de nivel en cada capacidad no significa mejor trato, sino que quien tenga mayor dificultad para alcanzar un nivel mínimo en cada capacidad, es quien recibe más ayuda. (2012, p 48- 55)

Lo anterior lleva a replantear qué necesitan los seres humanos para su vida en cualquier lugar del mundo, en cuanto a recursos y bienes, libertades y desarrollo de capacidades para lograr una vida lo más satisfactoria posible y poder medir o hacer tangible el bienestar y desarrollo humano. Esto implica reconocer que no todos están en las mismas condiciones para que sus capacidades florezcan. Debe considerarse que esta medida del desarrollo humano no se basa en una sola categoría, la económica (PBI, PBN), para medir el bienestar humano, sino en algo multidimensional. Las capacidades fundamentales que propone Nussbaum para impulsar dentro de una sociedad, y que las señala como un umbral o un mínimo de capacidades a desarrollar en una vida digna son: vida, salud física, integridad física, sentidos-imaginación y pensamiento, emociones, razón práctica, afiliación, otras especies, juego- poder reír, control sobre el propio entorno- político (Nussbaum, 2012, p. 53-55).

Esta propuesta de libertades y capacidades humanas desarrollada por Sen y Nussbaum, afirma Chernillo (2024), propone desde la filosofía una influencia para la creación de la política pública, en donde se rechazan los enfoques unidimensionales de la economía, utilitaristas, que miden la productividad, para acoger un enfoque multidimensional que permita el despliegue de las capacidades humanas. Todo esto para dar un lugar de construcción a las sociedades y al humano que imaginamos, poniendo a su disposición tiempo, recursos e instituciones para construir ese humano que se piensa a futuro.

Es este modelo de desarrollo humano y enfoque de capacidades, son las capacidades categorías claves para comprender la discapacidad, entre ellas la cognitiva, ya que las capacidades se basan en categorías universales que todo ser humano puede desarrollar y ponen el foco en las dificultades que ciertas poblaciones puedan presentar para acceder a la atención e integración institucional educativa y así poder potenciar dentro de los espacios adecuados capacidades como sentidos-imaginación y pensamiento, emociones, razón práctica, afiliación, juego- poder reír, la razón práctica y control sobre el propio entorno-político, que son propios de espacio educativo. La influencia de los teóricos Amartya Sen y Martha Nussbaum ha sido considerada a nivel mundial en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, tenida en cuenta en toda creación de política pública, en los Programas de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y en los informes sobre el Desarrollo Humano, quienes utilizan el índice de desarrollo humano de Sen y Nussbaum.

Carlos Skliar en su estudio “¿Incluir las diferencias? Un problema mal planteado y una realidad insoportable”, hace una lectura ética a nivel Latino América sobre el acceso a la educación para personas con discapacidad, considerando sistemas jurídicos, porcentajes de inclusión y programas de seguimiento de personas con discapacidad en edad escolar. (2009).

Skliar tiene la preocupación ética en el informe de la ONU sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad en el 2007, que, aunque acoge la visión del desarrollo humano con el enfoque de las capacidades y acoge jurídicamente todos los niveles gubernamentales, no avanza porque no se dimensiona el desconocimiento y la falta de seguimiento a la población con discapacidad. Es importante para este estudio la idea de Skliar sobre prestar atención al modelo que imaginamos como seres humanos, en donde es imposible concebir la separación entre el imaginario de un nosotros y un otro, sino que “se debe asumir la responsabilidad de la existencia de los demás en relación con la propia vida” (2009)

Entonces, ya se prevé que la magnitud del problema se ve afectada por la magnitud de la falta de información sobre una población que éticamente no ha importado en Latinoamérica “inclusive hasta el punto de no saber quiénes son, no saber dónde están, no saber qué les pasa, qué necesitan o qué quieren” (Skliar, 2009). El estudio revela que existen más informes de ONGs y entidades privadas que de entidades estatales y gubernamentales sobre la población con discapacidad en edad escolar, también muestra el bajo porcentaje de participación de personas con discapacidad en edad escolar dentro del sistema educativo, se estipula una participación entre el 1% y el 5% de esta población. Por lo que las políticas gubernamentales de inclusión para todos no son suficientes si al mismo tiempo no se incentiva y se sensibiliza sobre lo que significa ‘estar juntos’ en la escuela, cómo habitar juntos ese espacio, ya que la teoría jurídica no genera justicia por sí misma sino lo que se hace con esa herramienta jurídica es lo que genera inclusión. (Skliar, 2009)

En este aspecto, indica Skliar, un gran impedimento es que las personas no saben qué hacer en la inclusión, dicen o piensan no estar preparadas, pero, así como la inclusión va de la mano con la reforma de los currículums, también va de la mano con la responsabilidad y con el estar disponible, tanto para instituciones como para profesores. De esta manera, “estar disponible y tener responsabilidad son ideas y posturas éticas” (Skliar, 2009) ya que se debe estar disponible para recibir a quien sea, a todos y cada uno de los estudiantes, estar disponible para ellos y hacerse responsable de ellos, independiente de su lengua, su raza, su religión, su cuerpo. Por lo que la idea de una preparación especial detiene la discusión fundamental de estar abierto y disponible a la existencia de los demás, la preparación debe tomarse como una herramienta técnica pero no como una postura ética frente al otro (Skliar, 2009).

Porque no es cuestión de tematizar todo: la drogadicción, la violencia, la discapacidad, sino que haya una conversación entre todos alrededor de esos temas que acontecen en la realidad de la sociedad. Esa es una de las responsabilidades de los maestros desde su saber en cuanto al estar preparado, poder establecer conversaciones e intercambio de saberes más allá de saberlo todo sobre un tema o de prepararse para compartir un espacio con otro ser humano (Asdown, 2022). Esta reflexión ética sobre la actitud acoge la visión del desarrollo humano y el enfoque del desarrollo de las capacidades, que debe estar presente en

las personas que están construyendo y constituyendo el escenario de la educación inclusiva, para entender los marcos bajo los que se fundamenta la visión y la construcción de las sociedades y los seres humanos que se proyectan para el futuro.

Dentro del análisis de la educación inclusiva colombiana y la política que la regula desde el enfoque del desarrollo humano y las capacidades, existen investigaciones recientes que insisten en varios problemas, entre ellos la falta de reconocimiento de las necesidades, carencias y problemas que enfrentan los sujetos en la institución educativa, lo cual da vigencia a la política de educación inclusiva, además de la pedagogía normalizadora (Camacho et al, 2023). Por lo que las políticas de educación inclusiva tienen que contextualizarse.

Por otro lado, este estudio revela que las condiciones del territorio nacional aún se mantienen en extrema pobreza y falta de oportunidades a la hora de poner en práctica la educación inclusiva, por lo que no se avanza en el desarrollo humano. Se identifica también en este estudio, que los profesores no presentan habilidades para identificar problemas en los estudiantes (Camacho et al, 2024).

Las instituciones educativas tampoco presentan ni precisan avances en inclusión y desarrollo humano ya que como indica Camacho “la inclusión educativa se condiciona a la integración del estudiante al grupo dentro del aula de clases, sin que se hagan perceptibles acciones encaminadas a identificar su nivel de desarrollo, sus particulares condiciones y necesidades”(Aravena, et al, 2023, p. 370). La política pública para la educación inclusiva se expande por el territorio a través de lineamientos y normas, pero no se da protagonismo a las necesidades de los estudiantes, sino que se siguen guías y estándares institucionales, sin que sea el estudiante participante activo y creador de su propia vida bajo la educación en término de desarrollo humano. (Aravena, et al, 2023).

Por lo que se concluye que “no se logra ser críticos frente a las políticas educativas, consecuentemente, no se promueven procesos de desarrollo personal y colectivo con nuevas ideas de sociedad, cultura y escuela, como tampoco se fomenta la reflexión crítica de las comunidades educativas frente a sus problemáticas” (Aravena, et al, 2023), esto revela la falta de claridad institucional y del profesorado sobre las capacidades a trabajar dentro del modelo de desarrollo con enfoque de capacidades que se deben proteger y desarrollar dentro de la institución.

Otro estudio que tiene lugar en el departamento de Boyacá revela que “la herramienta del PIAR y el PEI no presentan mucha flexibilidad, ya que contienen lineamientos precisos y metodologías estandarizadas que en la práctica se expresan como herramientas que no sobrepasan barreras para garantizar el desarrollo de habilidades en los estudiantes” (Camacho, et al, 2024, p. 363). Esto resulta en que no hay garantías de que los estudiantes incluidos en aulas regulares o ‘en condición de inclusión’ desarrollen habilidades y capacidades que contribuyan a su desarrollo humano en términos de “formar personas con capacidades para afrontar los retos que la vida les presente” (Camacho, et al, 2024, p. 363).

Por ejemplo, los lineamientos de la herramienta Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) pretenden garantizar la adaptabilidad del currículo, la infraestructura, la flexibilidad y accesibilidad, entre otras, como se indica en su definición dentro del decreto 1421 “garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basados en la valoración pedagógica y social” (Decreto 1421, 2017) Sin embargo, a través de entrevistas a 23 personas entre directivos y profesores en tres instituciones educativas en Boyacá en el estudio realizado por Camacho (2024) “Se observa mayoría de casos en los que no se logra la identificación de las barreras de aprendizaje y sociales por parte de la institución, y por ende, las dinámicas que se proponen no satisfacen del todo las metas propuestas [...] los procesos educativos se ven limitados por las metodologías estandarizadas que se distancian de apoyos más personalizados.” (Camacho, 2024, p. 363-364). Esto muestra que aunque los lineamientos de la herramienta PIAR sean claros, no se puede poner en práctica si no existe capacitación y adquisición de habilidades por parte de directivos y profesores para hacer una valoración social y pedagógica e identificar las barreras de aprendizaje y sociales que permitan intervenir de forma pertinente al desarrollo humano.

Entre los hallazgos de Camacho et al, los entrevistados en este estudio, pertenecientes a instituciones educativas en Bogotá, reconocen que la teoría del decreto 1421 hace muy buenos planteamientos, pero que se hace la norma y se oficializa sin contemplar la realidad de las escuelas, si son públicas o privadas, y tampoco se hace entrega de los recursos humanos, pedagógicos, tecnológicos y de infraestructura sobre los cuales materializar la norma. Tampoco existe coherencia entre concepciones y acciones que evidencian la importancia de educar en términos de desarrollo humano y capacidades.

La política de educación inclusiva ha representado para los actores de la educación situaciones confusas en la práctica diaria y que Apple (1997) interpretaría como dar a las instituciones educativas responsabilidades sin abarcar su realidad social, cultural, estructural y desigual sobre todo (Camacho, et al, 2024).

Emergencia del discurso sobre inclusión y discapacidad: A finales del siglo XX y comienzos del XXI, el discurso internacional sobre discapacidad comenzó a transformarse, en gran parte gracias al activismo de movimientos sociales, organizaciones de personas con discapacidad y el trabajo de instituciones como Naciones Unidas. La discapacidad dejó de entenderse exclusivamente desde un paradigma médico-rehabilitador y empezó a ser leída como una construcción social, donde las barreras del entorno, las actitudes y los sistemas normativos son los que producen la exclusión (Oliver, 1990; Barnes, 2003).

En este contexto, la educación inclusiva emerge como un horizonte ético y político que interpela la estructura misma del sistema educativo: no se trata de adaptar a la persona al aula, sino de transformar la escuela para que pueda acoger y valorar la diversidad humana en todas sus formas. En el plano discursivo, la inclusión se posiciona como un derecho

fundamental, conectado con el principio de dignidad humana, la justicia social y la democracia participativa.

En el plano discursivo y normativo, la inclusión se establece como un derecho fundamental en tanto está íntimamente ligada con el principio constitucional de dignidad humana, que es el eje central del Estado Social de Derecho. El artículo 1 de la Constitución afirma que *“Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada [...] fundada en el respeto de la dignidad humana”*. Desde esta base, el derecho a la inclusión no se limita a permitir el acceso formal a ciertos espacios, sino que exige eliminar las condiciones estructurales, simbólicas y materiales que perpetúan la exclusión. Asimismo, el artículo 13 garantiza la igualdad real y efectiva, y señala que *“el Estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta”*, lo cual impone una obligación directa al Estado de adoptar medidas que aseguren el ejercicio pleno de derechos por parte de personas con discapacidad.

Por otro lado, la inclusión se vincula con el ideal constitucional de justicia social y democracia participativa. El artículo 2 establece como fin esencial del Estado *“facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación”*. Esto implica que toda persona debe tener la posibilidad real de participar en la sociedad sin barreras impuestas por prejuicios o desigualdades estructurales, y que los grupos históricamente excluidos —como las personas con discapacidad— deben ser integrados plenamente a la vida colectiva. En este marco, la educación inclusiva no es solo un servicio, sino una vía concreta para garantizar el derecho a participar, a construir autonomía, y a desarrollar capacidades, como lo contempla también el artículo 67: *“La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia”*. Por tanto, la inclusión, como principio y derecho, no solo protege al individuo vulnerable, sino que reafirma el carácter plural, solidario y transformador del orden constitucional colombiano.

En Colombia, esta transformación discursiva fue impulsada por la ratificación de tratados internacionales como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de 2006, que el país adoptó mediante la Ley 1346 de 2009. Dicha convención establece, en su artículo 24, que los Estados deben garantizar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, asegurando que las personas con discapacidad no queden excluidas por razón de su diferencia.

Marco jurídico y cultural que dio origen al Decreto 1421:

El Decreto 1421 de 2017, expedido por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, surge como un desarrollo reglamentario del artículo 11 de la Ley 1618 de 2013, que garantiza el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Esta ley, a

su vez, tiene como base normativa la Constitución Política de 1991, que reconoce la educación como un derecho fundamental, y el bloque de constitucionalidad en el que se inscriben los tratados internacionales ratificados por Colombia.

La Constitución Política de Colombia de 1991 reconoce explícitamente la educación como un derecho fundamental, al establecer que esta no solo debe estar garantizada por el Estado, sino que constituye un pilar esencial para el desarrollo de la persona y la sociedad. El artículo 67 establece que “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”. Esta definición ubica a la educación no como un privilegio condicionado, sino como un derecho inherente a la dignidad humana, que debe ser promovido y protegido por el Estado en condiciones de calidad, permanencia y equidad. Además, este artículo asigna a la educación la tarea de “formar al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia”, lo que refuerza su carácter de derecho estructurante de la vida democrática y del ejercicio de la ciudadanía plena.

A su vez, el reconocimiento de la educación como un derecho fundamental se articula con el principio de igualdad y de protección especial a las poblaciones vulnerables, consagrado en el artículo 13, el cual dispone que “el Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados”. En este marco, la educación debe ser inclusiva, adaptada a las diferencias y capaz de garantizar la participación activa de todos los ciudadanos, especialmente aquellos que han sido históricamente excluidos, como las personas con discapacidad. Este mandato se refuerza en el artículo 44, que reconoce los derechos fundamentales de los niños, entre ellos “la educación y la cultura”, y que obliga al Estado, la sociedad y la familia a garantizar su realización. En conjunto, estos artículos no sólo declaran el derecho a la educación como fundamental, sino que exigen su materialización efectiva como condición para el ejercicio de todos los demás derechos humanos.

El Decreto 1421 representa un momento significativo en la historia normativa del país, al ser el primer instrumento legal que establece lineamientos específicos y obligatorios para garantizar la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en todas las instituciones oficiales y privadas. Este decreto rompe, al menos formalmente, con el paradigma de la “educación especial” segregada y promueve la figura del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) como herramienta central para asegurar trayectorias educativas personalizadas, con base en las particularidades de cada estudiante.

Desde una perspectiva cultural, el Decreto 1421 puede ser leído como una tentativa de reconfiguración del contrato social educativo: su lenguaje apuesta por una educación transformadora, que reconoce la diferencia como riqueza y no como déficit. Sin embargo, también revela tensiones profundas entre la norma y la práctica. Su implementación ha estado atravesada por múltiples desafíos: resistencias institucionales, formación insuficiente del profesorado, escasez de recursos técnicos y humanos, y una persistente cultura escolar que

continúa privilegiando la homogeneidad y la competencia por encima de la cooperación y la empatía.

En este sentido, el Decreto 1421 no es solo una pieza jurídica, sino un artefacto cultural que condensa luchas históricas, aspiraciones éticas y ambigüedades simbólicas. Su lectura desde las Artes Liberales permite interrogar no sólo sobre su contenido normativo, sino sobre lo que dice y lo que silencia, lo que habilita y lo que limita. Más allá del cumplimiento formal, lo que está en juego es una transformación cultural profunda: un cambio en la forma en que la sociedad entiende la discapacidad, la educación y la justicia.

INSTRUMENTO DE ANÁLISIS:

LECTURA HERMENÉUTICA DEL DECRETO 1421

El Decreto 1421 de 2017 es un texto normativo que regula la atención educativa a la población con discapacidad en el sistema educativo colombiano. Su estructura se organiza a partir de una lógica jurídico-administrativa que articula principios generales, definiciones, responsabilidades institucionales/familiares y mecanismos de implementación. Desde una lectura hermenéutica, interesa no sólo qué dice el decreto, sino cómo lo dice: su lenguaje técnico, sus elecciones léxicas, su sintaxis y el modo en que organiza el sentido.

Análisis del lenguaje y estructura del decreto:

La norma adopta un lenguaje que se presenta como inclusivo, democrático y respetuoso de los derechos humanos. Sin embargo, este lenguaje está atravesado por tensiones. Por ejemplo, el texto enfatiza el carácter obligatorio de la educación inclusiva, pero al mismo tiempo delega la implementación en estructuras ya debilitadas, como las secretarías de educación, las instituciones educativas o las familias, sin proveer mecanismos de exigibilidad clara (MEN, 2017). Aquí, la distancia entre el lenguaje performativo y la realidad institucional se convierte en un objeto crítico de interpretación.

Dentro del decreto se responsabiliza a las secretarías de educación o la entidad que haga sus veces en las entidades territoriales certificadas de “Definir la estrategia de atención educativa territorial para estudiantes con discapacidad y su plan progresivo de implementación administrativo, técnico y pedagógico” (Decreto 1421, 2017) Por lo que, se puede afirmar que las secretarías de educación son estructuras debilitadas porque el Decreto 1421 de 2017 les asigna una serie de responsabilidades amplias, complejas y de largo alcance, sin prever los mecanismos operativos, presupuestales y humanos necesarios para cumplirlas efectivamente, como explica Camacho “no hay un enfoque claro hacia la promoción del desarrollo humano en ambientes de aprendizaje verdaderamente incluyentes que den garantía a la puesta en acción de la política de inclusión educativa” (Camacho, 2024, p. 654)..

. Por ejemplo, el artículo 4 establece que las secretarías deben “asegurar la prestación del servicio educativo para la población con discapacidad, conforme a los principios de calidad, equidad, accesibilidad, participación, permanencia, promoción, aprendizaje y egreso efectivo” (Decreto 1421, 2017) sin prever una capacitación o acercamiento al modelo de desarrollo humano integral bajo el que se rige la nueva proyección de la humanidad para entender realmente los lineamientos de la educación inclusiva para personas con discapacidad.

Además, el artículo 5 del decreto 1421 en su párrafo cuatro, exige “diseñar, implementar, hacer seguimiento y evaluación de políticas, planes, programas y proyectos”

para la inclusión, al tiempo que deben acompañar la elaboración de los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), formar a los docentes, adaptar la infraestructura, garantizar apoyos humanos y técnicos, y coordinar con el sistema de salud. Esta acumulación de funciones, sin la correspondiente asignación de recursos ni mecanismos claros de monitoreo y sanción, evidencia una carga institucional desproporcionada. Como señala el mismo decreto en su artículo 4, muchas de estas funciones deben ser asumidas “en el marco de sus competencias y disponibilidad de recursos” (Decreto 1421, 2017), lo cual introduce una ambigüedad operativa que permite a las entidades alegar imposibilidad de cumplimiento.

También, puede encontrarse dentro de las responsabilidades asignadas a las secretarías que deben “Atender las quejas, reclamos o denuncias por el incumplimiento de las disposiciones previstas en la presente sección por parte de los establecimientos educativos públicos o privados” (Decreto 1421, 2017) pero termina siendo un mecanismo incompleto que no indica procesos de sanción para garantizar la accesibilidad a la educación inclusiva o rutas de apoyo para la atención y garantía de accesibilidad porque se enfoca en establecer el marco general de la educación inclusiva y no detalla procesos específicos para el incumplimiento, lo que concluye en responsabilidades dadas sin consecuencias y ausencia de acompañamiento. Esta fórmula condicional evidencia una falta de estructura operativa sólida, que convierte a las secretarías en entes sobrecargados y sin herramientas suficientes, limitando gravemente la implementación real y efectiva del derecho a la educación inclusiva.

Interpretación de las nociones claves en el Decreto 1421:

"Ajustes razonables", "Accesibilidad", "Participación" y "Derecho a la educación". La noción de *"Ajustes razonables"*, definida en el decreto como las adaptaciones necesarias para garantizar el acceso, la permanencia y la promoción de los estudiantes con discapacidad, remite a un principio de justicia distributiva. Sin embargo, su semántica permite ambigüedades: ¿qué es razonable, para quién y en qué condiciones? Por ejemplo, un ajuste razonable para una discapacidad severa que necesite tecnología especializada y personal especializado para desarrollar sus capacidades dentro del aula puede demandar mayor complejidad ya que se necesita de recursos económicos significativos que pueden ser pertinentes para la persona con discapacidad pero que no son viables en el entorno, quizá opacado por barreras económicas. O por otro lado, un ajuste razonable viable puede ser permitir el uso de un teclado para tomar notas a un estudiante con dificultad para escribir, ajuste que no demanda mayor complejidad. Como sostiene Nussbaum “los derechos deben garantizar capacidades efectivas, no solo posibilidades abstractas. En este sentido, el ajuste razonable solo cumple su función ética si transforma el entorno real, no si se queda en una fórmula normativa” (Nussbaum 2011).

El Decreto 1421 de 2017 define los *Ajustes Razonables* 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 los estudiantes con

discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con los demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales” (Artículo 3, numeral 1). Esta definición, aunque alineada con los estándares internacionales, deja abierta una zona de ambigüedad conceptual: ¿quién determina qué es una “carga desproporcionada” y bajo qué criterios? Tal imprecisión puede traducirse en interpretaciones subjetivas que limiten el acceso efectivo a estos ajustes, especialmente en contextos con recursos escasos o escasa voluntad institucional. Como advierte Nussbaum (2011), la justicia no debe conformarse con declarar derechos abstractos, sino que debe garantizar capacidades reales y efectivas para ejercerlos.

Un ejemplo de las consecuencias prácticas de la ambigüedad en la definición de "ajustes razonables" se encuentra en el informe técnico presentado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2021) sobre avances en educación inclusiva. En este documento se reporta que *“en varias entidades territoriales certificadas no se logra una comprensión uniforme sobre qué constituye un ajuste razonable, y en algunos casos las instituciones educativas argumentan que ciertas adaptaciones representan una ‘carga desproporcionada’ debido a limitaciones presupuestales o falta de personal capacitado”* (MEN, 2021, p. 17). En regiones como Vaupés y Guainía, por ejemplo, se identificó que los estudiantes con discapacidad no contaban con materiales adaptados ni acompañamiento especializado, porque la Secretaría de Educación local consideró que esos apoyos excedían sus capacidades operativas. Este tipo de argumentos, habilitados por la ambigüedad del término "razonable", terminan por subordinar el derecho a condiciones administrativas, dejando a criterio de cada institución o territorio el cumplimiento del principio de equidad. Tal como señala Nussbaum (2011), los derechos deben traducirse en capacidades efectivas, y no quedar sujetos a voluntades institucionales o recursos limitados. Sin una definición clara y exigible de lo que implica un ajuste razonable, el riesgo es que la igualdad proclamada en la norma se vuelva inoperante en la práctica, especialmente para quienes más requieren de una estructura educativa transformadora y justa.

El concepto de **“Accesibilidad”**, por su parte, se limita en el decreto principalmente al plano físico y técnico, sin problematizar suficientemente las barreras actitudinales y simbólicas que afectan la experiencia educativa (Barton & Armstrong, 2001). Así, la accesibilidad aparece reducida a infraestructura y no a cultura, perdiendo su potencia transformadora. Se nombra la barrera de tipo actitudinal en dos ocasiones durante la extensión del decreto, aparece por primera vez en la definición de las Acciones afirmativas y aparece por segunda vez en la definición de Estudiante con discapacidad. No se nombran explícitamente toda la variedad de barreras actitudinales o simbólicas pero sí se establece la necesidad de transformar las prácticas educativas, las actitudes para garantizar el acceso, Entre otras dimensiones de las barreras de actitud y simbólicas que no se nombran en el decreto, están: “Sobrecarga y falta de apoyo, estereotipos y prejuicios sobre la capacidad del estudiante (el estudiante no puede), paternalismo, falta de empatía, desconocimiento hacia la discapacidad y resistencia al cambio que puede deberse a la ignorancia, miedos e

inseguridades, modelos educativos tradicionales y la falta de compromiso y empatía” (Córdoba, 2023, p. 68)

En cuanto a la *Accesibilidad*, el decreto establece que esta debe garantizarse “de forma continua y progresiva” (Artículo 2) y que comprende “la eliminación de barreras físicas, comunicativas, actitudinales y sociales” (Artículo 3, numeral 2). No obstante, a lo largo del articulado, las disposiciones operativas sobre accesibilidad tienden a concentrarse en infraestructura y medios técnicos, sin desarrollar en profundidad estrategias pedagógicas ni simbólicas para abordar las **barreras culturales** que, como han señalado Barton y Armstrong (2001), son algunas de las más persistentes en la exclusión educativa. La accesibilidad, reducida a su dimensión material, pierde su capacidad transformadora como principio ético-político.

Un ejemplo concreto de esta limitación puede observarse en algunas instituciones educativas distritales de Bogotá, donde se han instalado rampas, ascensores o señalética táctil como respuesta a los lineamientos del Decreto 1421 (Personería de Bogotá. 2022). Sin embargo, en esas mismas instituciones, se ha reportado que docentes continúan utilizando un lenguaje infantilizado para dirigirse a estudiantes con discapacidad cognitiva, o los excluyen de actividades colaborativas bajo la idea de que “se distraen fácilmente” o “no entienden igual que los demás”. Aunque el entorno físico ha sido modificado, persisten barreras actitudinales que obstaculizan la plena participación y construcción de vínculos pedagógicos horizontales. Esta situación revela que la accesibilidad, pensada solamente desde la infraestructura, no garantiza un cambio cultural ni simbólico en las relaciones educativas, y demuestra que sin formación docente, ajustes en el currículo y transformación de imaginarios sociales, las rampas pueden terminar siendo solo una fachada de inclusión.

Respecto a la *“Participación”*, la norma apela constantemente a la corresponsabilidad de la comunidad educativa, incluyendo a las secretarías, instituciones educativas, familias y estudiantes, asignándoles responsabilidades y obligaciones dentro del escenario de la educación inclusiva. No obstante, esta participación de los actores de la educación inclusiva, puede interpretarse como una obligación ética y moral y como un derecho político, lo que debe impulsar la participación y el sentido emancipador. como indica Freire, liberándose de las opresiones para la construcción de una sociedad más justa (Freire, 1970). Como recuerda Freire (1970), no hay educación sin diálogo; y no hay diálogo sin reconocimiento de la otredad como sujeto activo del conocimiento.

La *“Participación”* como derecho político implica la garantía legal y constitucional de que todas las personas tengan acceso a la educación, lo cual se observa en las acciones afirmativas definidas como “políticas, medidas o acciones dirigidas a favorecer a personas o grupos con algún tipo de discapacidad, con el fin de eliminar o reducir las desigualdades y barreras de tipo actitudinal, social, cultural o económico que los afectan” (Decreto 1421, 2017). Al mismo tiempo, la participación como una obligación ética y moral se refleja en los esfuerzos de los actores para llevar a cabo las responsabilidades y obligaciones que cierran

brechas de tradición injusta como la obligación de las familias a tener la disposición de “establecer un diálogo constructivo con los demás actores intervinientes en el proceso de inclusión” (Decreto 1421, 2017) así mismo, como la obligación a participar en los espacios que la institución educativa disponga para la formación y el fortalecimiento del aprendizaje, implica una formación ética y moral que debe ir de la mano con el derecho político y las acciones afirmativas.

La **Participación** se menciona de forma reiterada, por ejemplo, en el Artículo 8, que establece que las familias deben ser partícipes del proceso educativo, y en el Artículo 17, donde se indica que el PIAR “debe ser construido con la participación de la familia y del estudiante, según su nivel de desarrollo y posibilidades de comunicación”. No obstante, esta participación se enuncia como una forma de corresponsabilidad técnica, y no como una participación política en sentido emancipador. Falta una visión dialógica que reconozca la voz del estudiante con discapacidad como sujeto epistémico y no sólo como destinatario de medidas. Como plantea Freire (1970), “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo”.

Un ejemplo claro de esta participación entendida más como un requisito técnico que como un ejercicio político se evidencia en los informes de seguimiento realizados por la Contraloría de Bogotá y la Personería Distrital sobre la implementación de los PIAR en colegios oficiales. Según el informe de vigilancia especial de la Contraloría de Bogotá, para el año 2020, en varios colegios de la localidad de Bosa, “los Planes Individuales de Ajustes Razonables se diligencian sin una participación efectiva de las familias, y en ocasiones los acudientes firman el documento sin comprender su contenido ni haber sido parte del proceso de construcción”. Esta práctica convierte la participación en un acto formal y unilateral, donde el estudiante con discapacidad y su familia no dialogan ni inciden, sino que simplemente ratifican decisiones tomadas por el equipo docente o directivo. La visión emancipadora que propone Freire (1970), en la que el sujeto aprende y transforma el mundo a través del diálogo, queda así desplazada por una lógica de cumplimiento burocrático. Este enfoque limita la posibilidad de que el estudiante sea reconocido como sujeto epistémico — portador de saberes, vivencias y necesidades— y reduce la participación a un trámite que responde más a la exigencia documental que a una pedagogía del encuentro.

El “**Derecho a la educación**” es presentado como “garantía”, pero no se articulan mecanismos explícitos de reparación frente a su vulneración. Esto refuerza la idea de un universalismo normativo débil, donde los derechos existen como enunciados ideales, pero no como prácticas efectivas (Córdoba, 2023, p. 55). Un mecanismo legal que puede reparar la vulneración es la “implementación de un programa de apoyo individual desde las secretarías para los estudiantes, que ofrezca tutorías, adaptación curricular y apoyo psicoemocional, además de los recursos económicos que requiere esta intervención” (Vladimirovna et al, 2022, p. 47) para ayudar al estudiante a ponerse al día o integrarse en su aula. Es una ruta legal en la que intervienen externos para facilitar la reparación a la vulneración del acceso a

la educación inclusiva que las instituciones educativas no pueden garantizar por sí solas, esto con el objetivo de ayudar a nivelar o integrar a quienes han sido vulnerados o excluidos.

Además, el *Derecho a la educación* se presenta en el decreto como un mandato estatal: “El Estado garantizará el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad mediante el acceso, la permanencia, la participación y la promoción en condiciones de calidad” (Artículo 1). Sin embargo, no se detallan mecanismos de exigibilidad ni se establecen rutas de reparación cuando este derecho se ve vulnerado. Esta ausencia refuerza lo que Boaventura de Sousa Santos (2010) llama “un universalismo normativo débil”: un modelo en el que los derechos se enuncian como promesas éticas, pero no se convierten en herramientas concretas de transformación social.

Un caso emblemático ocurrió en Bogotá y Soacha, donde varias familias denunciaron que sus hijos con discapacidad fueron inscritos pero luego no se les garantizó acceso efectivo ni acompañamiento adecuado. Por ejemplo, en Ciudad Bolívar, una madre relató que, a pesar de contar con un cupo según el Decreto 1421, el colegio no tenía ni rampas ni aulas accesibles, lo que forzó a la niña a abandonar su proceso escolar (Infobae. 2024 y El Espectador. 2022) otro caso, en Soacha, la familia de una niña con retraso global del desarrollo denunció que el cupo fue retirado al momento del ingreso, bajo el argumento de que “no sabían cómo lidiar con ella” (Periodismopublico.com, 2022). Al presentar la situación ante las Secretarías de Educación correspondientes, las familias solo obtuvieron respuestas genéricas o promesas de seguimiento, sin que existiera una ruta clara para reconstruir el derecho vulnerado ni solicitar reparación institucional. Esta carencia evidencia que, aunque el decreto establece que “El Estado garantizará el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad mediante el acceso, la permanencia, la participación y la promoción en condiciones de calidad” (Decreto 1421, art 1, 2017), no se ha previsto una ruta efectiva para exigir ese derecho ni sancionar su incumplimiento. Como alerta Boaventura de Sousa Santos (2010), sin mecanismos de exigibilidad, los derechos se convierten en promesas normativas débiles, carentes de fuerza real transformadora.

En conjunto, la lectura hermenéutica de estos conceptos pone en evidencia que el Decreto 1421 opera como un texto político que expresa un imaginario de inclusión parcialmente modernizado, pero aún condicionado por tradiciones jurídico-administrativas que reproducen lógicas de control más que de emancipación. El reto está en reconfigurar estas nociones para que no sean únicamente declaraciones normativas, sino verdaderas apuestas por una educación centrada en la dignidad, la diferencia y el reconocimiento recíproco.

Tensión entre universalismo normativo y singularidad subjetiva:

Una de las mayores tensiones del Decreto 1421 radica en su esfuerzo por universalizar los principios de inclusión sin desarrollar relaciones eficientes de diálogo con entidades e

instituciones jurídicas y educativas, que deben continuar con el desarrollo de los mecanismos de manera contextual para que los lineamientos generales de la educación inclusiva se puedan desplegar en Colombia., ya que de ellas depende seguir el desarrollo de los mecanismo de acción aterrizados a la población que accede a la educación inclusiva. El lenguaje jurídico se mueve entre la generalidad (que busca igualdad) y la excepción (que busca ajuste), sin resolver el dilema de fondo: *¿cómo construir una política educativa que respete la individualidad sin caer en la fragmentación o en la carga excesiva de la diferencia?*

Desde la hermenéutica crítica, esto puede leerse como un conflicto entre la ética del universalismo ilustrado y la política del reconocimiento (Taylor, 1993). El decreto intenta reconocer al sujeto con discapacidad, pero lo hace desde un marco universal, que empieza a recrearse en un espacio en disputa que exige ser aterrizado. Por ello, como advierte Ricoeur (1990), el derecho, al pretender representar al otro, corre el riesgo de silenciarlo si no se articula con una comprensión narrativa de su experiencia.

RESULTADOS: SÍMBOLOS, SILENCIOS Y SENTIDOS; LO QUE REVELA Y OCULTA EL DECRETO 1421.

Representaciones implícitas sobre la discapacidad y la educación:

Aunque el Decreto 1421 adopta el enfoque de derechos y retoma la convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, todavía reproduce de forma implícita una visión compensatoria de la discapacidad. Se habla de ajustes como “necesidades educativas especiales”, lo que puede reforzar una idea de déficit en el sujeto más que de insuficiencia estructural del sistema educativo.

Estas representaciones normativas siguen asociando la discapacidad a una categoría que requiere atención especializada, lo que mantiene una cierta distancia entre lo “normal” y lo “diferente”. La inclusión, en este sentido, aparece como una anexión de lo otro al sistema existente, no como una reconstrucción colectiva del mismo.

Estas representaciones normativas que presenta el Decreto 1421 —donde la discapacidad aparece como una condición que debe ser “atendida” mediante adaptaciones específicas— refuerzan la lógica de lo “extraordinario” y mantienen la estructura pedagógica tradicional intacta. En lugar de cuestionar los supuestos sobre los cuales se construye el aula, el currículo o la evaluación, el decreto tiende a tratar la inclusión como una “anexión”, es decir, como un ingreso condicionado del otro a un sistema que no se transforma. Esta visión, aunque útil en términos de accesibilidad mínima, no responde a una inclusión entendida como transformación colectiva del entorno educativo. La lógica de “atención educativa a la población con discapacidad” (MEN, 2017, Art. 2) revela que el sujeto con discapacidad sigue siendo tratado como una excepción que requiere ajustes para adaptarse al orden preexistente.

Frente a esto, existen marcos que encarnan una visión alternativa y transformadora de la inclusión. Por ejemplo, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), adoptada por Colombia mediante la Ley 1346 de 2009, establece en su artículo 24 que los Estados deben asegurar “*un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, junto con la enseñanza a lo largo de la vida, dirigido a desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima*”. Lo fundamental de esta visión es que no se trata de adaptar al estudiante al sistema, sino de reconfigurar el sistema para que parta desde la diferencia como punto de origen, no como obstáculo.

Autores como Booth y Ainscow (2011) refuerzan esta idea en su “Índice de Inclusión”, al señalar que una escuela inclusiva es aquella que “aprende a valorar la diversidad como recurso, no como problema a resolver”. Este enfoque no solo reconoce al estudiante con discapacidad como sujeto de derechos, sino como agente de transformación educativa, capaz de cuestionar las normas, métodos y relaciones que estructuran la escuela.

Así, la verdadera inclusión no consiste en incorporar a quienes han sido excluidos, sino en reconstruir colectivamente las condiciones que hacen posible una comunidad educativa plural, ética y justa

Ideas heredadas de la pedagogía tradicional:

El decreto, si bien busca romper con modelos segregadores, aún está anclado en una pedagogía centrada en el rendimiento, la evaluación homogénea y la estandarización o una pedagogía rehabilitadora o de enfoque médico que ha dejado rastros muy fuertes en la historia de la educación para personas con discapacidad (Asdown, 2022). Esto se expresa en el hecho de que no se cuestiona el currículo ni se plantea una transformación real de los marcos pedagógicos tradicionales, dinámicas que permiten o finalizan en la barrera o excusa del no estar ‘preparado’.

La lógica de “ajustar” sugiere que la educación está bien como está, y que el problema es que algunos no “encajan” en ella. Desde la teoría crítica de la educación, esta visión reproduce lo que Apple (2004) denomina el currículum oculto: la transmisión de valores y estructuras de poder que normalizan la exclusión bajo formas supuestamente técnicas o neutrales.

Lo no dicho: silencios normativos y vacíos simbólicos:

Un análisis hermenéutico también debe atender a lo que el texto calla. El Decreto 1421 no menciona, por ejemplo, los impactos diferenciales que tiene la discapacidad cuando se cruza con otras categorías como el género, la etnia, la clase o el territorio, ni las discapacidades múltiples. Tampoco nombra de manera explícita el papel de las voces de las personas con discapacidad en la construcción de sus propios PIAR, tampoco contempla mecanismos sancionatorios ante la omisión de la política inclusiva.

Estos silencios no son menores: revelan la persistencia de un paradigma normativo que, pese a su lenguaje ético, inclusivo y basado en los derechos humanos y el desarrollo humano, no se despoja del todo del paternalismo institucional ni de las jerarquías epistemológicas que históricamente han invisibilizado a los sujetos con discapacidad como productores de conocimiento.

DISCUSIONES: INTERPRETACIÓN CRÍTICA DEL DECRETO 1421

El análisis hermenéutico del Decreto 1421 del 2017 evidencia que, aunque Colombia ha dado pasos significativos hacia el reconocimiento formal del derecho a la educación inclusiva, persisten profundas tensiones entre el marco normativo y las prácticas culturales, pedagógicas e institucionales que estructuran el sistema educativo. Este decreto, si bien se alinea con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y promueve herramientas como el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), se inscribe aún dentro de una lógica jurídica que tiende a universalizar principios sin acoger plenamente la singularidad de los sujetos a quienes busca proteger.

Desde las humanidades y las artes liberales, la educación no puede entenderse únicamente como un derecho legal o administrativo, sino como un fenómeno cultural profundamente simbólico. El lenguaje del decreto, aunque aparentemente progresista, sigue reproduciendo categorías técnicas heredadas de una pedagogía tradicional y excluyente. Su gramática permanece anclada a la idea de que el sistema educativo es esencialmente correcto y que los estudiantes con discapacidad deben ser “ajustados” para poder acceder a él.

Además, el análisis hermenéutico ha revelado múltiples silencios normativos: el decreto no reconoce de manera interseccional las experiencias de discapacidad atravesadas por raza, género, clase o territorio; tampoco menciona mecanismos de exigibilidad o sanción ante su incumplimiento, y minimiza el papel político de la voz de las personas con discapacidad. Estos vacíos sugieren una persistente resistencia cultural a imaginar un modelo de educación que no se limite a incluir en lo existente, sino que parta desde la diferencia para reinventar lo común.

Transversalidad de la barrera actitud en el decreto. Conocimiento del modelo de desarrollo humano y enfoque de capacidades:

Dentro del decreto 1421, desde las descripciones conceptuales, pasando por las responsabilidades dadas a entidades y obligaciones a las familias, aparecen acciones afirmativas que sugieren capacitación y acciones que contrarresten las barreras de las personas con discapacidad en cuanto a lo social, lo cultural, lo económico, y como se menciona en una sola ocasión, en cuanto a lo actitudinal o la barrera actitudinal.

La **Barrera Actitudinal** suele ser la primera en manifestarse cuando se trata del encuentro entre estudiantes con discapacidad y el entorno educativo. Esta barrera se manifiesta principalmente en los discursos y comportamientos del profesorado, las instituciones escolares y las familias, y se basa en estereotipos, prejuicios y creencias culturalmente arraigadas sobre la discapacidad que limitan, antes que facilitar, los procesos

de inclusión (Ribero, 2017). Estas actitudes no siempre son explícitas o malintencionadas; muchas veces operan de manera inconsciente, filtrándose en expectativas, juicios y decisiones cotidianas que marcan profundamente la experiencia educativa de los estudiantes con discapacidad.

Por ejemplo, una docente que asume que un niño con discapacidad intelectual “no va a poder aprender al mismo ritmo” puede decidir, sin consultarlo, no exigirle lo mismo que a sus compañeros, privándolo así del derecho a ser retado cognitivamente y a demostrar sus capacidades. Del mismo modo, una institución que considera que “estos niños están mejor en colegios especiales”, refuerza la lógica de la segregación, al suponer que la diferencia debe ser removida del aula común y no que el aula común debe adaptarse a la diferencia. También es frecuente que las familias, por temor o desconocimiento, mantengan una postura de sobreprotección o baja expectativa, creyendo que “es mejor no exigirles tanto para no frustrarlos”, lo que en la práctica limita el desarrollo integral del estudiante.

Esta barrera sugiere un cambio cultural y moral en la forma de concebir la discapacidad, cambio moral y cultural que se podría nombrar el reto más grande para la sociedad en la educación inclusiva para personas con discapacidad (Skliar, 2009). Pero como se indicó, la barrera actitudinal es mencionada en una sola ocasión en el Artículo 2.3.3.5.1.4. Definiciones: en el concepto 3. Acciones afirmativas (Decreto 14721, 2017) y esta barrera es tratada durante la extensión del decreto de forma indirecta, en lo que parecen ser las capacitaciones y formaciones que se estipulan para los actores de la educación inclusiva, descrita como responsabilidad del Ministerio de Educación Nacional, Secretarías de educación e instituciones educativas (Decreto 1421, 2017).

No se identifican en el decreto las barreras sociales actitudinales que no permitirán desplegar las acciones afirmativas del decreto. Las barreras de actitud social, morales y culturales “se definen como un estado mental que se organiza a través de la experiencia y ejerce una respuesta del individuo a experiencias y objetos, de igual forma también se puede definir como un constructo no observable a simple vista” (Cardona et al, 2023, p. 26) Este tipo de barrera “implica una relación entre elementos connotativos y afectivos, por ello las actitudes tienen un carácter definido en la identidad de cada persona ya que son juicios evaluativos que se guardan en la memoria a largo plazo” (Cardona et al, 2023, p. 26).

Por ejemplo, en una de las declaraciones hechas por un estudiante con discapacidad en el estudio de Cardona et al, se puede reconocer o hacer tangible de cierta manera esta barrera por parte de docentes, “noto que el instructor hace mala cara; no me quieren en los grupos de trabajo; ellos no tienen cómo las ganas de explicarle a uno; Ya uno pierde la seguridad al momento de dar su opinión” (Cardona et al, 2023, p. 27) haciendo tangibles actitudes negativas tanto de compañeros como instructores en este proceso de inclusión en el contexto educativo de los aprendices con discapacidad en el SENA Regional Cauca. Tampoco se estipulan acciones a seguir para contrarrestar las barreras de actitud, por ejemplo, si una institución, sus directivas y profesores no reciben con prontitud las formaciones y no

se siente preparada con las responsabilidades otorgadas desde el decreto; tampoco se menciona un plan de acción que las acompañe o que esclarezca el proceso.

Sin embargo, como indica Skliar (2009) si no se reciben las capacitaciones técnicas, esto no puede volverse una excusa que promueva las barreras de acceso a los estudiantes, por lo que se evidencia la necesidad de los actores de la educación inclusiva de adquirir conocimiento en lo que concierne al modelo de desarrollo humano integral que se pone como base para medir las dinámicas sociales educativas y el enfoque de las capacidades, que se refiere a las capacidades que se pretenden proteger e impulsar en los seres humanos y su entorno -las cuales ya no son capacidades técnicas, ni productivas-, y en este caso, en los estudiantes del aula.

Frente a esto, la transformación de la barrera actitudinal implica una reconfiguración profunda de las miradas y las prácticas. Un enfoque inclusivo y humanizante implica, por ejemplo, que los profesores se pregunten no si el estudiante puede aprender, sino cómo puede hacerlo y qué necesitan cambiar para facilitararlo. Supone también que las instituciones educativas dejen de ver la inclusión como una concesión y la asuman como un derecho innegociable y enriquecedor para toda la comunidad escolar. Desde las familias, se requiere abandonar el miedo o la compasión y sustituirlos por una confianza activa en las capacidades diversas del estudiante.

Así, en lugar de pensar “no va a poder seguir la clase”, la actitud transformadora sería: “*¿Qué puedo ajustar en mi manera de enseñar para que él o ella también pueda comprender este tema?*”. En lugar de asumir que “no se va a adaptar”, la pregunta ética debe ser: “*¿Cómo se puede adaptar el entorno para que su experiencia aquí sea significativa y digna?*”.

Cambiar estas ideas no es solo un asunto pedagógico, sino también cultural y ético: implica reconocer que la discapacidad no es un límite intrínseco de la persona, sino una relación social mediada por el entorno. Derribar la barrera actitudinal es, entonces, el primer paso para construir una escuela que no solo tolere la diferencia, sino que la celebre como condición constitutiva de lo humano.

Es esencial un acercamiento al modelo de desarrollo y al enfoque de capacidades, no solo a razón de la interacción con estudiantes con discapacidad, sino para tomar una postura ética ante la sociedad y su modelo de educación, y entender las bases teóricas y las preocupaciones sobre la condición humana de la reflexión filosófica que se usa de base para edificar la teoría política de la educación que ha formulado la sociedad.

Lo anterior, para que los profesores y las instituciones tengan un marco teórico y ético que dé luces ante un posible pensamiento de no estar preparado, derivado de lo que no se nombra en la teoría política del decreto 1421, ya que el estar preparado desde el saber del profesor, para Skliar (2009), requiere de una actitud abierta a compartir un espacio juntos con el otro y asumir la responsabilidad del otro en ese estar juntos, para poder generar un

espacio de diálogo que permita conocer al otro en cuanto a su existencia, sus necesidades y sus formas de estar en el mundo, esto desde lo que el maestro puede hacer a partir de su saber.

Bajo el modelo de desarrollo y el enfoque de las capacidades, ya no se mide el desarrollo de un estudiante por si aprendió o no el currículo de memoria, sino que se mide su desarrollo en cuanto a las capacidades sociales, la interacción con los otros, el juego, la oportunidad de hacer amigos, amigas y posibles parejas sentimentales, se mide y se protege la dimensión de la vida, no la dimensión técnica de conocimiento. Todo esto lleva a una reflexión sobre la responsabilidad que tiene la sociedad en cuanto a enterarse e informarse de los modelos diseñados para construir las futuras sociedades y los futuros humanos porque “no se pueden construir las sociedades que imaginamos si no invertimos, tiempo, espacios, recursos e instituciones para ello” (Chernillo, 2024).

Se expresa la barrera actitudinal para el cumplimiento de la accesibilidad en las instituciones educativas y profesorado, cuando presentan como excusa no estar preparados porque no han recibido ‘capacitación’ y recursos, siendo este un factor que se asume exclusivamente como técnico. Pero los profesionales en educación deben asumir una postura ética, que Skliar (2009) configura en dos partes, la disposición para compartir con otra persona para conocerla en su multidimensionalidad y asumir la responsabilidad de estar con esa persona.

Por otra parte, dentro de las definiciones que se dan en el decreto 1421 para poder entrar en materia de la educación inclusiva, se presentan conceptos como reiteradamente como la Accesibilidad, Educación inclusiva, Acceso a la educación para personas con discapacidad, Ajustes razonables y Currículum flexible, “desarrollo, aprendizaje y participación”, “oportunidad de aprender y participar”, “acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar”, “eliminar o reducir las desigualdades y barreras de tipo actitudinal, social, cultural o económico”, “condiciones de accesibilidad, adaptabilidad, flexibilidad y equidad”, “medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas” (Decreto 1421, 2017) lineamientos que a al momento de llevar a la práctica pueden generar confusión para los actores si no se conocen los fundamentos teóricos en los que se basa: del desarrollo humano integral y el desarrollo de las capacidades.

Esto conduce al mismo camino del desconocimiento sobre la terminología que se emplea, terminología que no se desarrolla dentro del decreto, por lo que, al no conocer los fundamentos del modelo de desarrollo humano integral y el enfoque de las capacidades que tiene como base, no se puede interpretar de manera eficiente lo que significa desigualdad, barreras, oportunidades, adaptaciones, participación y acceso en las personas con discapacidad, que permita tomar una postura ética y crítica ante la atención de estudiantes con discapacidad. Esto conduce a una práctica ineficiente del decreto o un performance ineficiente del decreto a partir de los vacíos de significados conceptuales no esclarecidos, ya que la forma en la que se constituye en lenguaje jurídico y la teoría jurídica define las

prácticas en la realidad o la construcción de realidades, lo que Butler denomina construcción social performativa, pero a partir del lenguaje jurídico (Nussbaum, 2012 y Butler, 1990).

Ya que, como se expresa en varios estudios, no existe la capacitación pronta que se promete a las instituciones (Ribero, 2017) lo que genera disonancia entre lo que dicta el decreto y la práctica, además, porque la comunidad educativa no es autónoma en acercarse a conocer los fundamentos teóricos de la educación inclusiva, lo que los puede llevar a sentirse no preparados (Skliar, 2009).

Aportes de la hermenéutica para comprender la ley como construcción simbólica y el lenguaje como herramienta fundamental para la creación de realidades performativas:

Dentro del apartado de recursos financieros, humanos y técnicos para la educación inclusiva, se estipula que el Ministerio de Educación Nacional destinará a través del Sistema General de Participación un 20% más de recursos para la atención de los estudiantes con discapacidad reportados en el SIMAT dentro de la oferta educativa: “se girará un 20 % o porcentaje adicional, de conformidad con la disponibilidad presupuestal que haya en cada vigencia, y que por nivel y zona defina anualmente la Nación” (Decreto 1421, 2017) y se complementa en el Artículo 2.3.3.5.2.2.2. de Líneas de Inversión, “además de los recursos propios que el Sistema General de Participación quiera destinar” (Decreto 1421, 2017).

Entonces, en primer lugar, no se maneja una claridad presupuestal en cuanto a los recursos destinados a los estudiantes con discapacidad, se establece el mínimo adicional del 20 %, pero no se aclara en qué condiciones un estudiante con discapacidad recibiría más presupuesto, ni se aclara por qué varía ese presupuesto a razón de la zona en la que se encuentre, es decir, podría interpretarse que una zona rural reciba más a raíz de sus necesidades o podría recibir menos que una zona urbana a razón de la zona y de la distribución de los recursos a nivel nacional.

Esto lleva a reflexionar sobre la inconsistencia del lenguaje utilizado, que puede generar confusión en cuanto a distribución de recursos, ya que esta debe responder a un manejo controlado y medido de las situaciones y contextos para responder a las necesidades específicas, garantizar el desarrollo humano y de las capacidades en cada estudiante. En principio, la zona o el territorio y la disponibilidad de recursos no debería definir más o menos presupuesto, ya que puede generar inconsistencias y confusión en la práctica, sino que debe gestionarse de forma fija y clara los fondos destinados.

Claridad que sigue desapareciendo a medida que se avanza en los lineamientos de inversión, cuando se afirma que a ese 20 % de presupuesto adicional por estudiante con discapacidad inscrito, que se desembolsa desde el Sistema General de Participación, se le ‘pueden’ sumar los recursos que la institución educativa ‘quiera’ destinar. Así:

“De conformidad con el artículo anterior, las entidades territoriales certificadas en educación deberán garantizar la prestación eficiente y oportuna del servicio educativo al interior de su jurisdicción y, para ello, podrán, con cargo a los recursos del Sistema General de Participaciones más los recursos propios que decidan destinar, implementar las siguientes líneas de inversión a favor de los estudiantes con discapacidad: (...)”

Lo cual evidencia vacíos legales en cuanto a los recursos que legalmente se destinan para contratación de recursos humanos para la atención de estudiantes con discapacidad, que debe ser bajo las mismas condiciones y oportunidades, porque no es claro de qué depende que las instituciones educativas ‘quieran’ o no destinar más fondos a los estudiantes con discapacidad. Es decir, si existe un presupuesto económico que las instituciones educativas pueden destinar a los recursos humanos y técnicos que requieran las personas con discapacidad que pertenecen a la institución: *¿cómo se regula? ¿de qué depende esa decisión? ¿pudiese depender del altruismo o la filantropía que maneje cada institución? ¿Y si pueden, pero no quieren?*

Ahora, en el decreto 1421 de 2017 no se evidencia ninguna ruta de atención o apoyo si las familias o estudiantes necesitan apoyo o son vulnerados para hacer valer sus derechos en la educación inclusiva, por lo que el derecho a la educación es presentado como garantía, pero no se articulan mecanismos explícitos de reparación frente a su vulneración. Esto refuerza la idea de un universalismo normativo débil, donde los derechos existen como enunciados ideales, pero no como prácticas efectivas.

Se hace explícito que las secretarías de educación y entidades territoriales deben la atención a quejas, reclamos y denuncias únicamente en la responsabilidad número 14 que se les da a las secretarías de educación y entidades territoriales en el apartado B) dentro del Artículo 2.3.3.5.2.3.1. Gestión educativa y gestión escolar (Decreto 1421, 2017) sin mencionar una ruta o un plan que garantice la atención de estas sugerencias o la atención a vulneraciones a los derechos, tampoco se menciona la vía de comunicación que las personas deben tener con la entidad para el proceso.

CONCLUSIONES

1. La educación inclusiva en Colombia sigue siendo un horizonte ético más que una realidad vivida:

A pesar de los avances normativos representados por el Decreto 1421, su implementación continúa enfrentando obstáculos estructurales, simbólicos y pedagógicos que impiden la realización plena del derecho a la educación para las personas con discapacidad.

A través del análisis del lenguaje en la teoría jurídica sobre la educación inclusiva en Colombia del decreto 1421 de 2017 representa la configuración lingüística para las formas en las que se va a construir la realidad de la educación inclusiva, por lo que, a través del análisis hermenéutico del decreto 1421, los resultados reflejan que es un proceso limitante y poco propositivo en alternativas de mejora para el adecuado aprendizaje y fortalecimiento de habilidades sociales de personas con discapacidad. Además, su capacidad de adaptabilidad es débil teniendo en cuenta factores externos como: infraestructura, formación de docentes, plan de integración de discapacidad, evaluación y métricas de mejora continua.

2. El Decreto 1421, leído hermenéuticamente, refleja tanto las aspiraciones democráticas del país como sus contradicciones culturales. Barreras de Actitud:

Aunque su lenguaje se alinea con el enfoque de derechos humanos, su estructura técnica y generalizante reproduce, en muchos casos, el paradigma médico y asistencialista como limitación.

A partir de las consideraciones y el análisis de las tensiones que existen entre la norma escrita y la práctica que implica el decreto 1421, se induce que las barreras de actitud son la principal causa de las brechas de acceso a la educación para personas con discapacidad, ya que de ella se despliegan sesgos a razón de falsas creencias o estereotipos hacia los estudiantes con discapacidad, que no permiten una plena participación y acceso a la educación. Esto, debido principalmente, a que el decreto no aborda las barreras sociales, culturales, morales y de tradición, es decir, no aborda el contexto sociocultural en el que se va a desplegar la construcción de la educación inclusiva porque no lo nombra, más allá de proponer capacitaciones técnicas para el conocimiento de la educación inclusiva.

Las barreras de actitud se nombran en una sola ocasión dentro del decreto en el artículo de lineamientos de inversión para decir que estas inversiones ayudarán a contrarrestar brechas sociales, económicas, y de actitud. Lo que resulta insuficiente si desde la redacción de la norma no se contempla el paradigma moral y tradicional desigual en el que se va a implementar una nueva dinámica de justicia en la educación.

Asimismo, como no se nombran ni conciben las barreras de actitud en su multidimensionalidad dentro del decreto 1421, tampoco se concibe ni establece una ruta de postura ética por parte del profesorado y las instituciones educativas, lo que concluye en la posibilidad de respuesta que presentan las instituciones y los profesores de ‘no estar preparados’, ya que no se conciben estrategias claves de corte ético y moral como lo son la disposición del profesorado a compartir un espacio junto a los alumnos con discapacidad y asumir la responsabilidad de ese espacio para que, en su saber, su función sea hacer dialogar los saberes, las necesidades y las capacidades de estudiantes con el aula y la institución. Además, es clave el rol del profesor para escalar solicitudes de los recursos necesarios a las secretarías y al MEN según las necesidades, por lo que su actitud negativa de no estar preparado inicia el proceso de exclusión. Resulta pertinente una estrategia en la que se implemente un plan de acción actitudinal, basado en el marco de desarrollo humano integral propuesto por Sen a finales del siglo XX y en el enfoque de las capacidades, más específico, expuesto por Nussbaum.

3. La política pública en materia de inclusión educativa debe integrar no solo una perspectiva jurídica, sino una comprensión cultural profunda:

Esto implica reconocer a la discapacidad no como una condición biológica a corregir, sino como una experiencia situada, marcada por relaciones sociales, afectos, memorias y sentidos.

El modelo de desarrollo humano integral y el enfoque de las capacidades no hacen parte de la descripción teórica que se hace en los lineamientos reguladores del decreto 1421, siendo que son estas teorías y modelos o planes de desarrollo, la base de la preocupación de la educación inclusiva en Colombia. Desde los informes que presenta la Misión de Sabios de 1996 y de 2019, por ejemplo, se toma el enfoque del desarrollo humano y las capacidades de Sen y Nussbaum como un horizonte que debe adoptarse para los planes de desarrollo nacionales en el ámbito educativo. Sin el conocimiento técnico ni ético de estos modelos de desarrollo humano, dentro del decreto 1421, se desdibuja la finalidad del modelo de educación inclusiva, se vuelve incomprensible porque no se entiende desde qué marcos de referencia se empieza a entender la discapacidad, el desarrollo humano, la accesibilidad a la educación inclusiva y las adaptaciones, entre otras.

Lo que lleva a la reflexión sobre las capacidades combinadas de Nussbaum, estas capacidades combinadas están integradas por las capacidades personales más la estructura política, normativa, económica y sociocultural de una nación que deben permitir que esas capacidades se desarrollen.

Este vacío teórico y normativo en el decreto, genera que, en la realidad, se performe la norma o se creen realidades sobre la educación inclusiva bajo el desconocimiento del horizonte de desarrollo humano que adopta la nación. Lo que está en juego es una

transformación cultural profunda: un cambio en la forma en que la sociedad entiende la discapacidad, la educación y la justicia.

Finalmente, Nussbaum marca las capacidades internas y capacidades combinadas, las capacidades internas hacen referencia a las aptitudes que desarrolla una persona a través de crianza, aprendizaje y educación; por otro lado, las capacidades combinadas incluyen las aptitudes internas o desarrolladas por una persona y las condiciones de agencia que permite el entorno social, político, cultural y económico, haciendo énfasis en el entorno y el contexto.

4. El enfoque de las Artes Liberales permite comprender el derecho a la educación no como una obligación estatal abstracta, sino como un espacio de narración, representación y reconocimiento.

El Decreto, en este sentido, es tanto una norma legal como un texto simbólico que merece ser interpretado críticamente desde sus silencios, metáforas y efectos discursivos.

RECOMENDACIONES

A partir del análisis hermenéutico del Decreto 1421 de 2017 y de la reflexión crítica desde las Artes Liberales, se hace evidente la necesidad de trascender la mera formulación normativa para avanzar hacia prácticas educativas verdaderamente inclusivas, sensibles y transformadoras. Las siguientes recomendaciones no se proponen como soluciones técnicas, sino como horizontes ético-culturales orientados a repensar el papel de la educación, el lenguaje normativo y la participación de las personas con discapacidad en la configuración del sistema educativo colombiano.

Estas propuestas surgen de la interpretación del decreto como un texto cultural, cuyas palabras, silencios y estructuras revelan tanto avances como límites en la construcción de una escuela para todas y todos. Por tanto, las recomendaciones se enmarcan en un enfoque interdisciplinar y humanista, que convoca al diálogo entre el derecho, la pedagogía crítica, la ética del cuidado y la imaginación social. Solo desde esta mirada amplia es posible construir una inclusión educativa que no sea una adaptación superficial, sino una transformación profunda de los modos de enseñar, aprender y convivir. Por lo anterior, se recomienda:

- **Reformular el lenguaje del Decreto 1421 incorporando expresiones que reconozcan la voz de los sujetos con discapacidad como agentes activos, no solo como beneficiarios pasivos.** Esto incluye la participación efectiva de personas con discapacidad en la creación, implementación y evaluación de políticas públicas.
- **Incluir una perspectiva interseccional en el marco normativo,** que contemple cómo la discapacidad se entrecruza con variables como género, etnia, clase social o ruralidad, y cómo estas condiciones afectan la accesibilidad educativa.
- **Ampliar la formación docente desde una mirada humanista y crítica, más allá del cumplimiento técnico de “ajustes razonables”.** Los educadores deben ser acompañados en procesos de reflexión ética, cultural y emocional sobre su rol en la construcción de una escuela diversa.
- **Desarrollar mecanismos de exigibilidad jurídica y ciudadana,** que permitan a las familias, colectivos y estudiantes denunciar, evidenciar y transformar las prácticas de exclusión en el sistema educativo, con canales claros y efectivos de reparación.
- **Fomentar investigaciones interdisciplinarias entre el derecho, la educación, la antropología, la literatura y el arte,** que propongan nuevas narrativas sobre la discapacidad y la inclusión, desde una mirada estética, histórica y simbólica.
- **Aterrizar y adaptar la información de la teoría jurídica a estrategias transmedia, braille, lengua de señas y en (DUA) Diseño universal de aprendizaje,** así mismo con la guía para implementar el decreto 1421 y del documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en

el marco de la educación inclusiva. Teniendo en cuenta la articulación con los nuevos procesos tecnológicos de Mintic, de la inteligencia artificial, de los metaversos y la gamificación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Apple, M. W. (2004). *Educación y poder* (2ª ed.). Routledge.
- Apple, M. W. (2004). *Ideología y currículum*. Morata.
- Aravena M & Camacho G. (2023) *Política de inclusión educativa como fundamento del desarrollo humano en la educación, Colombia*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar Marzo-Abril, 2023, Volumen 7, Número 2. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5386.
- Barnes, C. (2010). *Discapacidad, política y pobreza en el contexto del “Mundo Mayoritario”*. Política y Sociedad, 2010, Vol. 47 Núm. 1: 11-25.
- Barton, L., & Armstrong, F. (2001). *Disability, education, and inclusion: Cross-cultural issues and dilemmas*. In Handbook of Disability Studies. Sage Publications.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *The Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE
- Butler, J. (1990). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Routledge.
- Camacho G., Aravena M. (2024). *Desarrollo Humano en la Escuela colombiana en el marco de la Política de Inclusión Educativa*. Revista Científica y Académica. Vol. 4, No. 4. DOI <http://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i4>.
- Camargo Muñoz, A. (2023). *Breve reseña histórica de la inclusión en Colombia*. Universidad Santo Tomás, Tunja, Colombia. Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad. Volumen 4, Número 4, octubre 2018, ISSN: 2387-0907
- Chernillo D., Castillo F. (2024). Entre Hilos: Martha Nussbaum, “*Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*”. El mostrador.
- Contraloría de Bogotá. (2022). *Informes a organismos de inspección, vigilancia y control*. Recuperado el 24 de junio del 2025. Tomado de: https://www.contraloriabogota.gov.co/informes-organismos-de-inspeccion-vigilancia-y-control?utm_source=chatgpt.com
- Cordoba, C., Solís, Y., Ulchur, A. (2023). *Barreras de actitud en el proceso de inclusión educativa*. Fundación Universitaria de Popayán.
- Decreto 1421. (2017). Administración Nacional. Agosto 29. SUIN-Juriscal.
- Dworkin, R. (1986). *Law's Empire*. Harvard University Press.
- Echeita Sarrionandia, G. (2013). *La escuela inclusiva: entre la utopía y la práctica*. Madrid: Narcea.
- El Espectador. 2022. Recuperado el 24 de junio del 2025. Tomando de: https://www.elespectador.com/bogota/las-barreras-de-acceso-a-educacion-para-la-comunidad-en-condicion-de-dicapacidad-en-bogota/?utm_source=chatgpt.com#google_vignette
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Verdad y método* (2ª ed.). Salamanca: Sígueme.

- Gobierno de Colombia. (2019). Propuestas de la Misión Internacional de Sabios.
- Hernández A. & Barros Camargo C. (2015) *Fundamentos para la educación inclusiva*. Olé Libros. España.
- Hernández, M. (2015). *El Concepto de Discapacidad: De la Enfermedad al Enfoque de Derechos*. Revista CES Derecho Volumen 6 No. 2 Julio-Diciembre / 2015.
- Infobae. (2024). Corte Constitucional respaldó derechos educativos de estudiantes en condición de discapacidad: las instituciones deben responsabilizarse de los alumnos. Tomado de: https://www.infobae.com/colombia/2024/10/24/la-corte-constitucional-de-colombia-respaldo-derechos-educativos-de-estudiantes-en-condicion-de-discapacidad/?utm_source=chatgpt.com
- Leal Afanador, J. (2018). Rector UNAD. Presidente ACESAD Repositorio de noticias 2019. Universidad Nacional Abierta y a Distancia 2018. 27 septiembre.
- McLaren, P. (2005). *Capitalists and Conquerors: A Critical Pedagogy against Empire*. Rowman & Littlefield.
- Ministerio de Educación Nacional (2022,). *Inclusión y equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia*. Bogotá D. C.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Guía para la implementación del Decreto 1421
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro*. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Buenos Aires: Katz Editores
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Nussbaum, Martha C. (2000). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. Macmillan.
- Periodismo público. (2023). “Presunta discriminación en un colegio de Soacha hacia una menor con discapacidad”. Medio Digital. Recuperado el 24 de junio del 2025. Tomado de: https://periodismopublico.com/presunta-discriminacion-en-un-colegio-de-soacha-hacia-una-menor-con-discapacidad?utm_source=chatgpt.com
- Personería de Bogotá. (2020). Informe sobre infraestructura en Ciudad Bolívar. Tomado de: <https://www.personeriabogota.gov.co/>
- Ribeiro, A. Louzano, V. (2017). *Encuentro con chicos, Infancia como poder*. Universidad de Río de Janeiro.
- Ricoeur, P. (1990). *Sí mismo como otro*. París: Editions du Seuil.
- Ricoeur, P. (1990). *Tiempo y narración*. Trotta.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2022). “Informe de educación - Localidad 19 Ciudad Bolívar”. Recuperado el 24 de Junio del 2025. Tomado de: https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/2022/T_2021_Localidad_19-CIUDADBOLIVAR_diciembre.pdf
- Sen, A. (1999). *Desarrollo y Libertad*. Editorial Planeta, Buenos Aires.
- Shakespeare, T. (2006). *Disability Rights and Wrongs*. Routledge.

- Skliar C. (2008). *¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable*. Universidad Nacional de Plata. Revista Memoria Académica.
- Taylor, C. (1993). *Multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

ANEXOS:

- Decreto 1421 de 2017. Intervenido por el autor para señalar categorías.
https://docs.google.com/document/d/1cpYbTLPY9TD-kvqQXMCrPI_EX6kn4fjH/edit
- La educación inclusiva en Colombia: implementación y retos del decreto 1421 del 2017. Tomado de: <https://www.youtube.com/watch?v=PdZfUI2SV98&t=3489s>
- ABC de la Educación Inclusiva en Colombia para las familias de estudiantes con discapacidad. Asdown Colombia. 2022. Tomado de: <https://asdown.org/abc-de-la-educacion-inclusiva/>
- Guía para la implementación del decreto 1421 de 2017. Atención educativa a personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. 2017. Comité de Discapacidad, Ministerio de Educación Nacional Tomado de: https://especiales.colombiaaprende.edu.co/emociones-conexion-vital/pdf/L2_R1_Mod2_Guia_apoyo_Decreto_1421.pdf
- Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Ministerio de Educación nacional. 2017. Tomado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf
- Material Audiovisual:
 - Conoce el Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017. Recuperado el 10 de junio del 2025. Tomado de: <https://www.youtube.com/watch?v=E5eMCAI5t>