



**Universidad
de Cartagena**

Fundada en 1827

**La Inclusión en la Escuela Colombiana: una Lectura desde la Filosofía Social
de Martha Nussbaum**

Nelbys Bermúdez Herrera

**Universidad de Cartagena
Facultad de Ciencias Humanas
Maestría en Humanidades Contemporáneas
Cartagena de Indias, Colombia
2022**

**La Inclusión en la Escuela Colombiana: una Lectura desde la Filosofía Social
de Martha Nussbaum**

Nelbys Bermúdez Herrera

**Director de trabajo de grado
Dra. Rosiris Utria Padilla**

**Línea de Profundización:
Filosofía, Contexto e Interculturalidad**

**Trabajo presentado como requisito para obtener el título de Magister en
Humanidades Contemporáneas**

**Universidad de Cartagena
Facultad de Ciencias Humanas
Maestría en Humanidades Contemporáneas
Cartagena de Indias, Colombia
2022**

Resumen

En este trabajo se realiza una lectura crítica de los argumentos de Martha Nussbaum sobre la inclusión educativa como criterio de justicia social y de concreción de los discursos sobre la diversidad más allá del marco normativo de las escuelas contemporáneas. El análisis evalúa el carácter de los procesos de educación inclusiva, procurando articular los planteamientos de la teoría y la práctica de la inclusión escolar como clave del desarrollo humano sostenible. La crítica es informada por las problemáticas sociales del contexto colombiano, pretendiendo una comprensión aproximada a un tipo de ordenamiento escolar institucional comprometido con la reivindicación de quienes por diversas circunstancias han quedado tradicionalmente rezagados y excluidos del sistema educativo y del ascenso social. Para ello, primero, se revisan algunos acuerdos, programas, políticas y conceptualizaciones realizadas en torno a este tema en perspectiva general; luego, se da cuenta de las aportaciones de Nussbaum desde la teoría de las capacidades frente a la demanda práctica de conformación de comunidades políticas y educativas incluyentes, para, finalmente, exponer una suerte de recomendaciones para la aplicación y evaluación de acciones, políticas e indicadores, en el caso de Colombia, para un abordaje integral de la inclusión social y de la educación inclusiva.

Palabras clave: Educación inclusiva, Capacidades, Diversidad, Colombia, Nussbaum, Crítica social.

Abstract

This paper makes a critical reading of Martha Nussbaum's arguments on educational inclusion as a criterion of social justice and how the discourses on diversity are concretized beyond the normative framework of the contemporary school. The analysis evaluates the nature of inclusive education processes in school, seeking to articulate the theory and practice of school inclusion as a key to sustainable human development. The critique is informed by the social problems of the Colombian context, seeking an approximate understanding of a type of institutional school order committed to the vindication of those who, due to various circumstances, have traditionally been left behind and excluded from the educational system and from social advancement. First, we review some agreements, programs, policies and conceptualizations made on this issue in general perspective; then, Nussbaum's contributions from the theory of capabilities in the face of the practical demand for the conformation of inclusive political and educational communities are presented, and finally, some recommendations for the implementation and evaluation of actions, policies and indicators, in the case of Colombia, for a comprehensive approach to social inclusion and inclusive education are presented.

Keywords: Inclusive Education, Capacities, Diversity, Colombia, Nussbaum, Social Criticism.

Tabla de Contenido

Resumen	3
Abstract.....	4
Introducción.....	6
Capítulo I: Panorama de la Educación: un recorrido histórico y jurídico	17
Presupuestos históricos de una educación que tiende a la exclusión o a la inclusión.	17
Inclusión y Educación: disertaciones entre el marco teórico-normativo internacional y su aplicación en el Estado Colombiano.	28
Estructuración interna de Colombia de su política de Educación Inclusiva	32
Comprensión de la inclusión desde Martha Nussbaum	35
La Teoría de las Capacidades, una reformulación de las necesidades humanas	38
Los sistemas educativos institucionalizados: entre el discurso y la práctica inclusiva.....	39
El reconocimiento de la identidad como punto de partida para la inclusión social.	41
Hacia sociedades centradas en las capacidades.	45
Capítulo III: Retos y Aplicabilidad de la Propuesta de Nussbaum en la Educación Colombiana.....	55
Propuesta de marco teórico para el abordaje y la resignificación de la inclusión educativa en Colombia	55
Conclusión.....	64
Referencias	70

Introducción

La función social educativa y la institución escolar que la concreta en sus distintos niveles y tipos en las sociedades modernas, han devenido en lugares de afloración de las tensiones sociales subyacentes al sistema u orden político, pero también, se configuran en escenarios de atención primaria de los derechos educativos y de la estabilidad del Estado de Derecho. De forma que, de una parte, el sistema educativo, en sociedades como la nuestra, acoge al sujeto pedagógico como el actor principal del proceso para moldear sus necesidades culturales y sociales. Lo cual es justificable, desde la perspectiva de la educación en términos de la construcción de un sujeto humano capaz de responder por sí mismo y cooperar con la convivencia en un estado de paz. La educación se erige en medio para el desarrollo de capacidades que le permiten al que accede al sistema cultivar su humanidad y al excluido, verse como lesionado o disminuido en su humanidad por no tener esa posibilidad. Lo anterior significa que la función educativa debería asegurar la inclusión equitativa de todos los individuos del grupo social para que puedan definirse siempre a partir de su relación con los demás como sujetos capacitados para reelaborar el lenguaje necesario para definirse como libres e iguales pese a su adscripción a grupos de pertenencia diferenciada. Esto es, un sujeto comprometido con respetar y salvaguardar la diversidad humana.

La institución escolar se erige en ámbito de formación y desarrollo de capacidades e identidades asociadas a diversas marcas de definición inicial de la población que cobije, por ejemplo, marcadores socioeconómicos, territoriales, culturales, étnicos, religiosos, políticos. En ese orden, la escuela visibiliza la diversidad y también la exclusión, la discriminación, el racismo, la marginación, constituyéndose en campo para generar o aplicar los dispositivos y estrategias apropiados de atención para y en la inclusión de la diversidad. Ahora bien, esta impronta inclusiva de la escuela en las sociedades modernas ha sido parte de un aprendizaje que riñe con los ideales de homogeneización y formación de un cierto tipo de ciudadano que se asuma como el requerido por las relaciones de poder en el contexto.

Este ideario homogeneizador se asienta en una tradición que se remonta al ideal griego de *Paideia* o romano de *Humanitas*, según los cuales se debe educar según un prototipo de excelencia humana y solo a quienes cumplieran con cierto perfil estarían llamados a hacer parte de la aristocracia, el medieval debía ser hijo de Dios (del judeocristiano); el moderno, hijo de la razón ilustrada; el contemporáneo hijo de la ciencia y la industria, el postmoderno hijo del capitalismo. La homogenización de la diferencia en la ciudadanía, o lo que es lo mismo, las diversas formas de ser y de estar en el mundo todas deben apelar al concepto de ciudadano aunado a una membresía política de suscripción de derechos y garantías. Si bien el intrínquilis conceptual involucra ciertas concepciones de la naturaleza humana y de las mutuas determinaciones entre sociedad e individuo y del orden democrático, tratar estos temas no es el propósito principal de este trabajo. Pero sí es menester

abordar el debate filosófico sobre la consideración de la escuela como ámbito de inclusión y reivindicación de los sectores poblacionales sometidos a experiencias de desprecio o desfavorecidos, procurando la atención individualizada y favoreciendo la autorrealización. Condición para que la educación coadyuve para corregir los desatinos de la evolución de las sociedades que comporta la exclusión o precario reconocimiento de quienes no encajan dentro de los ideales de humanidad del que hablan los derechos humanos fundamentales.

En ese debate filosófico, el planteo de Martha Nussbaum es particularmente interesante, en cuanto hace un diagnóstico de crisis de la educación que recorre el planeta caracterizado por la ausencia de las humanidades en todos los niveles del currículo con el pretexto de educar para procurar el avance económico, científico y tecnológico de las naciones. Sin embargo, no se encuentran soluciones para graves problemas estructurales concomitantes a las guerras y la violencia, tales como la xenofobia, la estigmatización, la vulnerabilidad, la discriminación institucional o la exclusión social.

Problemas que demandan reflexiones éticas y políticas que superan la explicación de los hechos para reclamar la comprensión de lo humano para los humanos como valor superior, comprensión que implica cuestiones antropológicas sobre persona y su relación con los otros que el trabajo de Nussbaum trata, haciendo explícito una definición del ser humano en la que se destacan sus características específicas para, después, delimitar los márgenes en los que puede discurrir la convivencia social, con ello definir un marco de análisis de las

capacidades y discapacidades como criterios de pertenencia o exclusión de las minorías para favorecer el pleno desarrollo de sus capacidades, el disfrute de sus talentos y de los bienes culturales.

La tesis de Nussbaum esboza los indicadores del modelo de escuela incluyente de la diversidad de capacidades, intereses y aspiraciones del individuo que educa. Una escuela que educa desde y para la inclusión se compromete con el desarrollo pleno de habilidades y capacidades técnicas y humanísticas que confluyan en la generación de empatía y de rechazo a la discriminación y a los fanatismos que generan intolerancia. Justamente prácticas vinculadas a procesos educativos fijados para la renta, como los denomina la autora. Privilegiar la formación en artes, culturas y Humanidades en el currículo de la escuela y la universidad, base de una educación en y para la democracia que señala Nussbaum en su obra.

El diagnóstico de crisis de la educación, requiere una reestructuración de los propósitos institucionales de las escuelas y del derecho de individuación de los ciudadanos para elegir el tipo de vida que quieren vivir como humanos. Esto es, como sujetos capaces de pensar críticamente su contexto, con la sensibilidad y empatía para imaginar el sufrimiento de otro, para aborrecer la violencia, y cuidar de sí en la proyección del cuidado del otro y de su entorno. La crisis reclama una escuela incluyente, consciente de las diferencias de diversa índole y del potencial político instrumentalizador para propiciar el rechazo y la luchas por el reconocimiento. La crisis institucional misma sería parte del esfuerzo en pregonar e

instituir la inclusión educativa y la educación inclusiva como modelo de democratización de la sociedad y de las culturas.

En el ámbito educativo, se ha permitido que la brecha entre los estudiantes regulares y los estudiantes con algún tipo de discapacidad se normalice a tal punto que es aceptable que la discapacidad aiente, en muchos casos, el bajo desempeño de los estándares y del desarrollo de competencias y de relegación, en el acontecer académico, de límites en el libre desarrollo de la personalidad, dejando como elemento exótico las convenciones culturales ejercidas con fines económicos.

En este trabajo se busca analizar los argumentos ofrecidos en la teoría de la justicia y las capacidades de Martha Nussbaum para demandar garantías en el acceso universal y construir comunidades inclusivas sostenibles, no solo por el andamiaje normativo, sino por la práctica de una ciudadanía cosmopolita, intercultural y democrática. La norma es importante, pero el espíritu de esta lo es mucho más. Es decir, en el plano ideal, la norma es producto de una reflexión comunitaria frente a una problemática social, tipifica como actos acordes o no al ordenamiento jurídico existente, la norma no regula *per se* al ser humano, sino que esta función integra factores psicológicos, identitarios y sociales, se hace necesaria que la normas estén acompañadas de acciones sociales que sean el puente entre la sociedad de *facto* y la sociedad democrática.

Todo esto nos lleva indicar que, más que voluntad política y normas el sentido de la misma depende de la educación para su sujeción voluntaria. Los marcos legales validos en un contexto dado deberán suponer el consenso y uso de herramientas culturales para su marco comprensivo generalizado. En otras palabras, los tecnicismos de los eruditos se plasman en el papel, pero la práctica social tiene su propia dinámica de asumir la letra escrita. Es en esas condiciones donde la educación humanista, en y para la diversidad y el reconocimiento recíproco evidencia su pertinencia.

La normatividad en cuestiones de inclusión se había enmarcado en la persona en condición de discapacidad, en otros casos por la adscripción a grupos étnico culturalmente diferenciados y otras minorías, por ejemplo, mujeres o grupos religiosos. El reto precisamente está en derribar las barreras que el mismo sistema impone a través del lenguaje instrumentalizado al servicio de las relaciones de poder y políticas extractivistas que generan marcaciones excluyentes y reduce el grupo de los iguales. Marcaciones que legitiman la segregación para posteriormente establecer mecanismos de integración que dan soporte a supuestas políticas de inclusión.

Para Nussbaum, es claro que uno de los factores que inciden dentro de la exclusión social está relacionado con la educación. Esta relación, en el ámbito escolar toma como referente a aquellas personas que padecen de alguna discapacidad física o cognitiva, quienes solían ser apartados del sistema educativo tanto por la falta de recursos curriculares, pedagógico, didácticos y de infraestructura para su atención diferenciada como por la ignorancia de parte de sus familiares, de los docentes y del cuerpo médico sobre la forma en que se debía promover el desarrollo de las capacidades de esa persona; sumado a la falta de interés o de recursos de los gobiernos para destinarlos a buscar soluciones de fondo a esta problemática, que conlleva a un trato discriminatorio hacia los alumnos excluidos, en algunos casos, a la no escolarización de los mismos, incluso a un manejo de casos especiales en instituciones educativas diferentes, (generalmente de particulares) para atender la demanda de educación que estas personas requerían.

En el ámbito étnico y de diversidad sexual no es diferente. La constante discriminación a las que han sido sometidos los pertenecientes a estas poblaciones han llevado no sólo a una imagen indeseada por la sociedad al considerarlos retrógrados o en contra del status quo, sino que incluso ha minado la propia autopercepción, haciendo indeseable auto reconocerse como parte de estas comunidades (Utria, R. et al, 2021). Por todo lo anterior se necesitan enfoques vivenciales de una educación inclusiva que reivindique, reconozca e integre no como condiciones de excepción a los pertenecientes a los grupos minoritarios, sino que exista una educación que deba pasar por alto el mismo adjetivo de inclusiva y

es aquí donde se hace la lectura de Nussbaum con su propuesta aterrizada de una inclusión que tienda a una justicia práctica.

Para ello se ha definido en el presente trabajo una metodología cualitativa enmarcada en lo teórico conceptual, toda vez que se busca establecer nuevas relaciones categoriales asociadas con la evolución atinada o no de las acciones afirmativas de inclusión educativa y la promoción de la diversidad en las aulas. De esta manera se hace necesario el recorrido histórico-conceptual para posteriormente explicar la viabilidad de plasmar un criterio de evaluación de los entornos y enfoques de aprendizaje que propicien una mayor justicia, equidad social y solidaridad, en el ámbito escolar creando espacios inclusivos adaptados a las realidades de las instituciones educativas.

Con respecto al enfoque de investigación se define que obedece a una revisión bibliográfica o documental en la medida en que procura obtener, seleccionar, compilar, organizar, interpretar y analizar información sobre un objeto de estudio a partir de fuentes documentales, tales como libros, documentos de archivo, hemerografía, registros audiovisuales, entre otros. Al ser esta una revisión documental carece de trabajo con población directa por lo que no existe muestreo.

En cuanto al tema de variables es necesario indicar que por tratarse de una investigación cualitativa-teórica bibliográfica, no se trabajaran variables sino categorías, las cuales se organizan bajo la técnica de comparación constante. Así las cosas, la propuesta se elabora a partir de las siguientes categorías: Educación

inclusiva en concomitancia con educación integral; Construcción de sociedades plurales y Crítica social.

Frente a las fuentes consultadas se resalta la producción bibliográfica de Martha Nussbaum y la pesquisa en bases de datos académicas como Scielo, Scopus, Proquest y Google académico.

Durante el trabajo con la lógica cualitativa se generan categorías, además de las aportadas por la teoría, lo cual permite una visión más compleja y completa de la realidad estudiada. El énfasis se pondrá en el raciocinio inductivo o de abstracción creciente dado que a partir de “incidentes” de base teórica normativa y política pública se construirán categorías a partir de un avance en espiral (que combina obtención de información y análisis crítico).

La investigación se desarrollará en 3 etapas:

Investigación: Se procede a realizar la revisión documental necesaria para la sistematización de los objetivos.

Análisis: Con la información recopilada, se procede a definir el constructo teórico que fundamenta.

Diseño: A partir del constructo teórico se establecen los requerimientos de funcionamiento de las políticas, normas y prácticas de la educación inclusiva y la inclusión educativa en un contexto dado.

El método de acercamiento al diálogo con la filósofa contemporánea parte de un análisis situacional a escala nacional de la cuestión de la inclusión, toda vez que en varias de sus obras muestra las problemáticas no abordadas hasta ahora por la justicia social. Si bien las cuestiones a tratar son verdaderamente amplias, el esfuerzo de este trabajo es focalizar la discusión en el espacio escolar como microcosmos de la sociedad, en el que deben acaecer las acciones para la integración y la inclusión efectiva de los sectores menos favorecidos con el fin de iniciar una transformación de voluntades para que todos sin excepción puedan gozar y desarrollar las capacidades que propone Martha Nussbaum en su teoría.

El modelo crítico de Nussbaum, se revela como marco de referencia para la comprensión de lo que debería ser, aun en el marco de la lógica del mercado un entorno de convivencia que supere las limitaciones del marco institucional y económico para forjar el aseguramiento de los Derechos Humanos con fundamento en la práctica de una ética de la realización personal y de respeto a la diferencia, vástago de las sociedades democráticas, la promulgación de los derechos humanos y la erección de instituciones internacionales y nacionales para el aseguramiento de la dignidad humana.

Los apartes en que se divide el trabajo han sido dispuestos a manera de recorrido por la problemática, el primero, se refiere a las convenciones internacionales para la lucha y el progreso de la educación como garante de la dignidad humana y de los derechos humanos. El segundo es una reflexión sobre las teorías de educación para la democracia de Martha Nussbaum y el tercero una suerte de contrastación crítica y de evaluación del carácter atinado o desatinado de las políticas de inclusión educativa que sirvan de puentes para un orden social justo y sostenible.

Finalmente es menester resaltar que este trabajo se enmarca dentro de los resultados del desarrollo de la propuesta de trabajo de grado requerido para obtener el título de Magister en Humanidades Contemporáneas de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Cartagena, desde la línea de profundización: Filosofía, Contexto e Interculturalidad. Configurando una apuesta menos explicativa o descriptiva para acentuar la necesidad de comprensión del estado actual del debate sobre las problemáticas sociales de nuestro contexto, para aportar luces sobre un abordaje inter y transdisciplinario que procure rutas de intervención política y ciudadana desde los postulados y metodologías de las humanidades contemporáneas.

Capítulo I: Panorama de la Educación: un recorrido histórico y jurídico

La reflexión de una educación inclusiva parte del recorrido histórico por el que ha pasado la formación. Pensar una sociedad que crea sus propias instituciones para regular la vida comunitaria hace que debemos ir a la génesis del propósito de un aparato educativo controlado por los gobiernos de turnos o las fuerzas sociales que ostentan el poder.

Es así como en un primer momento se hace necesario remontarnos a la antigüedad para descubrir la función de la educación y las transformaciones que ha tenido, en la medida que el concepto de formando va evolucionando. No es lo mismo hablar de una formación en la antigüedad que en el medioevo o la modernidad, por ello, y para posteriormente rastrear la crítica realizada por Martha Nussbaum al modelo de implementación actual de la educación en sociedades democráticas iniciaremos un recorrido por las principales consideraciones de la educación y su papel incluyente/excluyente en el pasar de los tiempos hasta la fundación de los sistemas educativos, apalancados como derecho universal de los seres humanos y aterrizarlo al caso colombiano.

Presupuestos históricos de una educación que tiende a la exclusión o a la inclusión.

Muchas situaciones sociales en todos los tiempos, han suscitado una mirada crítica al asunto de la inclusión. Este tema, no es tan contemporáneo como parece. Desde tiempos remotos viene siendo una preocupación para filósofos, pensadores, activistas, críticos sociales y en general por todas las personas que se han sentido

invisibilizados, que esperan a través de la educación formal una reivindicación y transformación social.

En las concepciones filosóficas de Grecia, la belleza física, la fuerza e inteligencia se consideraban primordiales para alcanzar la armonía. Todo aquello que no encajase en ese patrón, era tildado de imperfección social. Esto muestra el sentimiento de frustración que suponía para la sociedad griega, la manifestación de las discapacidades físicas o psíquicas.

Platón, afirma en la República (1988), el tipo de educación que se debe dar a los niños en la Polis. Esto es importante, pues sólo los varones tendrán acceso a la educación lo que implica una construcción social de la educación a partir de los roles que se le habían dado a los hombres y mujeres. Pero de la misma manera podemos establecer un parangón curioso frente al pensamiento platónico, la naturaleza del alma. Según el filósofo antiguo los seres humanos nacían con cierto tipo de alma: concupiscible, irascible o racional, a la que le pertenecía una función especial en la polis griega. Así, el Estado debía realizar el acompañamiento de los infantes para ir descubriendo qué tipo de alma tenía y qué servicio deberían prestar, si ser campesino o comerciante, si ser guardián o si ser gobernante.

La propuesta platónica es compleja para nuestros días, pues implica el determinismo contrario a las libertades de los individuos que pueden elegir su propio oficio o servicio a la comunidad, teniendo como base una exclusión naturalista. Sin embargo, es rescatable la función del Estado como garante de la educación y la estructuración de espacios para el desarrollo de aquello que les era natural, a saber, el alma con el que venían configurados.

Si avanzamos en la historia el Imperio Romano también tuvo su sistema de organización política y social lo que implicaba una estructura en la educación. Su carácter expansionista y conquistador daba pocas opciones a las diferencias, en especial a niños, a quienes sus padres podían vender como esclavos o decidir si vivían o morían al nacimiento, incluso, podían pagar culpas y delitos de los padres; Sin embargo, la situación cambia con Justiniano (483- 565 DC) y la influencia del cristianismo (Tanner, 2003). Este emperador ordenó una serie de normas legislativas que favorecieron al discapacitado en derechos como la custodia, en los casos que fuera necesario, la creación de instituciones que los asistieran, entre otras, puesto que se consideró que el niño tenía alma, los discapacitados y débiles estaban más cerca de Dios y ayudar al necesitado era signo de fortaleza en lugar de debilidad.

En la edad media, la influencia del cristianismo, interrelaciona aspectos pedagógicos, sanitarios y asistenciales, por ejemplo, la pedagogía patristica, aportó un optimismo pedagógico, apoyado en la fe y la dignidad del ser humano, de forma simultánea, se creó un corpus legislativo favorable al cuidado y protección de la infancia. Caso favorable, ocurrió en el Tercer Concilio de Toledo, en el año 529, en el cual dispuso que los jueces investigaran y sancionaran severamente a los padres que matasen a los hijos. En el año 572, el Concilio de Braga, decretó normas contra el aborto y los filicidios de niños con discapacidades. Fue tal la influencia del cristianismo en el medioevo, que se estimó que la pobreza es un aspecto positivo, propio del ser humano, y que llama a la caridad con el desdichado, el pobre y el

desvalido, como Cristo enseñó y como una manera de verlo a él reflejado en el prójimo (Tanner, 2003).

En España la dignificación y protección jurídica de los sordos y ciegos tiene su apertura con Alfonso X y sus leyes conocidas hoy en día como Las Siete Partidas (2016), en la que propone la fundación de asilos, casas de acogida y hospitales para asistir al enfermo, incapacitado y niños abandonados. Haciendo que la enseñanza de los principios ético-morales fueran prestados en estas instituciones caritativas. Si bien la enseñanza en las escuelas catedralicias y en general en las nascentes universidades era reservada para la élite política y el alto clero, estas disposiciones junto con el nacimiento de comunidades religiosas de vida activa supusieron la acogida para el marginado, pero de manera diferenciada y no integrada a la sociedad medieval. En otras palabras, se abrieron espacios para la atención diferenciada a los pobres y excluidos, pero sin reintegrarlos a las comunidades (Vergara, 2002).

Pasando al Renacimiento, con la Ilustración, la educación se consolida, se independiza del aspecto religioso, se amplía la cobertura, se introducen nuevas ciencias en los estudios académicos y posibilita el acceso a las personas con discapacidad física, social y cultural. Las ideas de Pedro Ponce De León (1520-1581) y Juan Pablo Bonet (/1579-1633), de brindarle educación a los sordomudos, fueron seguidas por muchos autores. Entre estos, Charles Michel (1712-1789) fundador en 1760 de la primera escuela pública francesa para disminuidos "*La Institution Nationale des sords muets de Paris*", de esta forma se abre paso a las emergentes políticas, sociales y educativas de la época (Vergara, 2002).

Para el año 1802, se abre la Real Escuela de Sordomudos de Madrid y a su vez son tenidas en cuenta las discapacidades visuales, con iniciativas como la tablilla de cera, creada por George Philip Harsdorffer, en 1651, para facilitar su escritura. De la misma forma Valentin Hauy, quien fundó en 1748 La Institución de Jeunes Aveugles en Paris, adopta la escritura en relieve, y es seguido por Braille, con el código que conocemos (Vergara, 2002)

Con la publicación del libro *De Subventionem Pauperum* en 1526, (programa humanista europeo sobre ayuda al pobre y necesitado), Luis Vives abre un nuevo campo para la educación social que va a tener en sucesivas medidas asistenciales y culturales, cofradías, asilos, hospitales casas asistenciales. (Illan & Arnaiz, 1996)

Por su parte, la Ley Tabera de 1540, precisa la atención asistencial al pobre y necesitado, a partir de ese momento aparecen muchas publicaciones como las reformas católicas y protestantes que teniendo como principio irrenunciable y universal la fe, apoyada por la educación, consolida una labor social humanista y pedagógica para los grupos sociales marginados hasta entonces. Además, la formulación de proyectos científicos que surgen del mecanismo moderno y del racionalismo empírico permiten que el aprendizaje tome un sesgo empírico censista y paidocéntrico que trae consigo la gestión, nacimiento y desarrollo de la educación especial. Algunos pedagogos que contribuyen al cultivo de la educación especial y la deficiencia mental, utilizando un modelo de educación sensualista, natural, intuitiva y activa, que vienen de perspectivas filosóficas, son: Locke, Cordillac, Rousseau, Pestalozzi, Froebel (Citados por Vergara, 2002).

Otras propuestas a favor de los deficientes mentales, impulsadas por descubrimientos médicos y el interés puesto por médicos-pedagógicos son las de Philippe Pinel; Gaspard Itard; Etienne Dominique Esquivol; Edouard Seguin; William Ireland; Jhon Down; Johonn Guggenbuhl (Citados por Vergara, 2002). Es así como nace la educación especial, con publicaciones como *Der Causer morales et phisiques des bmaladies mentales* (1861) de Félix Voisin, *Die Heilpadagogik* (pedagogía curativa) para el tratamiento de deficientes. Rousseau (1712-1778), de Georgens y Deinhardt, los primeros coloquios (1874), periódicos con los avances de educación especial *Kinderfehler* y el *Hischule* (1898), en Alemania se dan las primeras clases para niños inadaptados. Para el año 1876, en Estados Unidos se va a fundar la American Association on Mental Deficiency y en Francia en 1900 la sociedad impulsada por Alfred Binet (Citados por Vergara, 2002)

Según Vergara (2002) a partir de este momento, se presentan dos acontecimientos pedagógicos y significativos para la educación especial, por un lado, en 1901 se inauguraba en Bruselas la escuela de Ovidio Decroly para retrasados y anormales y por otro, en 1906, en Roma, la primera Casa dei Bambini para niños pobres y con problemas de María Montessori. Estos autores fundamentaron la teoría pedagógica que sustenta el proyecto educativo.

Otros eventos que apoyaron todo este proyecto, fueron algunos congresos como el celebrado en 1904 "*Congres International de Higiene Scolaire*" y en 1922 en Múnich, el congreso denominado pedagogía terapéutica o curativa. De esta forma se va constituyendo lo que conocemos como educación especial y se presentan cuatro tendencias: Alarma eugenésica, Imbecilidad moral, Atención

especial y Principios de normalización e integración. La primera tendencia producto de teorías evolucionistas y estudios genéticos como los de Garnet y los de Codark, esta constituye una ideología apoyada en la idea de que la debilidad mental, se producía por transmisión genética. La segunda tendencia (S.XIX hasta mediados del S. XX), denominada Imbecilidad moral, por Isaac Kerlic, quien afirma que la deficiencia mental, es un factor en el origen de algunos problemas como la delincuencia, la inmoralidad sexual, la transmisión de enfermedades venéreas, la prostitución, la vagancia, etc, y para controlarlos, debido a la incapacidad del deficiente, debía internarse en centros de acogida que difícilmente facilitaban su desarrollo y educabilidad.

Una tercera tendencia es la educación especial, la cual nace de la necesidad de una educación personal y diferenciada, se centra en la atención específica del individuo y este proceso se lleva a cabo en instituciones especiales durante el tiempo que lo amerite. Es posiblemente una práctica muy utilizada por los minusválidos o deficientes, sin embargo, sería una forma de segregación, ya que se considera a la persona distinta de lo que se estima como normal y por ello requiere de tratamiento y leyes especiales para cada uno de los ámbitos sociales de los que forma parte.

Para los años 60 y 70 surge en los países nórdicos, como una oportunidad de vencer el modelo dual de individuos normales y anormales, que siguió luego de la educación especial contemporánea; otra tendencia que contribuye con las políticas educativas, cuyo propósito era exigir un entorno escolar, social y cultural que considerara la posibilidad de desarrollar las capacidades de todos y cada uno

de los ciudadanos. Esa tendencia fue la de los principios de normalización e integración y pesar que se consideró altamente utópica, tuvo sus efectos en las prácticas sociales.

Habiendo revisado brevemente el proceso histórico de la educación especial, hasta este punto, pasemos al proceso de consolidación del término Educación inclusiva. Teniendo en cuenta la mayor parte de las tendencias, estarían ubicadas en el plano de la segregación, entendida en el contexto de educación especial, como el tratamiento y rehabilitación de personas con algún tipo de discapacidad, internándolas en centros asistenciales y por ende excluyéndolas de la sociedad. De esta forma se podían encontrar instituciones para ciegos, sordos, retrasados, disminuidos físicos, atendiendo sólo a las etiologías, más no a las necesidades educativas.

El término segregación evoluciona al de normalización en los años 60, a medida que se incrementa la resistencia hacia una escuela especial, se origina la idea de una escuela única y normal para todos, producto del movimiento de reivindicación de los derechos de los discapacitados. La normalización, de acuerdo con B. Mikkelsen, se convierte en la posibilidad de que el individuo con deficiencia mental, desarrolle su vida de forma normal como le sea posible, es aceptarlos con su deficiencia, pero a la vez brindarles además de las condiciones ofrecidas a los demás, el tratamiento, adiestramiento y educación que estos requieren para su progreso y desarrollo. Asimismo, Near Jeque, director de la asociación sueca pro niños deficientes, piensa que la normalización supone la introducción en la vida

cotidiana de los individuos deficientes, pautas y condiciones muy parecidas a lo acostumbrado en la sociedad (Viloria, 2016)

Siguiendo la evolución del término, pasamos al de integración, y éste es un paso importante en todo el recorrido histórico hacia la educación inclusiva, puesto que poco a poco se acerca a su visión y va dejando atrás las prácticas segregadoras; en el informe Wanock, se exponen las condiciones de vida que deben tener los individuos con necesidades educativas especiales dentro de la sociedad, también plantea la integración escolar y social, la anulación de la clasificación de las minusvalías existentes y la idea de Necesidades educativas especiales, todo esto, con la expectativa de que contribuya al desarrollo de sus capacidades y a mejorar su autoestima (Viloria, 2016). Es así como además de reafirmar el significado de normalización, en el que se trata que la persona con necesidades educativas especiales se normalice, también se pretende la aceptación del individuo tal cual es, como un sujeto de derechos y le brinda los servicios necesarios para su máximo desarrollo.

Al ser aceptado el término alumno con necesidades educativas especiales, se hace referencia a los que presentan alguna dificultad de aprendizaje y por lo tanto necesita unas herramientas educativas especiales que faciliten el proceso. El informe enfatiza en que es menester invertir los juicios para determinar la educación de un alumno en esas condiciones, quien, de acuerdo con la ley, debería ingresar en centros de educación especial.

Este punto de vista trae consigo cambios en los valores sociales, de una postura homogénea, se pasa lentamente a una que tiene en cuenta la diversidad, al entender la educación especial como un servicio continuo que podría ser una ayuda transitoria o bien exigir la adaptación constante del currículo ordinario. De esta forma, se busca suprimir las etiquetas diagnósticas en el contexto escolar y más bien identificar las necesidades específicas de los alumnos para que pueda continuar su ciclo escolar (Viloria, 2016). Estas necesidades especiales, necesitan un nuevo modelo de escuela que admita a todos los alumnos con o sin discapacidad, respetando su diversidad y que haga uso de un mismo currículo, al que se le realice las adaptaciones necesarias para ofrecerle a cada uno lo que requiera. Aquí ya estaríamos hablando de inclusión y llegar a ello implicó un largo proceso en el cual, con la aparición del término integración, se va desechando la segregación y aparece luego de estudios en diferentes países que califican la integración escolar como una educación deficiente pero mejorable.

Con la educación inclusiva, se valora la diversidad, considerándola un componente enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje y a la vez del desarrollo del individuo. El concepto de inclusión va mucho más allá de integración, puesto que guarda relación con la educación regular y la escuela común. Supone el aprendizaje conjunto de todos los niños de una comunidad, sin importar sus diferencias sociales, culturales, sus condiciones personales incluyendo discapacidades. Aquí todos se favorecen de una enseñanza que se amolda a sus necesidades y no únicamente la de los niños con necesidades educativas especiales.

Todo este andamiaje histórico de cómo ha ido construyéndose el tema de la inclusión parece haber recalado en los espacios educativos en los cuales este asunto ha venido a cobrar especial relevancia, y es en los años 90 cuando se empieza a codificar el tema y reflexionar sobre sus implicaciones en el universo educativo. De esta época muchos autores que son ahora referentes obligados empezaron a esbozar sus primeras ideas. De alguna manera, la escuela por su naturaleza interaccional comunicativa, y por ser una representación de lo que sucede en la sociedad misma (incluyendo jerarquías, roles, entre otros), es el espacio más común para que se evidencien las condiciones para empezar a hablar del tema de inclusión, son las tensiones que operan desde el sistema mismo que las regula y las administra, las formaliza y las normativiza, las que facilitan los desencuentros que termina en exclusión. Son las escasas garantías que tienen unos pocos por fuera de la norma, del canon, las que generan las incertidumbres que redundan en conflictos por vulneración de derechos y posibilidades las que permiten hablar de inclusión escolar.

El propósito del desarrollo académico de proyectos y programas en post de la comprensión de la inclusión, ha sido un factor fundamental para dar pasos agigantados en la conformación de sociedades que respeten y promuevan la diversidad. Sin embargo, como la atención de este servicio social está en cabeza de los gobiernos se hace necesario rastrear la implementación de estos estudios sobre la inclusión educativa en la voluntad política de los estados modernos, que tiene la particularidad de ser democráticos.

De esta manera hablar de educación inclusiva nos remite eminentemente a la declaración de los Derechos Humanos pues la consideración política de que todos los hombres somos iguales es ampliamente difundida y aceptada desde 1948 cuando en la Asamblea General de Naciones Unidas en París se emite esta declaración.

Es cierto que el sistema educativo tiene tradición antiquísima, pero la consideración de la igualdad del sujeto en quien acaece la formación estructurada e institucionalizada, como individuo con derechos particulares y no perdido en la masa es fruto de esta reunión de naciones. Por su parte, la discusión sobre la igualdad, las libertades individuales, la persona, es también de vieja data, razón por la cual y para tener un punto de partida definido se asume la presente investigación desde el estudio teórico de la necesidad de entender una educación para todos a partir de la promulgación de los Derechos Humanos.

Inclusión y Educación: disertaciones entre el marco teórico-normativo internacional y su aplicación en el Estado Colombiano.

Los sistemas democráticos, dando cumplimiento al presupuesto de igualdad de sus individuos han procurado estrategias para el cumplimiento de los Derechos Humanos, entre ellos el artículo 26 que reza.

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental }...{ La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el

fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (ONU, 1948)

Es así como los Estados han concretado diferentes acciones en materia de educación para el aseguramiento de esta como derecho, todas las disposiciones han sido consagradas en las constituciones como derrotero a seguir por las diferentes administraciones de los gobiernos de turno quienes a su vez han promulgado diferentes decretos para la reglamentación de las leyes sobre educación, orientando la ejecución de estrategias administrativas para la prestación del servicio educativo según las realidades territoriales y guiados, en el tema de inclusión, por la Conferencia General de 1960 en la que se dictaminaron las recomendaciones para la Lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (ONU, 1960).

Si bien estos esfuerzos de los países en principio han sido estructurados de buena fe, las condiciones económicas, sociales y culturales, han hecho mella en garantizar este y otros derechos, por lo que la apuesta por la educación universal dejó de ser un problema asumido en décadas particularmente por las naciones, convirtiéndose en un objetivo mundial. Es así como a través de un trabajo mancomunado nacen en el año 2000 los Objetivos del Desarrollo del Milenio como una apuesta para alcanzar el desarrollo mundial, entendiéndose la educación como eje transformador de las comunidades para superar el umbral de pobreza, luchar

contra diferentes enfermedades, y proveer a las naciones de un talento humano que jalone los procesos de desarrollo (ONU, 2000).

Es cierto que a esta consideración de mundo globalizado le caben todas las críticas posibles y los teóricos no se han hecho esperar, sin embargo, otra facción reconoce que el modelo capitalista ha permitido la integración de las naciones y que es su horizonte el que mueve las acciones de ellos gobiernos, por lo que en vez de ir contracorriente con la implementación de este modelo universal, lo que se busca es el rescate de los valores humanos, la equidad social, al defensa de la vida, desde el juego de poder imperante. Siguiendo esta realidad, las Naciones Unidas una vez analizadas las propuestas de inicios del segundo milenio en el año 2015 lanzan un nuevo reto universal, a saber, la consecución de los Objetivos de desarrollo sostenible, en el que la educación sigue jugando un papel preponderante. En sus propias palabras se busca *“Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”* (UNESCO, 2016) toda vez que a partir de la formación instruccional institucionalizada se pretende *“transformar las vidas mediante la educación, reconociendo el importante papel que desempeña la educación como motor principal del desarrollo y para la consecución de los demás objetivos de desarrollo sostenibles”* (UNESCO, 2016).

La importancia pues de tener sistemas educativos que propendan por el desarrollo integral del individuo que jalona procesos de desarrollo en sus comunidades, hace que se tengan inversiones importantes en materia de calidad educativa, de ampliación de la cobertura para erradicar el analfabetismo y sobre

todo en la integración al nuevo sistema mundo que exige a un ser humano globalizado, competente e intercultural.

Esta pretensión del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible lleva a repensar tres aspectos fundamentales en la prestación del servicio educativo con miras a garantizar este derecho humano, a saber, las políticas públicas en materia de educación, la organización territorial de los sistemas educativos y la acción pedagógica donde se concretan las directrices teóricas, las políticas públicas y el funcionamiento del sistema educativo.

Así, para hablar de educación integral e inclusiva podríamos realizar lecturas o análisis desde la creación de políticas públicas o revisar el armazón institucional y la configuración de las instituciones según los territorios, sin embargo, a la luz de las pretensiones de este trabajo, se busca profundizar en la acción pedagógica que parte de una vivencia social de la educación inclusiva. En otras palabras, podemos hacer una crítica a la conveniencia de las políticas públicas o sugerir reestructuraciones dentro del sistema institucional de enseñanza, pero si no rompemos paradigmas sociales frente al papel de la educación y su función en la configuración de sociedades incluyentes y reconocedoras de la diversidad, se quedarán en letra muerta las disposiciones legales y administrativas que a buen modo se hayan creado.

Estructuración interna de Colombia de su política de Educación Inclusiva

El Estado Colombiano ha sido garante de plasmar en su Carta Magna, la Constitución Política de Colombia, la necesidad de salvaguardar el derecho a la educación tal y como se estableció en la Declaración de los Derechos Humanos. Así, se considera que “Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, además, reconoce los deberes del Estado con las personas con disminución de la capacidad física, lo que implica el aseguramiento de los derechos a todos los nacidos en el territorio y a quienes han decidido vivir en él. Otros artículos como el 16, 18, 19, 20, 23, 24 y 46, identifican quienes son objeto de protección del Estado pues por su diversidad o condición cultural deben tener especial trato.

Por otra parte, la Ley estatutaria 1618 de febrero 2013, entre otros conceptos formula en su artículo 2° algunos conceptos fundamentales que determinan la equidad y defienden la dignidad humana, entre ellos, personas con y/o en situación de discapacidad, a través de acciones afirmativas, acceso y accesibilidad, rompiendo barreras actitudinales, comunicativas y físicas; procurando espacios de rehabilitación integral, y definiendo que la inclusión social como

un proceso que asegura que todas las personas tengan las mismas oportunidades, y la posibilidad real y efectiva de acceder, participar, relacionarse y disfrutar de un bien, servicio o ambiente, junto con los demás ciudadanos, sin ninguna limitación o restricción por motivo de discapacidad,

mediante acciones concretas que ayuden a mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad (Congreso de la República de Colombia, 2013)

Algunos otros apartes de legislación sobre el tema aparecen en el Decreto 1075 de 2015, en el que se organiza el servicio de apoyo pedagógico que deben ofertar las entidades territoriales certificadas en educación para atender los estudiantes de preescolar, básica y media con discapacidad o con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. También en el Decreto 1421 de 2017 que subroga el mencionado anteriormente ampliando la jurisprudencia sobre el tema de la atención a la discapacidad. No menos importante es la Ley 361 de 1997, que establece mecanismos de integración para personas con discapacidad, asumiendo su atención como prioridad para el Estado.

Todos los anteriores y quizá algunos no mencionados, señalan los avances que en materia de inclusión, como base para la justicia social, se han promovido en el Estado colombiano, seguro, hay mucho más, sin embargo, se siguen haciendo esfuerzos desde las bases populares y la intelectualidad nacional lo que implica el requerimiento de un compromiso social y político del Estado para resolver una necesidad sentida para prevenir estallidos sociales por reivindicación de derechos y dignidad de los desfavorecidos y excluidos.

Sin embargo, la pregunta sigue latente, ¿es suficiente el esfuerzo político en la creación del horizonte legal nacional para la prestación de servicios educativos que impliquen la aceptación de la diversidad y la promoción de la inclusión? O aún más profundo ¿Las consideraciones sociales frente a la diversidad permite que se apliquen estas políticas de inclusión en la educación y en otros sectores de la vida

comunitaria? ¿En qué medida se hace necesaria una relectura de la realidad social desde una mirada crítica para la apropiación del discurso inclusivo y la vivencia de una educación en y para la diversidad?

Atendiendo a estos cuestionamientos, la postura de Martha Nussbaum será decisoria para establecer un modelo de asimilación social de la diversidad desde el reconocimiento, la aceptación y la inclusión en el sistema educativo. Lo que implica una discusión abierta sobre la configuración de escalas valorativas, acciones pedagógicas que favorecen o desfavorecen el reconocimiento de la diversidad, prácticas sociales que propenden por el respeto y la construcción de mínimos de convivencia y la articulación de todo esto con el aparato estatal, jurídico y político. Asunto que se desarrollará en los siguientes capítulos.

Capítulo II: Educación con Enfoque Inclusivo: un acercamiento al pensamiento de Martha Nussbaum

En el capítulo anterior se ha realizado una compilación histórica de las pretensiones de la educación y se ha aterrizado en los presupuestos de la actualidad teniendo como base el aseguramiento de la formación educativa como un derecho plasmado en documentos internacionales y en las constituciones políticas de los Estados a modo de obligatorio cumplimiento.

Sin embargo, como se dejaba entrever no basta con la elaboración de política públicas que reglamenten y guíen el desarrollo integral del ser humano a partir del aparato educativo, sino que es necesaria una voluntad social de ejecución. Pero para ello, se debe conocer qué tipo de realidades deben ser consideradas para la implementación de estas políticas públicas. Es aquí donde cobra importancia el pensamiento de Martha Nussbaum, pues a través de la revisión a su filosofía social se puede trascender el ámbito teórico y plantear desde un contexto práctico horizontes teóricos aplicables y que respondan a la configuración de los estados democráticos.

Comprensión de la inclusión desde Martha Nussbaum

En la introducción de *Las Fronteras de la Justicia* (2018) Nussbaum permite vislumbrar el punto de partida para el análisis de las problemáticas sociales que necesitan procesos reivindicativos, a saber, necesidades legítimas y latentes en el presente, que exigen una pronta solución, aunque esta implique reformular una acción dada anteriormente pero que se ha quedado en la insuficiencia. Para ello el abordaje de las situaciones injustas sugieren transformar el modo de abordaje, pues

si una teoría anterior no ha funcionado, ver el problema con la misma lupa no llevaría a una verdadera transformación, así que cambiar la estructura teórica será el primer gran paso para el advenimiento de la justicia social.

Ahora bien, no implica lo anterior desechar las teorías sociales, significa que deben ser analizadas otras perspectivas de la misma poniendo especial cuidado en la práctica social como génesis del ordenamiento moral, político y jurídico. Nuevamente se expone aquí la necesidad de la confluencia entre voluntades, la del Estado en la estructuración de leyes que propendan por la justicia social, pero por el otro lado se necesita una conciencia social que lleve a actuar conforme a esta definición de justicia práctica.

Nussbaum (2018) plantea tres problemas, de los muchos existentes, frente a la irresolución de la justicia social en las sociedades contemporáneas: la primera, la inclusión de las personas con discapacidad en un ambiente de igualdad, si bien estos ciudadanos han sufrido el flagelo de la discriminación soterrada pues las constituciones la prohíben y exigen el tratamiento en igualdad, el mismo aparato estatal no ha hecho las reformas necesarias, no hablamos aquí de emitir decretos o resoluciones, sino de realizar los ajustes razonables para cuestiones elementales como movilidad, accesibilidad, participación activa en la toma de decisiones y la visibilización de estas comunidades para la construcción de sociedades equitativas y justas donde el principio de cooperación no sea una especie de mutualismo animal sino una suerte de construcción de espacios propicios para la interacción de todos.

Pero este flagelo no sólo lo viven las personas en condición de discapacidad, la justicia parece ser selectiva y depende de los límites territoriales, pensar que hay sociedades más justas que las que impiden la ejecución del nuevo estatus del ser humano como ciudadano del mundo. Un mundo que exige el tratamiento equitativo y que todos accedan, independientemente de su registro de nacimiento, a una justicia social verdadera que aborde las problemáticas redistributivas y reconocentistas (Frasser, 2006) que Nussbaum reconoce como soluciones y que lleva a un replanteamiento de la justicia teórica y su migración hacia una justicia práctica, que debe llegar no sólo al género humano, sino que debe trascender a la relación con la naturaleza y con un primer escalón que serían los animales no humanos.

Todo este entramado de problemáticas que nacen en la reflexión contemporánea de las sociedades democráticas tiene diferentes ámbitos de análisis y diferentes formas de solución. Este trabajo se enfoca en el acontecer de la escuela como escenario propicio para debatir el tema de la inclusión y las acciones necesarias: teóricas y prácticas para propender por el respeto y la acogida de la diversidad en este microcosmo llamado sistema educativo. Vale la pena aclarar que no es esta una receta universal para todas y cada una de las instituciones educativas, todo lo contrario. Se pretende mostrar formas de abordajes que deben desembocar en reflexiones particulares que den respuestas a los contextos particulares a partir de la teoría de las capacidades que desarrollaremos a continuación.

La Teoría de las Capacidades, una reformulación de las necesidades humanas

Cuando abordamos la literatura de Nussbaum nos encontramos con una pretensión legítima, la de identificar el punto de partida de las problemáticas sociales, para que pueda operar una justicia práctica que ataque la raíz de las situaciones excluyentes e injustas. Según la autora (2018) Rawls defiende la definición de las necesidades a partir de un elemento económico (la riqueza) en la medida que el individuo posee recursos, entonces gozará de un índice de bienestar mayor. Sin embargo, la crítica de Sen (2008) a Rawls que es secundada por Nussbaum implica que la riqueza no puede ser un factor heterogéneo para la medición del bienestar pues las necesidades son dispares y aunque se tengan recursos, esto no implica el acceso a la sociedad, ni mucho menos es garantía del cumplimiento de los derechos humanos, entendidos en este punto como unos mínimos de dignidad de la persona humana.

Esta migración de establecer el estado de bienestar del individuo reduciéndolo a lo económico, hasta identificar las capacidades, entendidas como la posibilidad de acceso no sólo a la riqueza sino partiendo de las necesidades individuales y garantizando los derechos humanos es la primera gran transformación. Para ello, la figura de Sen citada por Nussbaum (2018) del discapacitado que está en silla de ruedas ejemplifica los alcances de este cambio. Este discapacitado puede tener recursos, pero el acceso al derecho a la movilidad no está soportado por unos factores personales de riqueza, sino que tiene que ver con la configuración social y la disposición de los espacios para ejercer su derecho

o capacidad de movilidad. Aquí entonces hacemos el paralelo de lo tratado en el capítulo anterior y que se enfatizará en el resto del trabajo, no basta con tener políticas definidas sino hay acciones puntuales que propendan por la garantización de las capacidades de los ciudadanos.

De esta manera y definido el enfoque de capacidades, integremos ahora el elemento del sistema educativo como escenario propicio para iniciar la transformación social hacia una voluntad comunitaria de la inclusión.

Los sistemas educativos institucionalizados: entre el discurso y la práctica inclusiva.

La escuela se representa normalmente como un espacio de interacciones cuyo objetivo es casi siempre la mediación de los saberes. En sus dinámicas es frecuente atender situaciones relacionadas con lo curricular y otros requerimientos que el Estado, en particular, determina para el sistema educativo, asumido en muchos lugares como un derecho fundamental.

Es la escuela también una representación de la sociedad misma en donde se suscitan múltiples posturas sobre la realidad y sobre todo espacios de convergencia y divergencia de pensamiento, lo que se dinamiza en sus actividades cotidianas. De este modo, se configura el espacio académico y formativo como un microcosmos que funciona como reflejo de lo que acontece en los entornos comunitarios, reproduciendo esquemas y jerarquías sociales que se materializan en programas y procesos que se desarrollan en su interior.

Estas formas de interacción en las dinámicas escolares, que tienen la forma de lo social a escala, también reproducen las desigualdades y otros temas controvertidos como la exclusión. Cuando esto sucede, es entonces, por demás razonable, que se empiece a construir de modo explícito conceptos como la inclusión en el ambiente educativo tal y se plantea cómo se inserta la diversidad en la sociedad.

A pesar de que la educación conoce y reconoce la práctica inclusiva, parece tomar distancia de su aplicación real en los procesos asociados a la misma. Lo anterior se evidencia en algunos de sus procesos más representativos como la evaluación, el currículo mismo y la práctica pedagógica. No obstante, y a manera de contraargumento, hay que reconocer que en algunos escenarios pedagógicos (escuelas, Facultades, IES, programas ministeriales) se hacen grandes esfuerzos no sólo por desarrollar prácticas más inclusivas sino también por rebasar en el tema, sus currículos y sus propias propuestas de formación. Aun así, otros conceptos fundamentales como la identidad y el reconocimiento son temas aún poco reflexionados en la práctica dentro del ámbito institucional.

Antes de aclarar cómo se manifiestan e impactan en el espacio escolar estos asuntos trascendentales, se debe repasar un poco acerca de cómo intervienen en las acciones y situaciones e interacciones sociales cotidianas.

El reconocimiento de la identidad como punto de partida para la inclusión social.

El tema de la identidad puede parecer conceptualmente ambiguo si lo asociamos con la palabra “idéntico”, sin embargo, conceptualmente guarda algunas distancias, así como también cercanías. De hecho, desde diversas ópticas puede resultar polisémico. No es necesario encuadrarlo si se tiene en cuenta los fines de este escrito sino más bien reflexionarlo más desde lo social (y lo filosófico) para asumirlo más tarde desde lo educativo.

Amartya Sen, (2000) considera la identidad como el resultado de la racionalidad personal, y que tiene que ver con la capacidad de elegir de cada quien, concebida desde su “libertad autodeterminada”. Esto, justifica la inserción en cualquier contexto (incluso el educativo) sin mediar las referencias a lo desigual o lo inequitativo. Por otra parte, Taylor (2006) la asume como una construcción social en la que cada quien se configura en las relaciones contextuales, lo que suscita que la identidad es dependiente de los entornos en los que la construimos y que somos las “narraciones de sí mismos” en las relaciones que establecemos con los otros. Los grupos con los que nos relacionamos configuran lo que somos y cómo nos presentamos ante los demás.

Si bien las teorías de Sen y Taylor tendrán sus diferencias, podemos asumir la identidad como forma de autorreconocimiento personal, es decir, modo casi interpretativo del ser humano mismo, pero también puede ser la manera en cómo nos integramos socialmente y evidenciamos el grupo social en el que nos

constituimos como pertenecientes. Este concepto de identidad será retomado por Nussbaum y aplicado a las acciones de la justicia que deben hacerse presente en las sociedades democráticas.

En este orden de ideas, un individuo puede manifestar rasgos que señalan su identidad cuando estos mismos lo diferencian de otros individuos y determinan su comportamiento y sus manifestaciones sociales y culturales. Incluye pues también sus valores, forma de pensar, locuciones e interpretaciones de la realidad. Además, manifestará su identidad cuando incluya en sus manifestaciones, rasgos socioculturales afines con el grupo humano en el que se integró y se configuró como persona.

Atendiendo a lo anterior, las sociedades suelen establecer jerarquías y rótulos para distintas manifestaciones de identidad. Esta tendencia avivó el interés por el concepto desde que empezó a considerarse que existía un grupo de privilegiados que podía establecer las reglas sociales y determinar a qué o cuál producto, servicio o proceso podrían acceder o integrar unos y otros.

La discusión sobre sistemas sociales y económicos (el capitalismo, socialismo, entre otros) desencadenó ideas sobre exclusión que motivaron a considerar repensar las sociedades y superar las desigualdades. Aunque el proceso se ha tomado su tiempo (las desigualdades empezaron a ser notorias con la revolución industrial, que generó un nuevo sistema de clases sociales), parecen tener un punto de inflexión en las sociedades contemporáneas (aunque parezca que nada cambia), en las cuales se reflexiona y se cuestiona el estamento en relación con los otros que no aparecen en la lista de privilegiados, pero son sujetos

de derecho según las leyes convencionales, aunque no aplique en la realidad, es más como un flujo de corriente de conciencia racionalizado, pero al fin y al cabo sólo una buena iniciativa. Aun así, se van suscitando cambios más o menos visibles en las dinámicas sociales y más aún en las prácticas educativas. Esta identidad que Nussbaum retoma debe transformarse en capacidades, es decir, las condiciones particulares de cada individuo no pueden convertirse en un problema para acceder a los derechos básicos, sino que debe haber posibilidad de acceso para todos, aun cuando en ellos acaezca alguna particularidad (2018).

El tema de la identidad desde lo social parece desembocar para algunos pensadores contemporáneos en la comprensión de sí mismos para comprender al otro. Para esto, es necesario conocerse y más que todo reconocerse; sin embargo, en el choque contra lo que se concibe en el modelo social imperante, este autorreconocimiento puede ser invalidado por el “otro social” que corresponde a quien impone los cánones y los límites para cada miembro de una sociedad, un grupo de control.

En el invalidado social caen ciertos grupos que pierden o nunca han tenido privilegios, lo que Honneth (1981) llamó en su texto *la sociedad el desprecio*. Estos grupos son frecuentemente invisibilizados y no acceden a los bienes y servicios básicos de modo equitativo, entre ellos la educación. La sociedad capitalista contemporánea, cuyo comportamiento y consecuencias en lo social y humano son el objetivo de la “Teoría crítica”, promueve estas inequidades y las justifica con la idea del “poco esfuerzo” o incluso “discapacidad” que llega hasta presentarse como un asunto genético.

Esta práctica frecuente de la exclusión, nos dice Nussbaum, genera inconformidades y reacciones en los marginados que buscan el reconocimiento. No obstante, las resistencias a pesar de que existen, no siempre se manifiestan, entonces, las desigualdades se multiplican y se legitiman. Esto da pie a que las conductas reprochables socialmente se vean como normales. Sin embargo, la lucha por el reconocimiento avanza en medio de la falsa sensación de tranquilidad que ejercen los grupos de control empleando formas y medios que manejan y manipulan. De hecho, la masa misma, y aun los que persiguen el reconocimiento, suelen llegar a pensar que son culpables de lo que se les presenta, las personas suelen aceptar sumisamente la no pertenencia, por tanto, es más difícil obtenerlo (el reconocimiento) cuando no se sabe o no se entiende que lo puede tener.

En este sentido, es necesario aclarar que las sociedades en general se sienten motivadas a presentar sus inquietudes frente a lo que consideran injusto, y por esta razón, con frecuencia levantan la voz disponiendo de las herramientas que tienen a la mano. En la mayoría de casos estos recursos son muy rudimentarios, pero suelen hacer ruido. La falta de reconocimiento incita a los grupos carentes a manifestarse en procura de ello. La invisibilización a veces supera el interés por esto, sin embargo, estas demandas y sentimientos suelen generar las luchas por el reconocimiento por lo que se considera normalmente injusto.

Honneth considera tres formas de reconocimiento centradas en esferas de lo personal, legal y social: el amor, el derecho, la solidaridad social. La primera, enmarcada desde lo maternal. “Es una forma de reconocimiento muy estrecha, en tanto se configura alrededor de las personas más cercanas al individuo, como

familiares y amigos...” (p 272), se trata de la esfera de la afectividad en la cual las personas promueven las interacciones emotivas. La segunda, la del derecho, en la cual “el sujeto solo comprende en qué sentido es portador de derechos si ha conocido las obligaciones que tiene con los demás” es la esfera de la “otredad” en la cual se reconoce al otro en todas sus dimensiones. La tercera, corresponde a la solidaridad social “Esta consiste en cierto tipo de prácticas sociales orientadas a que el sujeto perciba determinadas cualidades suyas como valiosas en función de la obtención de objetivos colectivos considerados relevantes” (p.273).

Puede entenderse como la que permite al sujeto auto reconocerse y evidenciar cuales de sus potencialidades son útiles socialmente. Estas categorías pueden evidenciarse también en los espacios escolares en los que afecto, alteridad y la aptitud son generalmente manifiestos y promueven el reconocimiento en distintas formas. No obstante, muchas de las demandas sociales en relación con estas categorías son desestimadas y la búsqueda del reconocimiento se comporta como una forma de resistencia y de posibilidad de emancipación.

Hacia sociedades centradas en las capacidades.

Equidad puede significar el acceso a la resolución de demandas en igualdad de condiciones, pero también incluye la idea de que estas condiciones se consideren a partir de las posibilidades de cada quien: el carácter de lo justo implica el tan conocido equilibrio en la balanza. En este, puedes resolver tus requerimientos o necesidades (o que te sean resueltas) pero que esta situación no se considere

desde la simple igualdad, sino que tenga un componente de adecuación que permita participar, integrarse e incluso, competir. Desde el garantizar de las capacidades y derechos humanos.

Estas reflexiones se sustentan en la idea de tener acceso, pero también la posibilidad de construir, así como de tener reconocimiento, es, en suma, una forma de pertenecer, de participar, tal como lo sustentan Suavita, y Méndez (2019) quienes opinan que “al hablar de participación parece que esta va más allá de aspectos económicos y culturales; tiene que ver con la transformación del discurso hegemónico (perpetuado incluso en el *modus vivendi* de las escuelas) por un discurso que reivindica la justicia desde sus diversos frentes. En este sentido este derecho a “ser” de estar “dentro”, compartido con otros que forman una sociedad es lo que puede considerarse justicia social.

Lo cual interpreta Vidal(2009) señalando que “El foco de la justicia social es la estructura básica de la sociedad y en ello especialmente el modo en que las instituciones sociales distribuyen deberes y derechos al interior de la sociedad (p.228). Significando que el concepto implica unas determinaciones en las cuales los actores tienen responsabilidades consigo mismo y con los demás. Y que esta suerte de contractualismo debe fijarse no en una simple distribución igualitaria de cargas, sino que propenda por el reconocimiento de los individuos, de la diversidad, y llevándolo a la mesa de discusión se planteen las formas de acceso y cumplimiento de las capacidades mínimas que todos los individuos deben gozar.

En esta consideración, justicia social, es un modo de oportunidades en el que las personas no tienen restricciones por consideraciones individuales o colectivas o testamentarias. Estas oportunidades están dispuestas sin el control habitual y sin regulación excluyente. El sistema debe garantizar el bienestar para todos. Por lo general, quien debe garantizar la justicia social es el Estado y sus instituciones, pero es una responsabilidad de todos los ciudadanos exigirla.

Guichot-Reyna (2021) aportando desde su visión un camino de solución a la problemática de ofrecer una justicia sin acepción de personas, asocia sin dar visos de exclusividad el término de justicia social al de multiculturalismo, haciendo énfasis en la escuela, asumiéndola como una forma de rebelión en contra de los grupos hegemónicos. Esta lucha impone una cultura escolar en la cual el docente orienta desde la visión del contexto, evidencia de forma abierta su visión de la realidad desde lo crítico social y la presenta a sus estudiantes para que estos asuman sus propias posturas razonadas sobre lo que ocurre en lo social.

Esta apuesta por lo que se considera justicia social alimenta posturas diversas acerca de lo que debe considerarse verdaderamente justo y social a la vez. Es así como definimos que la escuela está en mora de considerar el tema de las capacidades como medio para abordar la inclusión en el quehacer educativo.

Ahora bien, este aporte sobre las capacidades es una apuesta por reducir las desigualdades y procurar un acceso justo a todos los procesos sociales para todos con equidad de oportunidades. Los grupos dominantes social y económicamente, quienes conforman una pequeña élite de privilegiados, suelen desconocer los motivos por los que hay que establecer principios de equidad y, por

lo general, presentan a las mayorías estados de aparente bienestar disfrazados de esfuerzo y superación personal. A la vez, promueven restricciones a todo aquello que es considerado un desequilibrio a la norma vigente (impuesta por ellos), tanto que hacen ver como lógico y razonable los impedimentos al desarrollo favorable de la mayoría y los accesos a condiciones de vida dignas. Desde esta perspectiva, asumir el enfoque permitirá a las personas desempeñarse mejor socialmente.

Las escuelas y otras instituciones educativas son unos de los espacios en donde se pueden evidenciar tensiones relacionadas con la práctica sistemática de la exclusión y la inequidad. Para Nussbaum (2006), el papel central de la educación es comparable con el papel que tiene cada individuo en la sociedad. En ese sentido, plantea que “todas las instituciones y todos los individuos tienen la responsabilidad de promover la educación como clave para dar oportunidades a las personas actualmente desfavorecidas” (p.318). Esto ratifica el poder de la educación para constituir espacios inclusivos y no convertirse en el ejemplo de todo lo contrario. A la vez aporta que esta “es una clave fundamental para todas las capacidades humanas”.

Ratifica entonces la garantía que debe dar el poder administrador del estado para el funcionamiento acorde de la educación y la promoción de su rol integrador, incluyente y formador. Esto en la idea de que es responsabilidad de todos eliminar las brechas entre los beneficiados y los carentes, incluyendo la idea de las responsabilidades de unos con otros, en especial de los que más acceso tienen.

Nussbaum aprovecha el enfoque para determinar las corresponsabilidades de uno y otro con el desarrollo humano, admitiendo que estas son compartidas, pero quien más debe velar por estas son los Estados y sus instituciones. Sin embargo, también enuncia en función del papel de cada persona en sociedad. Es cierto que un niño es menos consciente de sus derechos y deberes, sin embargo, quienes lo orientan son responsables de sus aprendizajes, no obstante, debe ir construyendo su propia motivación, lo que supone un incremento de sus capacidades. Es allí cuando se afianza su corresponsabilidad, un estudiante debe comprender también para qué va a la escuela.

Para aprovechar el enfoque de capacidades en el campo educativo y en particular en la escuela, relacionándolo con conceptos centrales como inclusión, es necesario referirse a la visión de Nussbaum sobre lo social y cómo esto incide dentro del contexto escolar, si lo asumimos como un microcosmos que reproduce lo que ocurre en la sociedad misma y en el cual se representan las dinámicas de esta, incluyendo pequeñas representaciones de los actores y situaciones que se presentan allí, dentro de las cuales podemos encontrar las desigualdades, la exclusión, las tensiones y las luchas por el reconocimiento. El concepto transversal mediante el cual Nussbaum se refiere a estos asuntos es el de la dignidad.

El enfoque de las capacidades contrasta el asunto de la calidad de vida y su relación con el paradigma socioeconómico imperante y la valoración del mismo asunto enmarcado dentro del concepto de justicia social, previendo a que, desarrollo, no viene necesariamente asociado a esta, y que, en muchos contextos, la situación es aún más precaria. Su base filosófica aristotélica se ubica en la idea

de que todos debemos llevar una vida de bienestar, y en las condiciones necesarias para que cada uno desarrolle sus capacidades. La idea de prosperar equitativamente es una constante en su enfoque.

Para Nussbaum (2006), las capacidades tanto centrales, relacionadas con habilidades y determinación como internas, relacionadas con la voluntad y la motivación y las combinadas que regulan y equilibran las anteriores, favorecen nuestros avances sociales y desarrollo reflejado en la prosperidad. Estas capacidades no pueden desarrollarse ni mucho menos incrementarse si la administración del Estado no las garantiza ni las posibilita. Estas garantías deben incluir a todos los que sean objeto de protección gubernamental. La consideración principal que deben manejar los dirigentes es el respeto y este debe incluir a todos sobre quienes tienen responsabilidades.

El principio del respeto acepta las diferencias y la elección de la clase de vida que cada quien quiere llevar. El estado debe asumir políticamente la equidad como principio regulador, asegurando la igualdad de oportunidades en términos favorables de acuerdo a la condición y situación personal de cada uno. La base del respeto es un acto político centrado no sólo en la protección de los derechos sino también en la posibilidad de que las personas prosperen de modo integral y puedan alcanzar todos sus propósitos vitales sin que esto suponga obstáculos por las diferencias, o las divergencias de pensamiento u otras. De este modo, el enfoque de las capacidades centrado en la dignidad y el respeto humano considera la necesidad de la autonomía sostenida por la elaboración de principios colectivos que no riñen con los personales.

En los espacios pedagógicos podría fácilmente aplicarse a la posibilidad de que los estudiantes aprendan cada uno según su ritmo de aprendizaje y características personales y la libertad docente de elegir los modelos y enfoques pedagógicos de aprendizaje según las necesidades contextuales.

La dignidad entonces, para Nussbaum, (2006) no es un asunto exclusivo de la racionalidad moral sino el desarrollo de una serie de capacidades (10 en total) que poseen una forma de razonamiento práctico. Una de las finalidades de estas capacidades es la sociabilidad, la cual, aunque temporal, igual que la racionalidad, nos suponen interacciones motivadas y relaciones de todo tipo (simétricas y asimétricas). El tema de la dignidad estriba entonces en que las capacidades humanas pueden variar y estas constituyen las divergencias, por tanto, deben ser aceptadas.

Ser digno incluye entonces potenciar todas estas capacidades. Bohorques (2018) asume desde esta perspectiva que “La idea base es que la dignidad está unida a las capacidades, y que los principios políticos relacionados con estas capacidades constituyen la noción de vida digna, desde el punto de vista humano” (p.54).

Una vida digna permite evaluar lo que es una vida humana en realidad, en contraposición con la que puede llevar por ejemplo un animal, en el que operan potencialidades, pero no la racionalidad práctica que compete al ser humano. En este sentido, deben estar garantizadas sus capacidades en la medida en que se establezcan ciertas condiciones elementales que garanticen calidad de vida.

La postura de Nussbaum incluye también el aspecto sensible de las capacidades sobre las que se apoya la dignidad, por tanto, las racionalidades prácticas específicas de cada uno se nutren de las emociones. En este sentido, y según esta escritora, la dignidad es también un asunto de elección de formas de vida. Entonces, y acorde con el interés de orientar hacia dónde desemboca este acervo teórico sobre la justicia social desde la perspectiva del enfoque de las capacidades para determinar sobre el tema de la inclusión como base para una vida humana digna, desde la perspectiva de Nussbaum, es conveniente repensar el tema de la inclusión, el cual permitirá relacionar, tal como fue la intención desde el principio, cómo se manifiesta (o no) desde la escuela, y si forma o no parte de la cultura escolar.

Es pues la escuela un escenario de tensiones en el que se reflejan muchas formas de interacción, algunas de ellas son la representación del sistema imperante que impone condiciones de acceso, permanencia, tipos de interacciones, normas sobre los procesos e incluso tiene injerencia en el currículo, al que somete con evaluaciones externas, regulaciones entre otros, quebrando así la autonomía institucional. Otras, son formas de resistencia y lucha por la equidad, las oportunidades, el reconocimiento, la inclusión.

La escuela evidencia la lucha por el reconocimiento en el que algunas minorías reivindican su pertenencia, su derecho a ser, su derecho a tener. En medio de esto, surgen las pugnas en las que se intentan invisibilizar los reclamos o simplemente se desatienden, aunque no hay que desconocer que existen avances sobre dignificación inclusiva, todavía falta mejorar.

La educación en el continente tiene un tono homogeneizador, que no se suscribe con el concepto de equidad tantas veces comentado y pregonado, abundan las desigualdades y prejuicios que no se revierten en justicia social. Para Nussbaum, la resolución de este antagonismo entre el discurso y la práctica de las políticas de los Estados es el que debe dar lugar a programas de inclusión que deben razonablemente reflejarse en la escuela y en la formación en general.

Sin embargo, estas luchas encuentran oposición en el sistema imperante que desatiende las verdaderas necesidades del sector educativo. Para Soler, Martínez, y Peña (2018) “Las políticas educativas orientadas a la equidad y la inclusión se han centrado en acciones compensatorias que son excluyentes porque no abordan las causas de los problemas, más bien intentan remediarlos y sostenerlos...” es decir los programas son paliativos y no solucionan (ni siquiera atenúan) el verdadero problema. No hay una verdadera práctica educativa pensada, reflexionada con base en el criterio de la inclusión como una práctica social.

Nussbaum (2006) asume que, son las instituciones del Estado quienes deben garantizar los espacios adecuados para el aporte de las capacidades de cada persona para que haya una verdadera justicia social. Es preponderante que estos espacios que se comparten de modo público sean provistos de modo que se disfruten de modo equitativo, sólo así se puede hablar de inclusión que se manifiesta en acceso digno y posibilidades de desarrollo personal y social (p. 174). La escuela es uno de esos espacios (sino el primero) que debe adaptarse desde programas que reflejen prácticas positivas de inclusión. Estos programas deben ser financiados con recursos públicos invertidos de modo coherente.

Los procesos que se generen en estas prácticas y programas como políticas de Estado, desde la institucionalidad educativa y desde las estrategias de formación y curriculares en el aula de clases con trasfondo social, darán lugar a una verdadera educación inclusiva. Desde esta perspectiva, empezaría entonces a reconocerse una verdadera inclusión educativa en la cual cada persona cuente y tenga las oportunidades, las herramientas y los recursos para desarrollar sus capacidades. La exclusión escolar acabaría si se adoptan formas adecuadas y responsables de inclusión educativa. Este fomento garantiza la formación de un ciudadano transformador de contextos, crítico y proactivo, lejos del afán mercantilista, pero más social.

Según Nussbaum, (2014) es necesario tocar los corazones de los individuos de una sociedad y tratar de inspirar en ellos unas emociones fuertes, desarrollando sentimientos de simpatía y amor, dirigidos hacia la labor común; si se pretende materializar y llevar a la supervivencia los principios políticos evitando así, la división y jerarquización. Este pensamiento muy particular, apoyado en lo emocional refleja que es necesario comprometerse afectivamente con el otro. Pero esta apuesta no debe ser solamente un criterio individual, debe hacer parte de una política de Estado.

Capítulo III: Retos y Aplicabilidad de la Propuesta de Nussbaum en la Educación Colombiana

Se ha llegado al capítulo final, se procede a realizar la propuesta de implementación en el territorio colombiano del modelo crítico de Nussbaum como herramienta de conformación de escuelas integrales que propendan a la inclusión.

Este capítulo no se puede entender como una camisa de fuerza para la ejecución de una única estrategia de construcción de sociedad plural e inclusiva desde la escuela, sino como una suerte de sugerencia al abordaje de la situación. Si bien el modelo crítico que desarrolla Nussbaum tiene unas etapas: el análisis, la construcción e implementación. No quiere decir que sea unívoco. Tanto así que, si existen otras metodologías para poder concertar, analizar y poner en práctica la justicia social contextualizada, serán bienvenidas por la autora.

Así, el capítulo sólo quiere mostrar un análisis hecho a la luz de la reflexión filosófica de Nussbaum y ser un soporte y apoyo para las acciones sociales que se lleven a cabo en las instituciones educativas.

Propuesta de marco teórico para el abordaje y la resignificación de la inclusión educativa en Colombia

Hasta aquí se ha desarrollado los puntos críticos de una práctica de la justicia basada en el reconocimiento de la identidad y la aceptación de la diversidad, que conlleva a una ética del desarrollo de las capacidades y finalmente a una práctica inclusiva, pero especialmente en la escuela como microcosmos de la sociedad.

Ahora bien, este trasegar teórico por el que se ha atravesado debe ser aterrizado en los contextos particulares. Es decir, si bien ha habido un despliegue importante de políticas a nivel internacional y al interior de Colombia creando políticas públicas que vayan en la vía del aseguramiento de los derechos humanos y entre ellos el de la educación, la tarea, como afirmamos desde el principio es hacer que funcione. Es poner todo el aparato político democrático para la configuración de comunidades que permitan el desarrollo de las capacidades a todos los individuos sin distinción alguna y muy por el contrario basados en un principio de equidad, más que un rasero igualitario.

Para lograr esta empresa es necesario un camino fáctico que Nussbaum propone a nivel general, pero debe ser desentrañado para cada sociedad en particular y he aquí una lectura a la realidad escolar colombiana a través de este método: análisis crítico de la realidad, establecimiento de reivindicaciones necesarias para una justicia práctica universal y la construcción de nuevos paradigmas sociales de interrelación humana con miras al desarrollo de las capacidades de los individuos de la nación colombiana.

El análisis crítico de Nussbaum parte de las consideraciones y presupuestos teórico de la conformación de las relaciones internas de los estados democráticos. El contractualismo rousseauniano parte de una visión de cooperación social como ganancia mutua lo que implica que cada uno de los firmantes del pacto debe salir favorecido en la ejecución del mismo. Esto choca con las condiciones particulares que necesitan una reivindicación toda vez que en la historia comunidades enteras han sido excluidas del pacto y pretender integrarse en situación de desventaja

contraviene el espíritu mismo del pacto, que todos puedan gozar de los beneficios de ser ciudadanos.

En este punto el problema en sí mismo no es el contractualismo sino la práctica ético-moral que lo acompaña. Es decir, si el pacto social parte del presupuesto que la naturaleza ha hecho a todos los hombres iguales y esto debe transmitirse a la ley, se tomará como referencia la ontología del ciudadano como ente homogéneo sin mirar las luchas sociales que han acaecido en la historia, hasta llegar a la configuración social actual. El presupuesto anterior es verdaderamente complejo, si bien los Estados e general y Colombia no ha sido la excepción, han diseñado aparatos judiciales, normas, estamentos que permitan el acceso a la justicia de todos los individuos, se basan precisamente en esta idea de igualdad, cuando la realidad es que no todos los individuos son iguales ante la ley, lo que obligaría en un primer momento a una resignificación social donde se trate la justicia desde las realidades comunitarias, a saber, las desigualdades entre los individuos que son marcadas en la sociedad, configurándose así la crítica al utilitarismo como sistema moral dentro de las democracias.

Para ser más precisos identifiquemos el problema de la inclusión en la escuela colombiana. Para la creación de la ley 115 o Ley General de Educación se tuvieron en cuenta los derroteros en materia de cobertura, educación para las poblaciones alejadas de los centros urbanos y algunos aspectos de la interculturalidad ¿es esto suficiente? La respuesta es un tajante no. Según Laura Gutiérrez (2019)

El sistema educativo colombiano se estructura en cuatro niveles: preescolar, básica primaria, secundaria (media) y superior, y es estructurado por el Ministerio de Educación Nacional, el cual declara que “en Colombia la educación es obligatoria entre los cinco y quince años, la cual abarca un grado obligatorio de preescolar y nueve de educación básica” (Vélez et al., 2006). No obstante, la asistencia escolar y cobertura no es equitativa a lo largo del país.

En un primer momento las políticas públicas tratan de cumplir con la promesa del contrato social, a saber, que todos se beneficien por igual, con el advenimiento de la declaración y firma de los derechos humanos, las naciones se obligan a asegurar el acceso y en la medida de las posibilidades la calidad, desdoblada en indicadores que se centran en presentaciones numéricas más que en contrastaciones de desarrollo social latente en las vidas de los pueblos. En palabras más sencillas, la preocupación inicial se da en la cobertura sin atender a las necesidades de los niños, niñas y adolescentes que puedan poseer necesidades diferenciadas.

Esta primera migración de la ética del favorecimiento general, debe migrar según Nussbaum, al reconocimiento de la diversidad y de las necesidades particulares. No se trata de desatender a unas poblaciones por atender a otras, sino todo lo contrario, al identificarse con el proceder ético contractualista kantiano, se procura el bienestar de la sociedad, una sociedad que ve en el deber de la inclusión el modelo del desarrollo de las capacidades de los individuos sin acepción alguna, es más, podríamos afirmar que la cuestión de la justicia no está en crear las

instituciones, los medios de transportes, las escuelas, las vías, etc. Sino en qué medida se asegura que todos puedan acceder a ellos como beneficio pero que al final puedan seguir contando con la posibilidad de desarrollar otras capacidades.

Pongámoslo en términos más sencillos para poder ilustrar la aseveración anterior. Un joven tiene la posibilidad de ingresar a la escuela de forma gratuita en Colombia, sin embargo, las condiciones no son las mismas de quien debe recorrer kilómetros a pie desde su parcela hasta el centro educativo, que un estudiante en lo urbano que además del servicio educativo tiene acceso al servicio de transporte público. En efecto, ambos tienen la capacidad de ejercer su derecho a la educación, pero las condiciones mínimas de dignidad varían de uno al otro. Sumado a ello, la infraestructura de los colegios, difieren dependiendo los sectores en los que estén construidos, tanto así que se tienen escuelas con una planta física en tan mal estado que los estudiantes y docentes deben desarrollar las clases por fuera de las instalaciones por el riesgo inminente del desplome. Ahora bien, esta diferencia acontece en las propias urbes, pero también en la ruralidad. Así pues, el acceso a la matrícula en una institución educativa no subsana el derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes. Una vez el estudiante acceda al desarrollo de su capacidad en la escuela, es posible que las condiciones sociales, económicas, o de cualquier otra índole no le permitan acceder a otros espacios para hacer valer sus capacidades.

Lo anterior se puede contrastar con el acceso a la educación superior de los jóvenes en Colombia, quien desee estudiar en una universidad no sólo debe haber aprobado la educación primaria y secundaria (con todas las dificultades que pueda tener dependiendo su estratificación socioeconómica) sino que a su vez debe contar con los medios económicos, digitales y materiales para el acceso a los pocos cupos que ofertan las universidades públicas o redoblar los esfuerzos, especialmente los materiales para estudiar en un plantel privado. De esta manera se ve latente cómo se truncan el desarrollo de las capacidades que nos relata Nussbaum, pues al parecer el principio de igualdad ha pasado por encima del hecho que hay personas más iguales que otras pues poseen los medios para desarrollar sus capacidades, mientras que otras a lo sumo deberán priorizar las capacidades que puedan desarrollar.

Si se le hace frente a este problema y se indican los mínimos de accesibilidad a los derechos humanos, pero con políticas diferenciadas acordes con las necesidades de los entornos y de los individuos, entonces se podrá ofertar una educación inclusiva para todos, sin limitantes más allá que las libertades personales. Pero este si bien es el primer paso no es el único. En el caso de Colombia, se deben identificar las políticas públicas que han sido creadas y verificar si estas responden a las particularidades o si se convirtieron en palabra obligatoria para todos los centros educativos sin distinción alguna pasando por encima de las particulares de los estudiantes.

Una vez realizado el análisis crítico (que posee muchísimas variables) es momento de la concertación frente a la inclusión. Las escuelas según el decreto 1860 de 1994 deben establecer un documento denominado Proyecto Educativo Institucional PEI en el que se debe mostrar la identidad del centro educativo, el diagnóstico como análisis del contexto, la propuesta pedagógica que responde a cómo se va a intervenir el contexto desde una perspectiva educacional y finalmente una propuesta de gestión que implica la administración del centro educativo. Si bien es un espacio importante que puede dar visos del contexto social, cultural, económico, moral de un sector en particular, también es necesario acotar que las realidades son cambiantes y que este ejercicio debe ser, a tenor de Nussbaum, un quehacer intrínseco de las comunidades que identifican los cambios y las necesidades latentes para que sean repensados los criterios de justicia práctica con el fin de asegurar el desarrollo de las capacidades del ser humano.

Ahora bien, la ley establece qué elementos deben conformar el escrito legal del PEI, pero su construcción no puede estar supeditada a los aparatos meramente administrativos. Se necesita un diálogo social, en los que todos los actores muestren la voluntad de conformar el centro educativo en aras de dar respuesta al contexto real y no un contexto fabricado desde las administraciones nacionales. Pero esto se convierte en un círculo vicioso. Si las personas no han sido aseguradas en el desarrollo de sus capacidades no tendrán un autorreconocimiento como actores de la transformación social, por lo que la voluntad primaria de la democracia, a saber, la participación del pueblo en la configuración de una sociedad pluralista, se puede ver truncada y maniatada, dejando el poder decisorio a las élites políticas que

prefieren crear normativas de inclusión, pero a partir de la segregación. Desconocer las capacidades es desconocer la base aristotélica del planteamiento de Nussbaum, los individuos deben verse como un fin en sí mismo, si le quitamos esta dimensión personalista de la ética de los mínimos, entendida como la vida digna en las sociedades democráticas, quedamos con el individuo ahogado por la masa donde se supone que una ley beneficia a todos (crítica al utilitarismo) desconociendo las libertades y las posibilidades de ser (dimensión ontológica para ejercer la libertad) y hacer (dimensión social como ciudadano) en otras palabras de desarrollarse, independientemente de sus condiciones particulares (tales como discapacidad, identidad cultural, sexual).

Este trabajo de construcción se hace desde la escuela, es la primera llamada a formar en el individuo la conciencia de ser y de hacer antes explicada, a impulsar el respeto a la moralidad, como la posibilidad de vivir una vida que merece ser vivida porque lleva a la dignificación y realización del ser humano; el respeto a la corporalidad, como la capacidad de tener bienestar físico; el respeto al placer y al dolor, como capacidad de manejar desde la libertad la integridad física; el respeto a la cognición, como constitución de una educación que no menosprecie las diferentes capacidades del ser humano que lo lleven al pensamiento crítico propio del siglo XXI; el respeto de las emociones, como capacidad de sentir lazos y vínculos emocionales a las personas y cosas; el respeto a la razón práctica, como dimensión e actuar político y moral que incluye la determinación de la propia vida y cómo vivirla de manera personal y comunitaria; el respeto a la sociabilidad, como la posibilidad de formar comunidades a partir de sus gustos y preferencias o de las diferencias; el

respeto a las relaciones, como capacidad de interacción con otras especies y en general con la naturaleza (en este apartado se trata de responder una de las preguntas iniciales en la que se considera como problemática la relación del hombre con los demás seres vivos y cómo debe ser abordada en la actualidad por la justicia); respeto al humor y al juego, como capacidad de disfrute de las actividades recreativas; y finalmente el respeto a la individualización, como capacidad de vivir la propia vida (Nussbaum, 2013).

Si se logra que la escuela colombiana integre estos principios a las disposiciones legales que son fundamento del estructuralismo moderno base de las sociedades capitalistas, se puede pensar en un aporte importante para la vida digna de los individuos de una nación. Claro está que las problemáticas serán constantes en la medida que surjan nuevas comunidades que piden reivindicaciones sociales, pero se convierte este en un paso determinante para el desarrollo de las capacidades jalonado por los procesos pedagógicos y académicos de las instituciones, que llevarán consigo una transformación en la voluntad política del pueblo y por ende la adopción de nuevas ciudadanía que respondan a las necesidades actuales, pero dejando claro la necesidad de una justicia actuante para todos. Sólo de esta manera se podrá tener una sociedad que defienda verdaderamente los derechos humanos básicos y se conviertan en un Estado Social de derecho.

Conclusión

Las tendencias mundiales al reconocimiento de las minorías de todo tipo, incluyendo aquellas emergentes, han suscitado grandes debates en un mundo mediado por la competencia en el que las habilidades y destrezas de todo tipo garantizan el derecho al acceso a bienes y servicios. Los modelos económicos tradicionales, que se revierten irrestrictamente en los políticos y sociales, han aumentado la brecha entre las personas que se suponen capacitadas o no de acuerdo a su nivel de aprovechamiento del sistema. No sería problema si los segundos no quedaran excluidos de sus derechos fundamentales mientras otros forman una élite reducida que se reparte en porciones mayúsculas los recursos. En general, no se tiene en cuenta lo que cada uno puede aportar desde sus verdaderas capacidades sino desde las que exige el sistema.

Este modo de pensamiento concebido desde el interés por la sobreproducción, privilegiando al gran capital, se olvida de la persona, el humano como tal, más aún de aquellos a quienes consideran no aptos, es decir a aquellos que se les dificulta el desarrollo de sus capacidades en un modelo homogéneo de producción. El modelo empresarial excluye pues al que no tiene todas las destrezas y no produce al mismo ritmo bienes y servicios de consumo masivo. Se olvida entonces de las particularidades que sí se pueden aprovechar de los excluidos, desestimando su potencial, no para meterlos en la misma “bolsa de obreros en línea” trabajando, sino para constituir una sociedad más equitativa, justa y con oportunidades que, por consecuencia, el modelo imperante no brinda.

Estas prácticas moldean también la sociedad la cual clasifica a las personas según su capacidad de producir (refiriéndose exclusivamente en este aparte a los grupos que conforman la base de las sociedades). La estratificación es el resultado de este juego de intereses excluyentes que triangula la sociedad en clases sociales. Más tarde, el asunto trasciende, las clases sociales determinan también los grupos sociales insertos en estas, dependiendo de cuanto es su aporte social desde lo homogéneo, de esta misma manera será su aceptación.

El resultado es lo que ya se ha comentado, el interés por establecer identidad, en un mundo con grupos hegemónicos que centralizan el acceso a bienes y servicios, para lo cual emplean el criterio de la homogenización de las personas lo cual termina en una lucha por el reconocimiento. Este a su vez suscita que las clases sociales generen demandas por el mismo, en procura de participación activa en los procesos sociales y de no ser invisibilizados. La justicia social emerge como la bandera de los excluidos del sistema. Es en procura de alcanzar este equilibrio cuando el tema de la inclusión se hace trascendente. Las sociedades empiezan a intentar responder las demandas impuestas por estas minorías de control promoviendo acciones que transformen las prácticas de exclusión con normativa. Por lo general, estas prerrogativas sientan su interés en el acceso a los básicos sociales y al pleno desarrollo de las capacidades de las personas sin distinciones por diversidad. La inclusión toma fuerza en el sentido de fomentar los derechos de cada uno, apoyándose, al estilo de Nussbaum, en el pleno desarrollo de las capacidades personales.

La escuela recoge esas tensiones, si se tiene en cuenta que en esta se reproducen las conductas, el sistema mismo a menor escala y muchos de los imaginarios sociales. Muchas de estas instituciones, se orientan desde la perspectiva social dominante y este impone en su criterio, prácticas exclusivas que deslegitiman las demandas sociales o simplemente las ignoran. El asunto de la inclusión se limita a unas pocas situaciones o a los grupos que más hacen “ruido” que son quienes podrían de alguna manera ver solucionadas sus querellas. Otros grupos, completamente invisibilizados son excluidos y sus capacidades no se desarrollan.

En la práctica, el marco para la justicia social que Nussbaum promueve que es tan amplio (incluso integra a las especies no humanas), desde las capacidades, se redujo en la contingencia a normas (muy pocas), no previstas, no vigiladas y a menudo no exigidas o en el peor de los casos ni siquiera creadas, sea por el desinterés del Estado de crearlas o regularlas, o bien sea por no supervisar su aplicación.

En ese orden de ideas, no se cumplieron ni se cumplen aún las recomendaciones de Nussbaum (2006) cuando afirma que “Toda buena política en ese sentido se agotará y fracasará si no están presentes las medidas sociales necesarias para apoyarlas: medidas que conformen un clima emocional hostil al avergonzamiento y favorecedor de la compasión” (p.447). Es sin duda, un propósito irresoluto en las aspiraciones de construir sociedades más justas y equitativas. La escuela debería ser el escenario para que se creen las dinámicas inclusivas y se establezcan los referentes sociales de equidad. Sin embargo, es este a menudo el centro de los

conflictos y donde más se vulneran los términos de igualdad y justicia. En este proceso se llevan la peor parte las políticas estatales, pero otros actores también intervienen. No es lógico que sea común pensar que las Instituciones educativas no sean sitio de reflexión y crítica y que muchos aún defiendan la idea de que debe centrarse únicamente en los contenidos educativos para el desarrollo de habilidades laborales. Mucho menos concebir la escuela como una fábrica de conocimientos acrílicos sin sujetos autónomos que promuevan transformaciones sociales.

Vidal (2009) desde la perspectiva de Rawls de la cual se nutre Nussbaum, promueve la idea de que existen componentes básicos y soportes de las sociedades asumiendo que estos pilares sociales entre los que se encuentran la educación y la escuela en general, entre otros, tienen la obligación de sostener la balanza de la equidad e igualdad de oportunidades con respecto a los invisibilizados “El foco de la justicia social es la estructura básica de la sociedad y en ello especialmente el modo en que las instituciones sociales distribuyen deberes y derechos al interior de la sociedad” (Vidal, 2009, p.228).

En este sentido, las políticas públicas para la educación deben garantizar la normativa creada y las proyectadas para consolidar un sistema verdaderamente inclusivo en los ambientes educativos de todos los niveles. No parece absurdo suponer entonces que los desaciertos en políticas y aplicaciones de normas de inclusión, suscitan, en efecto dominó, el desmorone de los procesos sociales hacia un entorno más justo y equitativo y los avances en cubrimiento de las necesidades especiales de todos sus ciudadanos. Las sociedades de los países en desarrollo, sobre todo los latinoamericanos, con grandes volúmenes de dificultades desde lo

social, son los que más amplían las brechas sociales en cubrimiento de necesidades básicas, acceso a servicios entre otros, considerando que el progreso se mide en relación con la satisfacción de los ciudadanos y la atención de los más vulnerables. Las sociedades más desarrolladas tienen un asomo mayor de justicia social. Esto es posible, si se miran los ejemplos en aquellos que empiezan por tener escuelas más equitativas en las cuales el acceso a la educación de las personas sea mayor y de calidad, que permite el desarrollo de las capacidades. Podría decirse que también incluyen otras que quizá no haya contemplado Nussbaum.

Desde esta perspectiva, la libertad de realización se ve truncada si no se exponen y facilitan las condiciones para que los más vulnerables puedan desarrollar a plenitud sus capacidades de modo libre y con los elementos y recursos apropiados determinados por los espacios en los cuales desarrollan sus actividades cotidianas, lo que implica la revisión de las políticas de acceso al servicio educativo (Utria, 2015) puesto que es uno de los principales indicadores para el desarrollo de las capacidades de Nussbaum. Sen (2000) lo considera como libertad, promovido desde la autodeterminación que necesita unos soportes que a menudo la sociedad, desde sus dirigentes no ofrecen.

Es necesario comprender que la inclusión escolar sólo se alcanza cuando esta porta calidad, sólo así se eliminan las diferencias y se crean ambientes de oportunidades con base en la resolución de las necesidades particulares de cada quien y la oportunidad del desarrollo de las potencialidades, de las capacidades.

El presente trabajo no ha sido una suerte de análisis teórico de unos postulados sociales frente a la idealidad del papel integrador de la escuela. Si así fuese, no sería un aporte significativo a la discusión puesto que la realidad necesita acciones, apalancadas en teorías y perspectivas, pero que se materialicen y formen sociedades plurales. Así, como se esbozaba al principio esta investigación propone poner sobre la mesa la discusión, pero a su vez dotar de elementos necesarios para construcción a partir del diagnóstico, que se debe hacer no desde generalizaciones sino desde la reflexión crítica de los microcosmos que son las escuelas, reflejo de las sociedades que circundan los planteles educativos en el que conviven niños, niñas, adolescentes y adultos con identidades personales y sociales y que interactúan diariamente en las aulas.

Las necesidades sociales apremiantes demandan la comprensión y abordaje de las problemáticas de inclusión social en las escuelas, pero sin directrices claras se podría perder el hilo de las acciones afirmativas requeridas y que son abordadas desde los lineamientos legales consignados en las políticas públicas, pero que sin voluntad institucional quedarán sólo en el papel.

Son muchos los esfuerzos de docentes y directivos docentes en los planteles por brindar una educación de calidad, humanizante e integradora de saberes, pero aún no se puede afirmar que es la condición universal de todas las escuelas privadas y públicas de Colombia, sin embargo, con un método como el propuesto por Nussbaum y retomado en este escrito, se pueden dar pasos en la transformación de las sociedades desde el sector educativo.

Referencias

- Alfonso X, R. d. (2016). *Las Siete Partidas*. Ed. Linkgua.
- Bohorques, G. (2018) *El concepto de dignidad humana en el enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum*. Editorial Universitat de Valencia: <https://ojs.uv.es/index.php/CEFD/article/view/12622>
- Castro, L.C. (2018). *Movimientos sociales: herramientas conceptuales*. Revista EPE <https://revistaepe.utem.cl/articulos/movimientos-sociales-herramientas-conceptuales/>
- Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley Estatutaria 1618. Colombia.
- De la Garza, T. (2011) *Las teorías de los movimientos sociales y el enfoque*, UNAM <http://www.scielo.org.mx/pdf/ep/n22/n22a7.pdf>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2020). *Boletín Técnico Educación Formal*. DANE
- De Sousa, B. (2001) *Los nuevos movimientos sociales*. OSAL http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Los_nuevos_movimientos_sociales_OSAL2001.PDF
- Frasser, N. (2006). “¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político filosófico” de Nancy Frasser y Axel Honneth. Morata
- García, A (2013) Proponiendo un concepto nuclear latente en educación: las Necesidades Educativas personales (N.E.P.) {Tesis de doctoraL, Universidad Autónoma de México} Idus <https://repositorio.uam.es/handle/10486/1325>
- Gutierrez, L. (2019). *La educación: un grave problema de la ruralidad colombiana*. Universidad de los Andes. <https://agronegocios.uniandes.edu.co/2019/04/03/la-educacion-un-grave-problema-de-la-ruralidad-colombiana/>
- Guichot Reina, V. (2021). *Educación, justicia social y multiculturalismo: teoría y práctica en el aula. Teoría de la Educación*. Revista Interuniversitaria. 33, 173-197 <https://doi.org/10.14201/teri.22984>
- Honneth, A., (1997). *La lucha por el reconocimiento: una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica.
- Bohorques, G (2018) *Concepto de dignidad humana en el enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum*. Cuadernos Electrónicos de Filosofía del

Derecho CEFD

<https://www.readcube.com/articles/10.7203%2Fcefd.38.12622>

Illán, N./Arnaiz, P. (1996). *La evolución histórica de la Educación Especial. Antecedentes y situación actual*. Didáctica y organización en Educación Especial. Archidona: Aljibe

Morales, M. E. (2017) *El concepto de dignidad en el pensamiento de Martha Nussbaum*. {Tesis doctoral, Universidad de Guatemala} http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/04/04_14471.pdf

Nussbaum, M. C. (2013). *Creating capabilities : the human development approach*. Cambridge: Harvard University Press.

Nussbaum (2006) *Fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Paidós.

Nussbaum, M. (2012), *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.

Nussbaum, M. (2014) *Emociones políticas: ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Paidós.

ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Firmint Didot.

ONU. (1960). *Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza*. Firmint Didot.

ONU. (2000). *Declaración del Milenio*. ONU.

Platón. (1988). *Diálogos IV República*. Gredos.

Sen, A. (2000). *La razón antes que la identidad*. Letras Libres.

Sen, A. (2008). *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. Katz.

Soler, M. Martínez, M.C y Peña, F. (2018) *Ni inclusión, ni equidad. Otras miradas para la formulación de políticas educativas con justicia social*. Scielo http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702018000200027

Suavita, M.A. y Méndez, R. (2019) *Justicia social como brújula y como destino*. Universidad del Rosario. <https://repository.urosario.edu.co/handle/10336/28843>

Tanner, N. P. (2003). *Los concilios de la Iglesia. Breve Historia*. Madrid: BAC.

- Taylor, C. (1996). *Identidad y reconocimiento*. Revista de investigaciones Filosóficas y Políticas.7, 10-19. <http://udcdata.info/018887Sociología>
- Taylor, C. (2006). *Las fuentes del yo*. Paidós.
- UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Informe de Seguimiento a la Educación en el Mundo*. UNESCO.
- Utria Padilla, R. ., Marrugo Montalvo, C. J. ., & Castillo Sigwas, E. O. (2021). *Políticas inclusivas universitarias en Colombia y Perú en el contexto del Covid-19*. Revista Electrónica Sobre Educación Media Y Superior, 8 (16). <https://www.cemys.org.mx/index.php/CEMYS/article/view/311>
- Utria, Padilla R (2015). *Las Políticas de Educación Ciudadana y la Formación de Identidades, 1950-1980. Colombia*. Revista Memorias, vol. 25, N°1 Universidad del Norte. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/memorias/>
- Vergara, J. (2002) *Marco histórico de la educación especial*. ESE Estudios Sobre Educación. <http://25676-TextoAnonimizado-80664-1-10-20180531.pdf>
- Viloria Carrillo, M. (2016) *La integración escolar del alumnado con necesidades educativas especiales en el municipio Caroní de Venezuela*. {Tesis doctoral, Universitat de Girona} <http://hdl.handle.net/10803/394056>
- Vidal, P. (2009) *La teoría de la justicia social en Rawls. ¿Suficiente para enfrentarlas consecuencias del capitalismo?* Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 8, N° 23. p. 225-246