Escapar de la exclusión

Avances y retos de la educación inclusiva en Bogotá (Colombia)

DescLAB
Laboratorio de Derechos Económicos, Sociales y Culturales

LAB Monitor es la serie de publicaciones del Laboratorio de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DescLAB) que busca ampliar y profundizar el conocimiento disponible sobre los Desc y apoyar estrategias de litigio, incidencia y movilización social.

Esta obra está licenciada bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International

El contenido y las posiciones expresadas en el presente informe son responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente las posiciones oficiales que tuviera o llegare a tener DescLAB o las entidades a las que estuvieran o llegaren a estar vinculados.

Laboratorio de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DescLAB)
Bogotá D.C. – Colombia
www.desclab.com

Autores:
Lucas Correa Montoya
Jaime Arturo Duarte Quevedo
Juan Camilo Rúa Serna
Ibeth Natalia Bustacara Rojas
Carolina Giraldo Latorre
Valentina Rangel Parra
Jessica Daniela Sarmiento Caballero

ISBN (Online):
978-958-48-7187-9

Fotografías:
Llano Fotografía

Agosto 21 de 2019

Cítese como: Correa Montoya, Lucas y otros, (2019). Escapar de la exclusión: avances y retos de la educación inclusiva en Bogotá (Colombia). Bogotá: DescLAB. 73p.

Autores

Lucas Correa Montoya. Abogado de la Universidad de Medellín, LL.M en Derecho Internacional y Derechos Humanos de American University Washington College of Law, magíster en Planeación Urbana y Regional de la Pontificia Universidad Javeriana. Ex-becario del Programa de Discapacidad y Derechos Humanos de Open Society Foundations. Actual investigador del Laboratorio de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DescLAB). Correo electrónico: lcorrea@desclab.com ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4155-9885

Jaime Arturo Duarte Quevedo. Profesional en Finanzas y Relaciones Internacionales, con Maestría en Educación y Especialización en Responsabilidad Social; con formación completaría en Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario. Coordinador de Alianzas Fundación ACUA y Docente de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario de la Universidad Externado de Colombia. Tutor del Programa Capstone 2018-2.

Juan Camilo Rúa Serna. Abogado de la Universidad de Antioquia y politólogo de la Universidad Nacional de Colombia, Magíster en Ciencia Política de la Universidad de los Andes. Investigador Asociado del Laboratorio de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DescLAB). Correo electrónico: juancamiloruas@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3877-168X

Ibeth Natalia Bustacara Rojas. Estudiante del programa de Gobierno y Relaciones Internacionales de la Universidad Externado de Colombia, participante del Programa Capstone 2018-2.

Carolina Giraldo Latorre. Profesional en Gobierno y Relaciones Internacionales de la Universidad Externado de Colombia, participante del Programa Capstone 2018-2.

Valentina Rangel Parra. Profesional en Gobierno y Relaciones Internacionales de la Universidad Externado de Colombia, participante del Programa Capstone 2018-2.

Jessica Daniela Sarmiento Caballero. Estudiante del programa de Gobierno y Relaciones Internacionales de la Universidad Externado de Colombia, participante del Programa Capstone 2018-2.

TABLA DE CONTENIDOS

10 **I. INTRODUCCIÓN:** CAMBIAR EL PARADIGMA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LO LOCAL

12 **a. Bogotá:** el sabor agridulce de la implementación local

15 **b. Estructura** de la publicación

16 **II. LA LUCHA POR PERTENECER.** PANORAMA DE ACCESO Y PERMANENCIA DE LOS NIÑOS Y NIÑAS CON DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN REGULAR

17 **a. En la escuela regular, allí es donde pertenecen.** ¿Dónde están los niños y niñas con discapacidad matriculados en Bogotá?

23 **b. Más no significa mejor:** el desempeño de localidades de Bogotá cuando se trata de educación inclusiva

26 **c. En la casa haciendo oficio en lugar de estar en la escuela:** la ausencia de las niñas y adolescentes con discapacidad en las escuelas regulares

30 **d. Mirar de cerca:** ¿Cómo se comporta la matrícula en Bogotá con los diferentes tipos de discapacidad?

36 **e. Más de cerca aún:** los diferentes tipos de discapacidad en las localidades de Bogotá

48 **f. Más allá del papel:** el bajo compromiso de los privados y la sobrecarga de los colegios públicos en términos de educación inclusiva

51 **g. Está muy grande para este grado escolar, mejor llévela a otra parte:** la extraedad, una alerta de la precariedad de los apoyos y ajustes razonables

54 **h. Una escuela que cautiva:** el éxito en la permanencia de los estudiantes con discapacidad en Bogotá

57 III. LOGRAR ACUERDOS EN LO ESTRATÉGICO: ONCE RETOS PARA UNA AGENDA LOCAL DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

59 **Reto 1:** garantizar que los procesos inclusivos estén disponibles en todas las instituciones educativas públicas y privadas

61 **Reto 2:** garantizar el diseño universal y la accesibilidad en todas la infraestructuras educativas, públicas y privadas

62 **Reto 3:** transporte escolar accesible para los estudiantes con discapacidad

63 **Reto 4:** crear y dotar con materiales educativos y tecnología pertinente para la inclusión

64 **Reto 5:** derribar las barreras actitudinales presentes en la comunidad educativa

65 **Reto 6:** proteger y acompañar las transiciones educativas, desde la casa hasta la universidad, para prevenir la exclusión

67 **Reto 7:** generar dinámicas de trabajo colaborativo, intercambios y aprendizajes en grupo para fomentar prácticas inclusivas entre maestros

69 **Reto 8:** fortalecer la relación familia-escuela para catalizar la educación inclusiva

70 **Reto 9:** articular la oferta de formación de maestros con las necesidades de inclusión de la ciudad

71 **Reto 10:** articular la provisión de apoyos de salud y cuidado en el entorno escolar

72 **Reto 11:** transformar la oferta especial o segregada para que sea complementaria a la jornada escolar en lugar de competir con ella

73 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SIGLAS Y ABREVIATURAS

Sigla	Significado
CDPD	Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad
DescLAB	Laboratorio de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
DUA	Diseño Universal para el Aprendizaje
ENSM	Encuesta Nacional de Salud Mental
ETC	Entidades Territoriales Certificadas en Educación
LSC	Lengua de Señas Colombiana
MEN	Ministerio de Educación Nacional
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
OMS	Organización Mundial de la Salud
PIAR	Plan Individualizado de Ajustes Razonables
PIP	Plan de Implementación Progresiva
RLCPD	Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad
SDIS	Secretaría de Integración Social
SDP	Secretaría Distrital de Planeación
SED	Secretaría de Educación Distrital
SGP	Sistema General de Participaciones

Sigla	Significado
SIDA	Síndrome de Inmunodeficiencia Humana Adquirido
SIMAT	Sistema Integrado de Matrícula
TDA	Trastorno del Déficit de Atención
TDAH	Trastorno del Déficit de Atención con Hiperactividad
TEA	Trastorno del Espectro Autista
TOD	Trastorno Oposicionista Desafiante
VIH	Virus de Inmunodeficiencia Humana
WHO	World Health Organization

ESCAPAR DE LA EXCLUSIÓN

Avances y retos de la educación inclusiva en Bogotá (Colombia)

Lucas Correa Montoya
Jaime Arturo Duarte Quevedo
Juan Camilo Rúa Serna
Ibeth Natalia Bustacara Rojas
Carolina Giraldo Latorre
Valentina Rangel Parra
Jessica Sarmiento Caballero

I. INTRODUCCIÓN: CAMBIAR EL PARADIGMA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LO LOCAL

El Laboratorio de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DescLAB) es una plataforma que busca poner los derechos humanos en acción, catalizar el cambio social y crear oportunidades para todas las personas[1]. Desde su fundación en el 2017, ha tenido el derecho a la educación inclusiva como una de sus prioridades. Durante más de dos años, ha liderado la estrategia **#EscuelaParaTodos,** un esfuerzo por proteger y promover el derecho a la educación inclusiva en Colombia.

En el eje de trabajo **#Protegemos,** DescLAB ha liderado estrategias de litigio de alto impacto que han permitido visibilizar casos en donde se vulnera este derecho y, por vía judicial, se avance en su protección. Estamos convencidos de que no son los jueces los llamados a generar la creatividad y la innovación en el aula; pero estamos seguros de que las vías judiciales son idóneas para

[1] Más información sobre DescLAB y sus estrategias puede ser consultada en www.desclab.com

garantizar que el proceso fluya hacia adelante y no regresivamente, a veces no basta con hablar del derecho a la educación inclusiva, en los casos más graves se requiere acudir a la protección judicial.

En el eje de trabajo **#Innovamos,** DescLAB ha liderado campañas digitales para hacer visibles los estereotipos y estigmas que excluyen y segregan a los niños y niñas con discapacidad, ello para reforzar la idea de la educación inclusiva como un derecho humano, no como una moda, una tendencia o un capricho de algunos. La movilización digital es parte central de la estrategia pues busca reforzar en las familias la noción de derecho y la responsabilidad que tienen ellas de imponerse ante la discriminación y no desfallecer en el proceso de inclusión, uno en el que son ellas quienes ponen la cuota más alta: sus hijos.

Como parte del eje **#Colaboramos,** hemos participado activamente de eventos, reuniones y redes en donde confluyen padres y madres, maestros y estudiantes con discapacidad; también hemos podido asesorar a algunos colegios en la implementación del Decreto 1421 de 2017. El aporte de DescLAB es servir de lugar de discusión, de construcción de ideas y, de proyectos relacionados con la educación inclusiva.

Finalmente, en nuestro eje **#Monitoreamos** produjimos en 2018 el Informe Nacional **#EscuelaParaTodos:** panorama y retos del derecho a la educación inclusiva para personas con discapacidad en Colombia, la publicación más reciente y completa sobre los avances y retos en la implementación nacional del derecho a la educación inclusiva, un esfuerzo no solo para saber en qué estamos mal, sino qué estamos haciendo bien y, sobre todo, hacia dónde debemos avanzar como país.

En 2019 DescLAB relanzó su estrategia **#EscuelaParaTodos 2.0[2],** como una herramienta digital que permite, a familias y maestros, hacer del derecho a la educación inclusiva una realidad. En este sitio web están disponibles rutas, formatos, notas de blog, publicaciones, recursos y conocimientos indispensables para avanzar en este tema. Estamos convencidos de que las buenas intenciones no bastan, se requieren acciones contundentes en el sentido correcto para hacer de la educación inclusiva una realidad.

El Informe **"Escapar de la exclusión:** avances y retos de la educación inclusiva en Bogotá" es un esfuerzo de DescLAB, con el apoyo de Facultad de Finanzas, Gobierno y Relaciones Internacionales de la Universidad Externado de Colombia a través de su programa Capstone[3], un proyecto que se desarrolló durante el segundo semestre del 2018 y el primero del 2019. En esta publicación se buscó poner la atención y la lupa en los avances y retos de Bogotá, no solo por estar nosotros ubicados en esta ciudad, sino porque ella es al mismo tiempo la principal ciudad y aglomeración urbana, la más grande, la más desarrollada, pero también, una con importantes retos en la materia. Esta publica-

[2] La estrategia #EscuelaParaTodos 2.0 está disponible en www.desclab.com/educacion-inclusiva.

[3] Un Capstone es un proyecto especial al final del período de formación profesional que, conformado por estudiantes de semestres avanzados, con la guía de tutores especialistas en los temas, operan como consultores para el cliente y ejecutan proyectos de consultoría durante 6 meses, generalmente sin cobrar ninguna suma. Los temas siempre están relacionados con problemas públicos, y los clientes son organizaciones gubernamentales colombianas, intergubernamentales y ONG.

ción busca ser la primera de muchas publicaciones en donde se haga un análisis de la implementación del derecho a la educación inclusiva en lo local, pues los espacios de discusión general son abundantes, pero no necesariamente transforman la realidad del sistema educativo.

a. **Bogotá:** el sabor agridulce de la implementación local

Bogotá tiene importantes logros en términos de educación inclusiva, pero también retos aún no alcanzados. La capital es la entidad territorial certificada en educación (ETC)[4] que mayor número de estudiantes con discapacidad, en términos absolutos, reporta y tiene efectivamente en el sistema educativo. Es también una de las ETC que mayor cantidad de recursos recibe transferidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) con cargo al Sistema General de Participaciones (SGP). Bogotá no solo recibe recursos del Gobierno Nacional, sino que también es una de las ETC con mayor inversión de recursos propios, una característica central para el avance del derecho a la educación inclusiva que no se repite necesariamente en los demás departamentos, distritos y municipios certificados.

El Distrito Capital también cuenta con la oferta inclusiva más amplia y sofisticada disponible en Colombia. Sin duda no es perfecta, pero dadas las discontinuidades territoriales analizadas en el Informe Nacional **#EscuelaParaTodos**[5] Bogotá dispone de un talento humano de alto nivel de formación, así como de una oferta nutrida y disponible en todas y cada una de las localidades.

La capital también cuenta con una experiencia importante en el desarrollo de ajustes razonables y la provisión de apoyos pedagógicos es, quizás junto con la ETC Medellín, la más avanzada. Se comporta, así, como un laboratorio y repositorio de buenas prácticas docentes y pedagógicas que favorecen y son indispensables para materializar la educación inclusiva, lastimosamente, esas prácticas no siempre se difunden o replican.

La educación en Bogotá tiene una de las tasas de deserción más bajas del país para los estudiantes con discapacidad, esto hace la diferencia. En contraste con otras ETC que reportan mayor proporción de estudiantes con discapacidad en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT), las cuales se acompañan de altísimas tasas de deserción, Bogotá logra cautivar y mantener a los estudiantes a lo largo de la trayectoria educativa, la escuela, así, cumple su función protectora de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad. Este es un logro del que otras ETC deben aprender pues, en muchos otros casos, la realidad local ha mostrado que se trata menos de brindar apoyos y ajustes razonables para garantizar la inclusión, y más de un ejercicio de reporte para recibir más recursos en el año siguiente.

[4] Las entidades territoriales certificadas en educación (ETC), de acuerdo con la Ley 715 de 2001, son los municipios y departamentos que tienen la competencia de administrar de manera directa el servicio educativo en su jurisdicción garantizando su adecuada prestación en condiciones de cobertura, calidad y eficiencia.

[5] Correa Montoya, Lucas; Rúa Serna, Juan Camilo y Valencia Ibáñez, María, (2018). #EscuelaParaTodos: panorama y retos del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en Colombia. DescLAB: Bogotá, pág. 28.

En términos de política pública, la Secretaría de Educación Distrital (SED) ha entendido el enfoque de derechos humanos y la importancia de la inclusión como elemento sin el cual no puede existir una educación de calidad. El reto, como se detallará más adelante, está en permear las demás instancias políticas distritales, particularmente la Secretaría de Integración Social (SDIS) y el Concejo, lugares donde la segregación y exclusión de los niños y niñas con discapacidad parecen ser parte normal de la oferta y de las discusiones sobre aquello que debe estar disponible en la capital.

Pero el lugar privilegiado que ocupa la capital no se ha traducido necesariamente en un excelente desempeño en educación inclusiva, al sabor dulce de los logros se le suma el sabor agrio de los retos pendientes. A pesar de ser Bogotá una de las ETC con mayor cantidad de estudiantes con discapacidad matriculados, ese número absoluto está lejos de ser satisfactorio. DescLAB estima que, en Bogotá, cerca de 26.800 niños y niñas con discapacidad en edad escolar, estarían por fuera de la educación regular, es decir, segregados y excluidos de un derecho humano y de un servicio público de importancia constitucional: el de la educación.

Paralela a la oferta inclusiva altamente sofisticada, también se encuentra en Bogotá una amplia oferta especial y segregada, la mayoría de naturaleza privada, pagada con recursos del Sistema de Salud y, en menor proporción, pero también con una inversión de recursos públicos importante, la oferta segregada de la SDIS. Esta multiplicidad de ofertas, en el caso bogotano, le resta un número importante de estudiantes a la educación regular y, los confina a una oferta que no es educación y que desdibuja este servicio público en servicios de rehabilitación y cuidado, con un impacto nefasto en la vida de esos niños y niñas con discapacidad: la exclusión se traduce en analfabetismo, pocas oportunidades, dependencia de la familia, pobreza y mayor exclusión en la edad adulta.

El reto no es solamente que esa oferta desparezca, sino que aún cuando exista, se diseñe y se ofrezca sin que compita u obstaculice la educación regular. La rehabilitación y el cuidado, como necesidades de los niños y niñas con discapacidad, no desparecen con la educación inclusiva, por el contrario, su articulación y coordinación fomenta la permanencia y disminuye la deserción. El problema de la oferta especial no es que sea un servicio de salud, sino que impida u obstaculice el acceso y permanencia en el servicio público de la educación.

Otro reto de la educación inclusiva en Bogotá es pasar de la lógica de nicho o *hub*, en donde solo algunas instituciones educativas en algunas localidades tienen un alto compromiso con la educación inclusiva y, en su lugar, dispersar la oferta educativa, la disponibilidad de apoyos, de ajustes razonables y de profesionales comprometidos en todas las localidades y en todos los colegios, públicos y privados. Aunque hay estudiantes con discapacidad en todas las localidades, el reto para que el servicio de semilar calidad en todos los lugares

de la ciudad sigue a la orden del día. La sofisticación de los profesionales en el distrito debe ser contagiosa para otros docentes, rectores y miembros de la comunidad educativa. Para lograrlo se requieren acciones concretas en este sentido, de otra manera seguirán siendo acciones aisladas con pocas posibilidades de réplica.

Uno de los sinsabores de la implementación de la educación inclusiva en Bogotá es que, a pesar de los avances, la ciudad no ha superado la brecha de género presente en todo el país. Las niñas y adolescentes con discapacidad, aún en la capital, tienen menores oportunidades y están en mayor riesgo de ser segregadas y excluidas de la educación, pareciera que una mayor inversión y una mayor sofisticación de la oferta no es suficiente para garantizar su acceso, así, potentes acciones diferenciales son indispensables.

La discapacidad mental y, por supuesto una educación inclusiva que cuide y proteja la salud mental de sus estudiantes, sigue siendo un reto en Bogotá. Las cifras del informe muestran que los niños y niñas con este tipo de discapacidad son significativamente menos que el promedio nacional, un hallazgo que prende las alertas sobre el mayor riesgo de exclusión de este grupo poblacional.

La educación para adultos con discapacidad debe resaltarse también como reto. A pesar de los logros y avances en educación inclusiva, no puede perderse de vista la deuda histórica con aquellos niños y niñas con discapacidad que en su edad escolar no contaron con una oferta inclusiva y, que una vez adultos, recogen los frutos nefastos de la exclusión. Su lugar es la oferta para adultos, una oferta apropiada y pertinente, no solo enfocada en la alfabetización, sino en la vida en la comunidad, en la autonomía e independencia con miras a un proyecto de vida adulto en el largo plazo.

De los datos que revela la matrícula de estudiantes con discapacidad en la educación básica primaria, secundaria y media vocacional emerge el reto de transformar la educación que reciben los maestros en formación, esto es, en las facultades de educación de la ciudad. Una transformación central debe tener lugar: todos y cada uno de los maestros formados en los innumerables programas de licenciatura debe tener formación en diseño universal para el aprendizaje (DUA), ajustes razonables, flexibilizaciones e inclusión en general. Los días en que esos maestros pensaban que los estudiantes con discapacidad eran un asunto del educador especial llegaron a su fin y se requiere un perfil distinto de los educadores del futuro, perfil que debe ser logrado en las universidades que los forman, de lo contrario, en el largo plazo, siempre tendremos medidas correctivas de naturaleza puntual y no estructural.

La implementación del cambio paradigmático del artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD)[6] se hace vivo en Bogotá. No bastan discusiones generales sobre los estándares de derechos

[6] Correa Montoya, Lucas. (2017). Adjudicar desde el lente de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad: algunos retos de la jurisprudencia constitucional colombiana. DescLAB: Bogotá. 43p.

humanos, o afirmaciones genéricas sobre lo que deben hacer los Estados sin aterrizar realmente en las responsabilidades puntuales de las entidades públicas. En Colombia, es el gobierno local el encargado de prestar directamente los servicios públicos y, por tanto, quizás el principal actor en lo que a la educación inclusiva respecta.

b. Estructura de la publicación

El Informe **"Escapar de la exclusión:** avances y retos de la educación inclusiva en Bogotá" se divide en tres partes. La presente introducción que fija la discusión y anticipa algunos de los hallazgos y retos. El segundo capítulo, en donde se detalla, a partir de un trabajo cuantitativo y cualitativo, el panorama de la educación inclusiva en el Distrito Capital, se analizan las principales brechas y se profundiza en los principales hallazgos. El tercer capítulo detalla los retos locales de implementar el cambio paradigmático de la educación inclusiva. Dicho cambio, como lo muestra esta publicación, no puede tener lugar únicamente en los estándares de derecho internacional o en el precedente judicial de la Corte Constitucional; para hacerse viva, la educación inclusiva debe transformar el quehacer cotidiano de los maestros, así como lo que pueden lograr los niños y niñas con discapacidad.

Esta publicación no es solo una radiografía de lo que hemos logrado, es también una hoja de ruta de los principales retos y asuntos que debemos discutir como sociedad civil, que debemos construir como funcionarios públicos, que debemos exigir como ciudadanos, es parte de una conversación abierta y plural sobre una **#EscuelaParaTodos.**

II. LA LUCHA POR PERTENECER. PANORAMA DE ACCESO Y PERMANENCIA DE LOS NIÑOS Y NIÑAS CON DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN REGULAR

Cuando se habla del derecho a la educación inclusiva de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, normalmente se hace referencia a luchas individuales y familiares por ser reconocidos dentro de los salones de clase, en las actividades escolares y en los colegios regulares en general. Los padres y madres de familia que optan y apuestan por la educación inclusiva parten de tener altas expectativas para con sus hijos e hijas con discapacidad, a ellas se suma la convicción de que ellos pertenecen a la escuela regular, con maestros y compañeros con y sin discapacidad, incluidos en los lugares y con acceso a las mismas oportunidades que sus hermanos, vecinos y, con los demás niños en general, seguros que la educación es una apuesta en el largo plazo, una apuesta por la vida independiente e incluida en la comunidad[7].

En esta lucha también se suele hacer referencia a las normas disponibles, a las políticas que aplican, a algunos casos exitosos o a los dispositivos disponibles en los diferentes colegios, profesionales de apoyo, metodologías flexibles, entre otras. La educación inclusiva es un tema del que se habla -cada vez más- en diferentes ámbitos, en las universidades, en los medios de comunicación, en las instancias judiciales y, por supuesto, en las instituciones educativas de la

[7] Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), artículo 19.

ciudad y de Colombia. Pocos colegios se atreven, por lo menos en público, a manifestar que no desarrollan procesos de inclusión o que no reciben a algunos niños o niñas debido a su discapacidad, saben que es una forma de discriminación y una violación de derechos, la Ley 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017 dejaron claro que las obligaciones relativas a la inclusión se extienden a colegios públicos y privados por igual.

Aun así, en Bogotá el panorama de la inclusión está lejos de ser el deseable para la ciudad más grande, poblada y desarrollada del país. Las formas de exclusión, segregación y discriminación han evolucionado, se han vuelto más sofisticadas y por tanto más difíciles de combatir. Los niños, niñas y adolescentes con discapacidad se encuentran, aún a pesar de los notables desarrollos del gobierno local y de la inversión pública en la materia, masivamente excluidos del sistema educativo regular; los relatos de la competencia en la educación, la exagerada carrera por la "calidad" educativa, la falta de innovación docente los han dejado atrás.

Este capítulo del informe **Escapar de la exclusión** brinda información confiable sobre la situación de acceso y permanencia de los estudiantes con discapacidad al sistema educativo regular, público y privado, en la ciudad de Bogotá. También identifica las principales brechas que los afectan, para que dicho conocimiento sirva de base a la construcción de una serie de retos locales en relación con el derecho a la educación inclusiva en la ciudad. Generar conciencia y acuerdo sobre dichos retos es clave para que, desde la movilización social, se avance en el camino correcto.

a. En la escuela regular, allí es donde pertenecen. ¿Dónde están los niños y niñas con discapacidad matriculados en Bogotá?

La realidad de Bogotá, en términos de acceso y permanencia en el sistema educativo educación, debe ser abordada y evaluada con cuidado y teniendo en cuenta las particularidades de sus localidades. La ciudad es la mayor configuración urbana de Colombia, la más desarrollada, la que tiene mejores indicadores socioeconómicos y mayor inversión de recursos propios en educación inclusiva. No obstante, ello no significa que los logros de Bogotá se materialicen de forma homogénea en el territorio, no todas las localidades tienen los mismos retos, sus estudiantes no son iguales y no tienen las mismas necesidades en términos de inclusión.

Una visión desagregada por localidades es clave pues, muchas de ellas se asemejan a ciudades intermedias en términos de población y desarrollo, otras concentran una enorme heterogeneidad en el ingreso monetario y en las opor-

[8] Ministerio de Educación Nacional, Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT), Matrícula consolidada para el año 2017, Bogotá, Entidad Territorial Certificada en Educación.

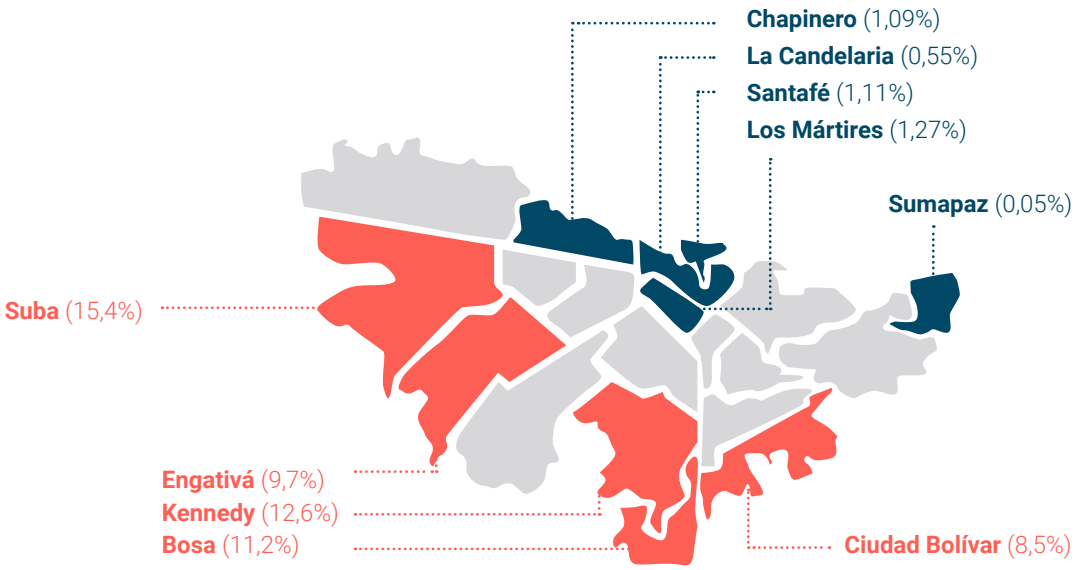
[9] Secretaría Distrital de Planeación, Análisis y Proyecciones Poblacionales de Bogotá, Bogotá Ciudad de Estadísticas No. 93, marzo de 2018, pág. 18.

tunidades sociales, algunas concentran una alta vulnerabilidad asociada a la pobreza, a la falta de desarrollo o lejanía con los centros productivos de la ciudad. Así, Bogotá no es una única realidad, sino varias realidades, algunas de ellas ciertas para toda la ciudad, otras más profundas para algunas de sus localidades; la inclusión, de esta manera, está lejos de ser una cuestión homogénea en el territorio.

Bogotá, Distrito Capital, tenía un total de 1.383.594 estudiantes matriculados, tanto en instituciones educativas oficiales como no oficiales, en la matrícula consolidada del 2017[8]. La matrícula general se distribuye de manera proporcional en las localidades de mayor población y disminuye en aquellas con menor población. Destaca la localidad de Suba que, a pesar de no ser la primera localidad en población, supera en estudiantes matriculados a Kennedy que, siendo la primera en población, se ubica en segundo lugar en matrícula de estudiantes con discapacidad. Es decir, Kennedy tiene más población, pero Suba tiene más estudiantes.

Cinco de veinte localidades de la ciudad representan cerca del 57,5% de toda la matrícula -tanto oficial como no oficial- tales son: **Suba** (15,4%), **Kennedy** (12,6%), **Bosa** (11,24%), **Engativá** (9,72%) y **Ciudad Bolívar** (8,49%). Estas localidades concentraban en 2005, la mayor proporción de población de la ciudad, Kennedy con 951.073 habitantes, Suba con 923.064, Engativá con 804.470, Ciudad Bolívar con 570.619 y, Bosa con 508.828 habitantes[9]. Estas localidades superaban, de acuerdo con la Secretaría Distrital de Planeación (SDP), en 2005 y en 2019 en población a ciudades intermedias como Cartagena, Cúcuta, Bucaramanga, Ibagué, Pereira y Santa Marta.

LOCALIDADES CON MAYOR Y
MENOR CANTIDAD DE ESTUDIANTES



Localidades con **menor cantidad de estudiantes**

Localidades con **mayor cantidad de estudiantes**

Por otro lado, las cinco localidades que tienen una menor participación en la distribución de estudiantes matriculados en Bogotá son: **Sumapaz**, la cual representa la menor distribución frente a las 20 localidades de Bogotá con 0,05% de la matrícula total, seguida por **La Candelaria** (0,55%), **Chapinero** (1,09%), **Santafé** (1,11%) y **Los Mártires** (1,27%)[10]. Estas localidades representan igualmente a aquellas con menor población en Bogotá, Sumapaz con 5.792 habitantes, Candelaria con 22.621, Los Mártires con 94.842, Santafé con 109.107 habitantes y, Chapinero con 122.827 habitantes. Resalta la localidad de Antonio Nariño, que a pesar de tener una población inferior a la de Chapinero con 116.828 habitantes[11], representa una proporción mayor de estudiantes con el 1,68% de todos los matriculados en Bogotá.

La matrícula general de estudiantes no revela en Bogotá una brecha de género. Por el contrario, se presenta un relativo balance entre estudiantes hombres y estudiantes mujeres, siendo los primeros el 50,7% y las segundas el 49,3% de todas las personas matriculadas[12]. La distribución de estudiantes hombres es mayor que la de las mujeres en localidades como: La Candelaria (55 – 45), Chapinero (53,3 – 46,7) y Sumapaz (52,9 – 47,1). A la vez, en cuatro localidades la distribución se invierte y hay menos estudiantes hombres que mujeres, a saber: Los Mártires (42,52 – 57,48), Puente Aranda (47,21 – 52,79), Rafael Uribe Uribe (47,74 – 52,26) y Usaquén (49,88 – 50,12)[13].

De acuerdo con la matrícula consolidada para el año 2017, en Bogotá había 15.202 estudiantes con discapacidad reportados en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT), dichos estudiantes representaban un 1,1% de toda la matricula del Distrito Capital[14]. A pesar de que el número absoluto de estudiantes con discapacidad es uno de los más altos para todo Colombia, el desempeño de la Ciudad -como se detallará más adelante- es particularmente pobre en lo que a la matrícula de estudiantes con discapacidad se refiere.

El Informe Nacional **#EscuelaParaTodos:** panorama y retos del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en Colombia[15] estimó que el porcentaje de estudiantes con discapacidad matriculados en todo el país era del 1,92%, cifra significativamente superior al porcentaje que reporta Bogotá para el mismo periodo. Además, dicho estudio estimó que el porcentaje de estudiantes con discapacidad que, en promedio nacional, se debería reportar era del 3,14%, cifra aún mayor que los reportes de Bogotá.

A partir de un análisis de las cifras del Censo 2005[16], es posible estimar que el porcentaje de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en edad escolar en Bogotá es el 3,03% de toda la población en edad escolar. Este porcentaje es ligeramente inferior a aquel calculado para toda Colombia en el Informe Nacional **#EscuelaParaTodos.** En este sentido, el sistema educativo en Bogotá debería reportar cerca de 42.000 estudiantes con discapacidad, pero para 2017 en la matrícula consolidada solo reportó 15.202, es decir cerca de 26.800 niños,

[10] Ministerio de Educación Nacional, Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT), Matrícula consolidada para el año 2017, Bogotá, Entidad Territorial Certificada en Educación.

[11] Secretaría Distrital de Planeación, Análisis y Proyecciones Poblacionales de Bogotá, Bogotá Ciudad de Estadísticas No. 93, marzo de 2018, pág. 19.

[12] Ministerio de Educación Nacional, Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT), Matrícula consolidada para el año 2017, Bogotá, Entidad Territorial Certificada en Educación.

[13] Ibíd.

[14] Ibíd.

[15] Correa Montoya, Lucas; Rúa Serna, Juan Camilo y Valencia Ibáñez, María, (2018). #EscuelaParaTodos: panorama y retos del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en Colombia. DescLAB: Bogotá, págs. 16-17.

[16] Al momento de elaboración del presente informe el nuevo Censo de Vivienda y Población 2018 estaba en desarrollo y los resultados definitivos del mismo no estaban disponibles, es por ello por lo que el Censo 2005 es usado como referencia.

[17] Ibíd, pág. 33.
[18] Ibíd, pág. 34.
[19] Ibíd, pág. 35.

niñas y adolescentes con discapacidad estarían por fuera del sistema educativo, sea en ofertas especializadas, segregadas o en ofertas terapéuticas, de rehabilitación, de cuidado públicas o privadas o, simplemente en sus casas.

De acuerdo con los niveles de desempeño establecidos por el Informe Nacional **#EscuelaParaTodos,** Bogotá tiene un desempeño bajo, por ser su matrícula de niños, niñas y adolescentes con discapacidad inferior al promedio nacional (1,92%). Bogotá es superada por ciudades capitales como: Manizales (11,04%), Armenia (5,98%), Pereira (5,80%), Pasto (3,45%) y Medellín (3,19%) que tienen un alto desempeño[17]. También la superan ciudades como: Tunja (2,82%), Yopal (2,39%), Villavicencio (2,01%), Popayán (1,97%) y Cartagena (1,85%) que tienen un buen desempeño[18].

Otras ciudades capitales pares a Bogotá en el desempeño en la matrícula de estudiantes con discapacidad son: Barranquilla (1,01%), Cali (1,18%), Cúcuta (1,30%), Quibdó (1,38%), Sincelejo (1,49%) y Bucaramanga (1,60%). Todas ellas, al igual que Bogotá, están por debajo del promedio nacional y por tanto se clasifican como de bajo desempeño[19].

ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD
INCLUIDOS Y EXCLUIDOS DEL SISTEMA EDUCATIVO

Realidad

1,38 millones
estudiantes matriculados

1,1% de la matrícula

15.202
son estudiantes con discapacidad

Estimado

3,03% de la matrícula

42.000
niños y niñas con discapacidad deberían estar en la educación

Excluidos

26.800
niños y niñas con discapacidad por fuera de la educación

a **Bogotá** le falta por incluir cerca de 2/3 de los niños y niñas con discapacidad en edad escolar

La disponibilidad de ofertas especiales o segregadas, que no son educación, explica en parte, el bajo desempeño en términos de matrícula de estudiantes con discapacidad. A pesar de los aspectos positivos como tener una alta matrícula en términos absolutos, tener procesos inclusivos sofisticados, una alta inversión de recursos propios y de recursos transferidos desde la Nación, así como una baja tasa de deserción, entre otros avances, su desempeño es bajo. Bogotá concentra la más amplía oferta de la mal llamada "educación especial"[20], de ofertas segregadas, de ofertas terapéuticas, de rehabilitación o cuidado para personas con discapacidad, tanto pública como privada. Esta oferta, con frecuencia, impide y obstaculiza la escolarización y le resta estudiantes con discapacidad al sistema educativo regular y que es una forma de vulneración de derechos constitucionalmente protegidos.

Ahora, cuando se pone la lupa en todo el territorio del Distrito Capital surgen interesantes similitudes con todos los demás estudiantes y diferencias específicas para los estudiantes con discapacidad que revelan las enormes diferencias y complejidades de las localidades, muchas de las cuales se comportan como verdaderas ciudades intermedias.

Cuando se analiza la distribución de los estudiantes con discapacidad matriculados en las diferentes localidades, se observa que el 55,4% de todos ellos se ubican en las mismas cinco localidades en las que se localizan todos los estudiantes. Las variaciones se dan internamente entre localidades. Por ejemplo, mientras la localidad de **Ciudad Bolívar** ocupa el quinto lugar y representa el 8,19% de toda la matrícula, en el caso de los estudiantes con discapacidad ocupa el tercer lugar y representa el 10,29% de los estudiantes con discapacidad matriculados. A la vez, **Bosa** ocupa el tercer lugar para todos los estudiantes con el 11,24%, pero para las personas con discapacidad baja al cuarto lugar y representa el 9,74% de los estudiantes con discapacidad matriculados. **Engativá,** que para todos los estudiantes ocupa el cuatro lugar y representa el 9,72%, para los estudiantes con discapacidad desciende al quinto lugar y representa el 8,95%. Finalmente **Suba** y **Kennedy** conservan el primer y segundo puesto representando el 13,94% la primera localidad y el 12,48% la segunda de todos los matriculados con discapacidad[21].

De otro lado, las localidades con una menor participación en la distribución de estudiantes con discapacidad matriculados en Bogotá son: **Sumapaz** con 0,11%, **Chapinero** con 0,62%, **La Candelaria** con 0,65%, **Antonio Nariño** con 0,84% y **Santafé** con 1,15%. Frente a este grupo se encuentran variaciones importantes cuando se compara con la distribución de todos los estudiantes matriculados. Particularmente resalta la localidad de Antonio Nariño que, si bien no está en las cinco localidades con menor cantidad de estudiantes matriculados para toda la ciudad, sí es la cuarta localidad con menos estudiantes con discapacidad matriculados. A la vez, mientras que la localidad de **Los Mártires** sí está entre las cinco localidades de Bogotá con menos estudiantes en general,

[20] Correa Montoya, Lucas y Rúa Serna, Juan Camilo, (2018). "La trampa de la educación especial: rodeos y laberintos jurisprudenciales para garantizar el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad". *Revista Derecho del Estado*, Universidad Externado de Colombia. N.º 41, julio-diciembre de 2018, pp. 97-128.

[21] Ministerio de Educación Nacional, Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT), Matrícula consolidada para el año 2017, Bogotá, Entidad Territorial Certificada en Educación.

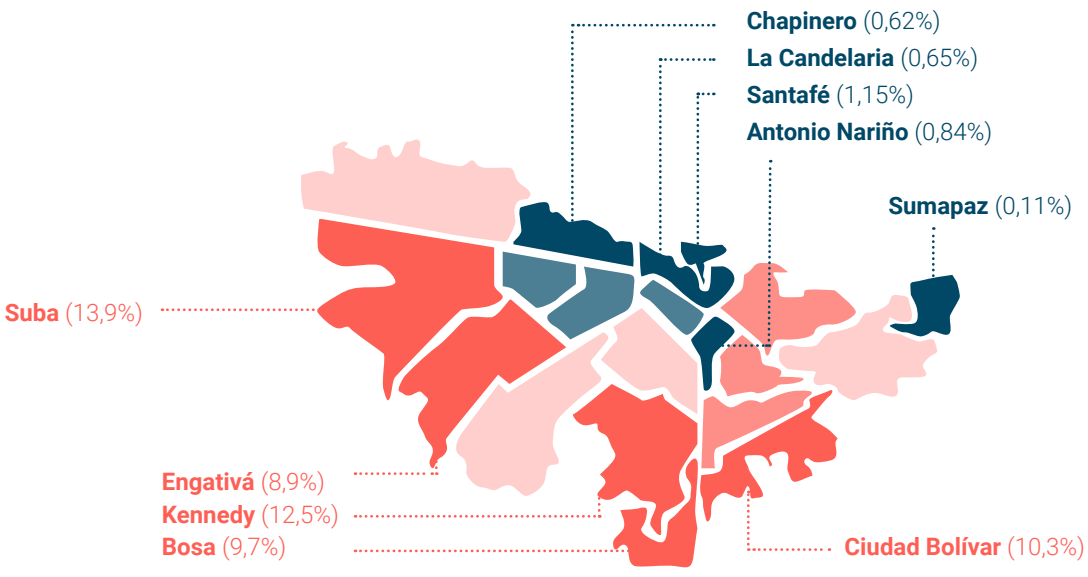
[22] Ibíd.

no reporta como una de las cinco localidades con menos estudiantes con discapacidad matriculados[22], esta localidad tiene comportamientos interesantes -como se detallará más adelante- en algunos tipos de discapacidad, particularmente el trastorno del espectro autista (TEA).

Así, los estudiantes con discapacidad en Bogotá siguen -en general- las mismas tendencias que aquellos sin discapacidad, se distribuyen de la misma manera en el territorio, las localidades más grandes y con mayor población representan también a la mayor cantidad de estudiantes con discapacidad. No hay localidades en donde no haya niños y niñas con discapacidad matriculados.

Pero no todas las localidades se comportan de la misma manera, ello lleva a considerarlas en grupos, aquellas más grandes y más pobladas reciben mayor cantidad de población, tienen mayor cantidad de instituciones educativas, una población más heterogénea y retos parecidos a los de ciudades intermedias. Localidades más pequeñas tienen retos más manejables, menor cantidad de instituciones educativas, menor cantidad de población, una extensión geográfica menor y una población más homogénea, pero, como se verá, ello no significa necesariamente un mejor desempeño en educación inclusiva para niños y niñas con discapacidad.

LOCALIDADES CON MAYOR Y MENOR
CANTIDAD DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD



En todos los casos que se analicen los datos de las localidades, no se puede perder de vista el todo, es decir, la escala distrital. Si bien, a pesar de que el Decreto 1421 de 2017 establece que los niños con discapacidad deben ingresar a las instituciones educativas más cercanas a su residencia, esto no necesariamente es cierto para todos los casos; así, las trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad tienen varias características: primera, la búsqueda de instituciones educativas con experiencia en inclusión no solo en la localidad de residencia, sino también en otras localidades, inclusive localidades alejadas. Segunda, los cambios frecuentes de instituciones educativas, particularmente en los primeros grados escolares en donde las familias y los maestros -en muchos casos- están descubriendo la condición de discapacidad, enfrentando las barreras que el sistema educativo le impone, diseñando los ajustes y apoyos que requieren sus hijos e hijas. Así, que haya niños y niñas con discapacidad en todas las localidades, no significa que éstos accedan a una oferta inclusiva en el colegio más cercano a su lugar de residencia, el paseo en búsqueda de la inclusión está a la orden del día.

b. Más no significa mejor: el desempeño de localidades de Bogotá cuando se trata de educación inclusiva

Cuando se analizan y evalúan las cifras de estudiantes con discapacidad, no basta únicamente tener en cuenta los números absolutos de personas y su distribución en el territorio. Se requiere comparar dichas cifras con la población en general y tener siempre como referencia el estimado de personas con discapacidad que se deben encontrar en Bogotá. De esta manera, la concentración de estudiantes con discapacidad revela el desempeño relativo de la ciudad y sus localidades más allá de la cantidad absoluta de estudiantes.

Como ya se estableció, para el año 2017, en Bogotá había 15.202 estudiantes con discapacidad reportados en el SIMAT. Ese número de estudiantes es el más alto reportado por cualquier entidad territorial certificada en educación (ETC) y representa cerca del 9,73% de todos los niños, niñas y adolescentes con discapacidad matriculados en Colombia.

No obstante, dichos estudiantes representaban solo el 1,1% de toda la matrícula del Distrito Capital, que para el mismo periodo reportó cerca de 1,38 millones de estudiantes matriculados. Esta baja proporción de estudiantes con discapacidad revela uno de los principales retos de la Bogotá, a pesar de que el número absoluto de estudiantes con discapacidad es uno de los más altos para todo Colombia, seguido del departamento de Antioquia y el municipio de Medellín, en Bogotá una cantidad importante de niños, niñas y adolescentes con disca-

pacidad en edad escolar se encuentran por fuera del sistema educativo regular, lo que constituye una violación masiva de derechos constitucional e internacionalmente protegidos.

El Informe Nacional **#EscuelaParaTodos**[23] estimó que el porcentaje de estudiantes con discapacidad matriculados en todo el país era del 1,92%, cifra superior al porcentaje que reporta Bogotá para el mismo periodo. Además, dicho estudio estimó que el porcentaje nacional de estudiantes con discapacidad, que se debería reportar era del 3,14%, cifra aún mayor que los reportes de Bogotá.

Ahora, para Bogotá, y de acuerdo con los datos del Censo Nacional de Población del 2005, el porcentaje de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en edad escolar es menor que el nacional y se sitúa en el 3,03% de toda la población en edad escolar del Distrito Capital. En este sentido es posible estimar que el sistema educativo en Bogotá debería reportar cerca de 42.000 estudiantes con discapacidad, pero para 2017 en la matrícula consolidada solo reportó 15.202, es decir cerca de 26.800 niños, niñas y adolescentes con discapacidad estarían por fuera del sistema educativo regular.

Si bien el desempeño de Bogotá es bajo cuando se compara con Colombia o con otras entidades territoriales certificadas en educación, existen diferencias cuando se pone la lupa en las localidades, algunas de ellas tienen un desempeño superior a la ciudad, pero difícilmente igualan otras ETC en Colombia con mejor desempeño.

Solamente dos localidades superan el promedio nacional de estudiantes con discapacidad matriculados (1,92%). En contraste, tres localidades son críticas pues están significativamente por debajo del promedio distrital. Ninguna de las localidades se acerca o supera el porcentaje estimado de estudiantes con discapacidad que debería reportar Bogotá que se sitúa en el 3,03%.

Cinco localidades están por encima del promedio distrital. Las localidades con mejor desempeño son: **Sumapaz** con un 2,24% de estudiantes con discapacidad matriculados, seguida de **Los Mártires** (1,93%), **Rafael Uribe Uribe** (1,58%), **Barrios Unidos** (1,55%) y **Usme** (1,40%)[24].

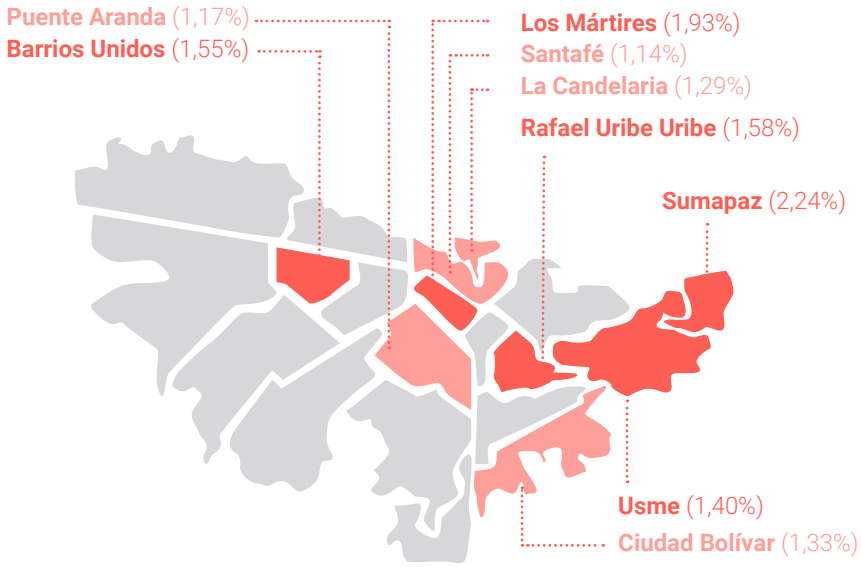
La configuración rural de Sumapaz la hace única entre las localidades de Bogotá, su alto desempeño está determinado por la ausencia de oferta privada, la baja población y la ausencia de oferta especial. El alto porcentaje de estudiantes con discapacidad matriculados en Sumapaz confirma la tendencia nacional en la que las zonas rurales en Colombia presentan una mayor matrícula de este tipo de estudiantes que las zonas urbanas, ello no significa necesariamente que los mejores procesos de inclusión estén ubicados en esta localidad.

[23] Ibíd, págs. 16-17.

[24] Ministerio de Educación Nacional, Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT), Matrícula consolidada para el año 2017, Bogotá, Entidad Territorial Certificada en Educación.

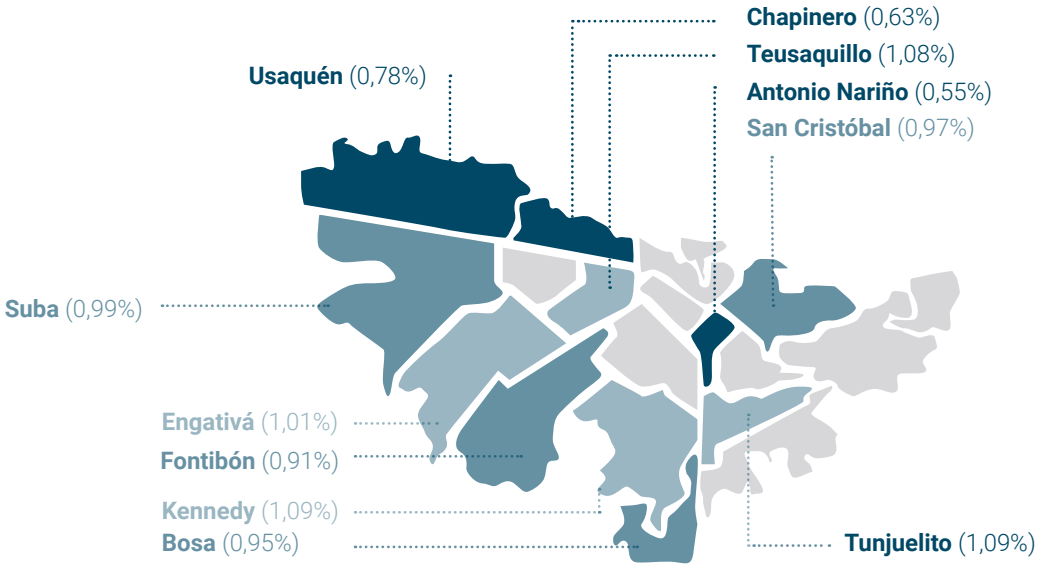
Las restantes localidades con un alto desempeño, todas ellas principalmente urbanas, tienen características relevantes. No están dentro de las localidades con mayor población, con mayor cantidad de estudiantes con y sin discapacidad, algunas de ellas de hecho, se clasifican en las que menor cantidad de estudiantes representan, con excepción de Usme con una importante zona rural, son localidades principalmente urbanas y de tamaño pequeño, a su vez, no son las localidades en donde se presentan los niveles más altos de desarrollo socioeconómico.

LOCALIDADES CON MAYOR Y MENOR
PROPORCIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD



Localidades con **mejor desempeño**

Localidades con **buen desempeño**



Localidades con **mediano desempeño**

Localidades con **bajo desempeño**

Localidades con **desempeño crítico**

[25] Ibíd.

[26] Correa Montoya, Lucas; Rúa Serna, Juan Camilo y Valencia Ibáñez, María, (2018). #EscuelaParaTodos: panorama y retos del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en Colombia. DescLAB: Bogotá.

[27] Ministerio de Educación Nacional, Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT), Matrícula consolidada para el año 2017, Bogotá, Entidad Territorial Certificada en Educación.

[28] Ibíd.

[29] Correa Montoya, Lucas; Rúa Serna, Juan Camilo y Valencia Ibáñez, María, (2018). #EscuelaParaTodos: panorama y retos del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en Colombia. DescLAB: Bogotá.

Cuatro localidades tienen un buen desempeño en términos relativos a la Ciudad, pues el porcentaje de estudiantes con discapacidad está por encima del promedio distrital. En este segmento se encuentra una de las localidades con mayor población estudiantil con y sin discapacidad, así como dos localidades con menor población. **Ciudad Bolívar** con un 1,33% de estudiantes con discapacidad matriculados encabeza este segmento, seguido de **La Candelaria** (1,29%), **Puente Aranda** (1,17%) y, **Santafé** (1,14%).

Ocho localidades tienen un bajo desempeño en términos relativos a la ciudad. **Suba** es quizás la localidad más crítica, pues es una de las que mayor población tiene, así como mayor matrícula de estudiantes con y sin discapacidad, pero reporta un 0,99% de estudiantes con discapacidad matriculados[25], y que se situá por debajo del promedio distrital y del nacional y alcanza un desempeño inferior a entidades territoriales certificadas como Soacha (1,12%), Mosquera (1,11%) y Sogamoso (1,01%)[25]. Sigue en este segmento las localidades de **San Cristóbal** con un 0,97% de estudiantes con discapacidad matriculados, **Bosa** con un 0,95% y **Fontibón** con el 0,91[27].

Tres localidades tienen una situación crítica. **Usaquén** con el 0,78% y **Chapinero** con el 0,63% son relevantes[28], además de por el bajo lugar que ocupan, porque son dos de las veinte localidades de Bogotá con mejores indicadores de desarrollo socioeconómico y aún así están al nivel de entidades territoriales como: Riohacha (0,77%), Valledupar (0,77%), Turbo (0,67%), Pitalito (0,68%), Santa Marta (0,66%) y Facatativá (0,64%)[29].

A diferencia de Colombia, en donde el mejor desempeño en inclusión se presenta en los lugares con mejores indicadores de desarrollo socioeconómico, en Bogotá dicho patrón no necesariamente se repite. Las localidades más ricas y desarrolladas no necesariamente tienen un mejor desempeño en inclusión de estudiantes con discapacidad, de hecho, dos localidades de Bogotá: Usme y Ciudad Bolívar, ambas con bajos indicadores socioeconómicos tienen desempeños superiores al promedio distrital y a las localidades más ricas y desarrolladas, como Usaquén y Chapinero, las cuales tienen un desempeño inferior y crítico.

c. En la casa haciendo oficio en lugar de estar en la escuela: la ausencia de las niñas y adolescentes con discapacidad en las escuelas regulares

La educación inclusiva en Bogotá sigue la misma tendencia de Colombia en cuanto a la brecha de género. Ello significa que las niñas y adolescentes tienen menores posibilidades de estar escolarizadas en el Distrito Capital que sus pa-

[30] Correa Montoya, Lucas; Rúa Serna, Juan Camilo y Valencia Ibáñez, María, (2018). #EscuelaParaTodos: panorama y retos del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en Colombia. DescLAB: Bogotá, pág. 26.

[31] Ministerio de Educación Nacional, Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT), Matrícula consolidada para el año 2017, Bogotá, Entidad Territorial Certificada en Educación.

[32] Ibíd.

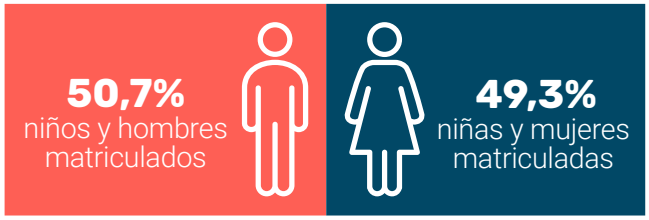
res hombres y, en consecuencia, el nivel de desarrollo de la educación inclusiva en el Distrito Capital y el nivel de inversión de recursos han sido incapaces -hasta la fecha- de revertir dicha brecha.

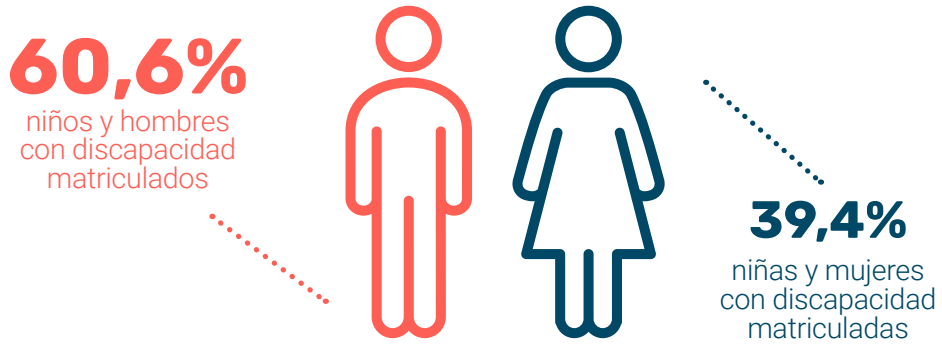
El Informe Nacional **#EscuelaParaTodos** reportó la brecha de género nacional en lo que al acceso de las niñas y adolescentes respecta. Para Colombia la distribución de estudiantes hombres y mujeres matriculados reportaba un relativo balance (50,2% hombres – 49,8% mujeres); sin embargo, la distribución entre hombres y mujeres con discapacidad matriculados reportaba un desbalance (61,7% hombres con discapacidad – 38,3% mujeres con discapacidad)[30].

Ahora, cuando este mismo análisis se realiza para la población matriculada, con y sin discapacidad, en Bogotá, el universo sigue el mismo patrón que el país. En el caso de Bogotá, según las cifras del SIMAT el total de estudiantes matriculados en 2017 fue de 1.383.594 personas en total, según el Informe de caracterización del sistema educativo de Bogotá[31]. De estos, el 50,74% (702.092) correspondía a niños y adolescentes matriculados y el 49,26% (681.502) a niñas y adolescentes matriculadas[32].

La brecha de género emerge -al igual que para el país en general- cuando se analiza la matrícula de hombres y mujeres con discapacidad en Bogotá. Teniendo en cuenta, como se estableció en el Informe Nacional #EscuelaParaTodos,

BRECHA DE GÉNERO ENTRE ESTUDIANTES CON Y SIN DISCAPACIDAD





que no existe una diferencia significativa en cuanto a la prevalencia de la discapacidad entre los hombres y las mujeres, para ningún grupo de edad, en países de renta media[33], la brecha se manifiesta en que de los 15.202 estudiantes con discapacidad matriculados, los niños y adolescentes representan el 60,59% (9.211) de los estudiantes matriculados, mientras que las niñas y adolescentes representan el 39,41% (5.991)[34].

Cuando se analizan los datos de forma desagregada por las localidades de Bogotá el panorama cambia. Siete localidades tienen una brecha superior tanto al Distrito como a la Nación. La brecha de género más alta para toda la ciudad la tiene la localidad de **Los Mártires** (63,72–36,28), seguida por **La Candelaria** (63,64–36,36) y **Antonio Nariño** (63,28–36,72)[35]. Continúan **Engativá** (62,89–37,11), **Kennedy** (62,31–37,69), **Santafé** (62,29–37,71) y **Puente Aranda** (62,12–37,88)[36].

Ahora, otras localidades tienen un mejor desempeño cuando al acceso y matrícula de niñas y adolescentes con discapacidad se refiere. En algunas localidades la brecha es inexistente, en otras significativamente baja. En **Sumapaz,** localidad atípica de Bogotá, y en **Chapinero** la brecha de género es inexistente. En Sumapaz se invierte, allí los niños y adolescentes con discapacidad representan el 47,06% mientras que las niñas y adolescentes el 52,94%[37]. En Chapinero la distribución es del 50,53% para los niños y adolescentes y el 49,47% para las niñas y adolescentes[38]. Para las localidades de **Usme** (57,8 niños y adolescentes – 42,2 niñas y adolescentes), **Tunjuelito** (58–42), **Ciudad Bolívar** y **Fontibón** (58,53–41,47) la brecha es inferior cuando se compara con la ciudad en general como la nación[39].

La brecha de género no tiene una correlación necesaria con las localidades que mayor población con discapacidad en edad escolar representan ni en aquellas que tienen una mayor concentración de estudiantes con discapacidad y, por tanto, un mejor desempeño. En ambos grupos de localidades es posible encontrar la brecha de género por encima del Distrito y de la Nación, así como valores por debajo de las mismas. Abordar la educación inclusiva desde el lente del género es imprescindible. De lo contrario, las mujeres con discapacidad seguirán afrontando mayores barreras y riesgo de exclusión social, no solo en lo que a la educación se refiere, sino a lo largo de sus vidas.

Al analizar la brecha de género en las cinco localidades con mayor participación en la distribución de estudiantes con discapacidad, se evidencia que tres de estas localidades están por encima y dos por debajo. Las dos localidades que más se desvían, por encima, de la brecha de género de Bogotá son **Kennedy** (62,31% de niños y adolescentes con discapacidad – 37,69% niñas y adolescentes con discapacidad) y **Engativá** (62,89–37,11)[40]. Resalta **Ciudad Bolívar,** la

[33] World Health Organization & World Bank. (2011). World report on disability. Washington DC: WHO and World Bank.

[34] Ministerio de Educación Nacional, Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT), Matrícula consolidada para el año 2017, Bogotá, Entidad Territorial Certificada en Educación.

[35] Ibíd.

[36] Ibíd.

[37] Ibíd.

[38] Ibíd.

[39] Ibíd.

[40] Ibíd.

[41] Ibíd.
[42] Ibíd.
[43] Ibíd.
[44] Ibíd.

única localidad de este grupo que tiene una brecha de género menor a la ciudad y a la nación con una distribución del 58,53% de niños y adolescentes con discapacidad frente al 41,47% de niñas y adolescentes con discapacidad[41].

Al analizar la brecha de género en las cinco localidades con mayor concentración de estudiantes con discapacidad, se evidencia una sola localidad con una brecha significativamente superior, de hecho, la localidad de Bogotá con la brecha más alta, **Los Mártires** con una distribución del 63,72% de niños y adolescentes con discapacidad frente al 36,28% de niñas y adolescentes con discapacidad[42]. **Barrios Unidos** y **Rafael Uribe Uribe** tienen una brecha cercana a la brecha distrital con un 60,98–39,02 y un 60,42–39,58 respectivamente[43]. **Usme** con una distribución del 57,8–42,2 y **Sumapaz** con un 47,06–52,94 reportan una brecha inferior al Distrito respectivamente[44].

Cuando la brecha de género se analiza en la distribución de estudiantes con discapacidad matriculados en las instituciones educativas oficiales y privadas, se observa una leve disminución para la oferta oficial y un aumento en cerca de dos puntos porcentuales para la oferta privada, es decir, la brecha de género es más pronunciada en la oferta de educación privada en Bogotá, no solo los estudiantes con discapacidad van menos a la oferta privada, sino que las mujeres van en menor proporción aún. Mientras los 11.207 estudiantes con discapacidad matriculados en la oferta oficial son el 60,08% niños o adolescentes con

discapacidad, las mujeres representan el 39,92%; los matriculados en la oferta privada son el 62,03% niños o adolescentes con discapacidad y el restante 37,97% niñas o adolescentes con discapacidad.

Siguiendo el panorama nacional, el Distrito refleja una brecha de género similar. Las cifras presentadas detallan las dificultades que encuentran las niñas y adolescentes con discapacidad para acceder en el sistema educativo regular en comparación con sus pares hombres. La experiencia de las localidades en donde la brecha de género es inexistente o significativamente bajas debe ser analizada en detalle para identificar patrones, causas y acciones que puedan ser replicadas en aquellas donde la brecha se profundiza. Finalmente, el menor acceso de las niñas y adolescentes con discapacidad debe ser abordado como una grave violación de derechos humanos a lo largo del curso vital, un menor a la educación en la edad escolar significa necesariamente menores oportunidades en la edad adulta y, por supuesto, una situación de vulnerabilidad persistente.

d. Mirar de cerca: ¿Cómo se comporta la matrícula en Bogotá con los diferentes tipos de discapacidad?

La distribución de los estudiantes según el tipo de discapacidad en Bogotá es considerablemente diferente a la distribución nacional. Los tipos de discapacidad reportados por el sistema educativo a través del SIMAT son quizás el dato más confiable y relevante sobre el tipo de discapacidad de la población en edad escolar, pues no dependen únicamente de la percepción de terceros o del autorreconocimiento. En la mayoría de los casos, y particularmente en la ciudad de Bogotá, deriva de las observaciones en el entorno educativo, de los exámenes médicos y, por supuesto, del reconocimiento de la persona por parte de los educadores y de las familias; así, múltiples fuentes de referencia disminuyen el riesgo de subregistro de la condición de discapacidad en este sistema de información.

Como se estableció en el Informe Nacional **#EscuelaParaTodos,** para la matrícula consolidada del 2017, la mayor cantidad de estudiantes con discapacidad reportó como tipo de discapacidad aquella intelectual o cognitiva con el 51,3% de todos los matriculados con discapacidad en Colombia. El segundo tipo de discapacidad matriculado más prevalente en Colombia fue la discapacidad mental o psicosocial con un 11,06% del total de los matriculados con discapacidad. El tercer tipo reportado es la categoría "otra discapacidad no especificada" con el 10,6%. Les siguen, la baja visión (6,9%), la discapacidad múltiple (4,9%), la física (4,3%), los sordos usuarios de lengua de señas colombiana (LSC) (2,2%), los sordos usuarios del castellano (1,7%), las personas con TEA (1,7%), las personas ciegas (0,6%) y las personas sordociegas (0,2%)[45].

[45] Correa Montoya, Lucas; Rúa Serna, Juan Camilo y Valencia Ibáñez, María, (2018). #EscuelaParaTodos: panorama y retos del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en Colombia. DescLAB: Bogotá, pág. 20.

En Bogotá, al igual que en todo Colombia, el tipo de discapacidad más prevalente es la **discapacidad intelectual o cognitiva,** sin embargo, en el Distrito este porcentaje es más alto que en la nación, con un 58,03% de todos los estudiantes con discapacidad matriculados, es decir, 8.821 de los 15.202 estudiantes con discapacidad en total.

Ser o no ser, esa es la cuestión. La discusión sobre qué es y que no es una discapacidad intelectual o cognitiva está a la orden del día. Producto del enfoque médico-rehabilitador para entender la discapacidad[46], algunos miembros de la comunidad educativa y algunos documentos oficiales del Ministerio de Educación Nacional (MEN) que carecen de valor normativo, han optan por indicar una lista de enfermedades, trastornos o síndromes que encajan en este tipo de discapacidad y, consecuencia de ello, si algún otra condición o diagnóstico no está en esa categoría, no podría ser considerada como un tipo de discapacidad. Son particularmente frecuentes y complejos ciertos trastornos del aprendizaje y del desarrollo que, a pesar de estar debidamente diagnosticados, al no entrar en tales listas taxativas se consideran excluidos de la discapacidad. Algunos ejemplos son: el trastorno de déficit de atención con y sin hiperactividad (TDA y TDAH), el trastorno oposicionista desafiante (TOD), la dislexia, entre otros.

El marco legal internacional, constitucional y legislativo colombiano no establece una lista taxativa de diagnósticos que puedan o no ser considerados como discapacidades. Por el contrario, el marco legal instituye el modelo social de la discapacidad en donde el foco está puesto en las barreras impuestas más allá del diagnóstico médico de la limitación. La CDPD en su artículo primero, y la Ley 1618 de 2013, en su artículo segundo, definen la discapacidad de manera idéntica: "Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás"[47].

De esta manera, los tratados internacionales incorporados al bloque de constitucionalidad y la legislación del nivel estatutario adoptan lo que se ha denominado el modelo social para entender la discapacidad y han superado el modelo médico rehabilitador. La discapacidad no deriva directamente del diagnóstico médico o de la condición de salud. La discapacidad, así, no es igual a enfermedad. Desde el modelo social, la discapacidad resulta de la interacción entre una persona, que tenga una deficiencia o limitación, y una serie de barreras sociales que terminan por generar una discapacidad; de esta manera, la discapacidad será -como lo indican tanto la CDPD como la Ley 1618 de 2013- una restricción en la participación, una exclusión o una forma de discriminación, no una categorìa diagnóstica.

[46] Palacios, Agustina, (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Cermi.

[47] Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), artículo 1. Ley Estatutaria 1618 de 2013, artículo 2.

La discusión sobre la discapacidad no está en si un determinado diagnóstico es o no discapacidad, de si los médicos, terapeutas o educadores consideran si encaja o no en esta categoría, sino en los efectos que genera determinada deficiencia o limitación en la participación, si genera una exclusión o una discriminación al interactuar con una serie de barreras sociales.

La definición de discapacidad identifica, en primera instancia, a la **deficiencia o a la limitación** como uno de los elementos de la discapacidad y, en lugar de indicar una lista de enfermedades opta por cuatro categorías que integran un sinnúmero de posibilidades diagnósticas, a saber: físicas, mentales, intelectuales o sensoriales. Por supuesto, sin una deficiencia o limitación no puede haber una discapacidad, así el resultado sea la discriminación, la exclusión o la restricción en la participación. Este elemento de la definición de discapacidad ayuda a diferenciarla de otras manifestaciones de la diversidad humana como la raza, la etnia, el género, la identidad sexual, la orientación sexual, entre otras.

En segunda instancia, la definición de discapacidad usa la expresión **"a largo plazo".** Esta expresión se usa para diferenciar condiciones permanentes y de largo plazo de otras de corta duración y que pudieran parecerse a la discapacidad, por ejemplo, fracturas, procesos de recuperación posoperatorios, accidentes, entre otros. La expresión "a largo plazo" no significa "incurable" o que no pueda mejorar con el tratamiento, hay condiciones de salud que mejoran, se estabilizan o se rehabilitan y ello no significa que no sigan siendo una discapacidad.

En tercera instancia, la definición de discapacidad introduce el concepto de **barreras,** sean ellas sociales, físicas, arquitectónicas, comunicativas o actitudinales que, al estar en la vida social y en comunidad, se les imponen a las personas con discapacidad. Este elemento es clave pues es el que incorpora el modelo social de discapacidad. Con independencia del tipo de deficiencia que tenga una persona, o de sus posibilidades de mejoría, recuperación o rehabilitación, lo que hace que una discapacidad emerja, es la presencia de barreras en el entorno en las personas, barreras que deben ser removidas, evitadas o superadas.

En última instancia, la definición de discapacidad incorpora la **restricción en la participación** como el resultado que debe generar la interacción de una persona con cualquier tipo de deficiencia o limitación con las barreras que le imponen el entorno y las personas. Así, no basta tener un diagnóstico, no basta enfrentar barreras, la discapacidad se genera cuando producto de la interacción entre uno y otras, se genera una restricción para participar en la sociedad, una exclusión, una discriminación.

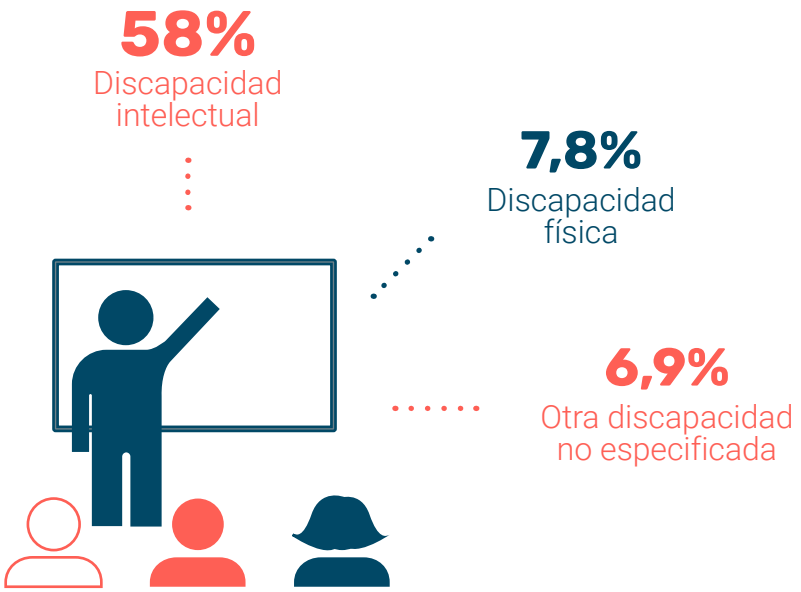
[48] Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), preámbulo (e).

Ahora, las barreras, la exclusión y la restricción en la participación también pueden ser enfrentadas por personas que no tienen una discapacidad, como una persona con VIH-SIDA, una mujer embarazada, un migrante que no habla la lengua dominante, la discapacidad es un asunto de igualdad material, ese es su punto de contacto con esas otras condiciones, la diversidad humana no funciona en blanco y negro, sino en escala de grises

Así, la definición de discapacidad debe ser entendida como un concepto en constante evolución[48], su resultado en términos de restricción de la participación, exclusión o desigualdad es el elemento central, más allá de que expertos consideren que, en abstracto, un diagnóstico puede o no ser una discapacidad. En la escuela se prestan apoyos pedagógicos y se brindan ajustes razonables a quien los necesita para participar en condiciones de igualdad, para que un servicio público sea inclusivo, no importa si un diagnóstico es considerado por expertos como una discapacidad o no, porque decir que algo no es una discapacidad no hace que las barreras desaparezcan.

Al regresar al análisis sobre los tipos de discapacidad en la matrícula en Bogotá, el primer cambio importante se encuentra en el segundo lugar, mientras que en

MATRÍCULA DE ESTUDIANTES
CON POR TIPO DE DISCAPACIDAD



Otros tipos de discapacidad en los estudiantes matriculados

- Discapacidad múltiple | **6,35%**
- TEA | **4,58%**
- Sordos orales | **4,07%**
- Baja visión | **3,16%**
- Discapacidad psicosocial | **2,9%**
- Sordos usuarios LSC | **1,94%**
- Sistémica | **1,86%**
- Voz y habla | **1,24%**
- Ceguera | **0,98%**
- Sordoceguera | **0,17%**

la nación el segundo tipo de discapacidad más prevalente es la **discapacidad mental** con el 11,06%, para Bogotá este tipo de discapacidad se encuentra en el octavo puesto y representa el 2,9% de la matrícula de estudiantes con discapacidad. En Bogotá el segundo tipo de discapacidad más prevalente en el entorno escolar es la **discapacidad física** con el 7,78%, número que casi duplica la cifra nacional que se sitúa en el 4,3%.

Genera preguntas esta variación tan importante, preguntas que llevan a la hipótesis de si los niños y niñas con discapacidad mental o psicosocial enfrentan un riesgo mayor de exclusión del sistema educativo regular o, si a nivel nacional hay un mayor reporte de este tipo de discapacidad atado a dificultades en el diagnóstico o a confusiones en esta categoría. Es posible que la respuesta vaya en la vía que, en Bogotá, los niños y niñas con discapacidades mentales enfrenten una exclusión mayor y se encuentren en ofertas segregadas y especiales que no son educación. Es posible descartar el sobrerregistro en tanto la Encuesta Nacional de Salud Mental (ENSM) estimó altas tasas de situaciones y necesidades de salud mental similares a las reportadas en el Informe Nacional **#EscuelaParaTodos[49].**

El tercer tipo de discapacidad más prevalente en Bogotá, al igual que en la nación, es la categoría **"otro tipo de discapacidad",** sin embargo, la proporción de estudiantes registrados es menor en comparación con Colombia. Mientras que en Bogotá el 6,94% de los estudiantes con discapacidad matriculados está en esta categoría, en Colombia lo está el 10,6%, situándose el Distrito cerca de cuatro puntos porcentuales por debajo de todo Colombia. La menor proporción en esta categoría puede deberse -en general- a un mejor ejercicio de identificación, diagnóstico y reporte en el SIMAT. Aun así, como se reportó en el Informe Nacional **#EscuelaParaTodos,** el uso de esta categoría ha venido reduciéndose, las ETC han venido localizando a los niños y niñas ubicadas en esta categoría en otras más precisas y, en el futuro, deberá desaparecer.

En el cuarto lugar se encuentra otra diferencia importante en la distribución de los estudiantes por tipo de discapacidad. Mientras que en la nación este lugar es ocupado por las personas con **baja visión** que representan el 6,9% de los matriculados con discapacidad, en Bogotá este tipo de discapacidad desciende al séptimo lugar con un 3,16%. Por el contrario, en Bogotá, el cuarto tipo de discapacidad más prevalente es la **discapacidad múltiple,** que en la nación se ubica en el quinto lugar representando el 4,9%, mientras que en la ciudad representa el 6,35%.

El menor reporte de personas con baja visión en Bogotá puede deberse -en parte- a un mejor ejercicio de diagnóstico por parte del Sistema de Salud, pues a nivel nacional, en muchos casos, este tipo de discapacidad se usa para reportar el uso de gafas o anteojos, o para reportar dificultades visuales que no encajan necesariamente en las definiciones técnicas de la baja visión. A la vez, el mayor

[49] Correa Montoya, Lucas; Rúa Serna, Juan Camilo y Valencia Ibáñez, María, (2018). #EscuelaParaTodos: panorama y retos del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en Colombia. DescLAB: Bogotá, pág. 21.

reporte de la discapacidad múltiple también puede deberse a un mejor acceso al sistema de salud que, ante el reporte de varias patologías, puede llevar al registro de esta discapacidad. Que en Bogotá la discapacidad múltiple tenga un reporte mayor no significa que haya menor riesgo de exclusión, en general, este tipo de niños y niñas clasifica fácilmente a la oferta especial disponible.

En el quinto lugar también se presenta un cambio importante, en Bogotá este lugar lo ocupa la población con **TEA** que representa el 4,58% de la matrícula de estudiantes con discapacidad, tipo de discapacidad que en la nación ocupa el noveno lugar y representa el 1,7% de la matrícula nacional con discapacidad.

Una de las mayores dificultades a nivel nacional es la debida identificación y diagnóstico del TEA, en muchos lugares de Colombia no hay disponibilidad de especialistas con este tipo de conocimiento o, cuando están disponibles, su acceso es relativamente difícil o costoso. En Bogotá las barreras de acceso seguramente se repiten para la población más pobre y vulnerable, pero la disponibilidad de especialistas e instituciones expertas permite un mayor acceso y ello redunda en un mayor reporte de este tipo de discapacidad.

En sexto lugar se encuentra la población **sorda,** la cual, en Bogotá, presenta un cambio significativo en relación con la nación. Mientras que en Colombia la cantidad y proporción de personas sordas usuarias de lengua de señas colombianas (LSC) es mayor que aquella sorda usuaria del castellano, siendo un 2,2% y un 1,7% respectivamente; en Bogotá los sordos usuarios de LSC representan el 1,94% mientras que aquellos que usan el castellano son el 4,07%. De esta manera Bogotá tiene una mayor proporción de estudiantes sordos que la nación y la distribución según el tipo de comunicación que usan se invierte significativamente.

Esta situación requiere de un análisis más detallado pues, la cantidad inferior de personas sordas usuarias de LSC contrasta con la más amplia disponibilidad de intérpretes, modelos lingüísticos, con los mayores desarrollos en relación con este tipo de comunicación y, con la oferta bilingüe-bicultural de la que habla el Decreto 1421 de 2017. La mayor cantidad de personas sordas usuarias del castellano puede explicarse -en parte- a la mayor posibilidad de acceso a tratamientos como implantes cocleares, audífonos y a la subsecuente rehabilitación que facilitan la adquisición del castellano como primera lengua.

Junto con las variaciones descritas, Bogotá sigue el mismo patrón de Colombia en el comportamiento de los tipos de discapacidad. Las discapacidades tradicionales, como la ceguera y la sordera, disminuyen. De otro lado, las discapacidades intelectuales y, dentro de esa categoría, los trastornos del desarrollo y del aprendizaje, aumentan.

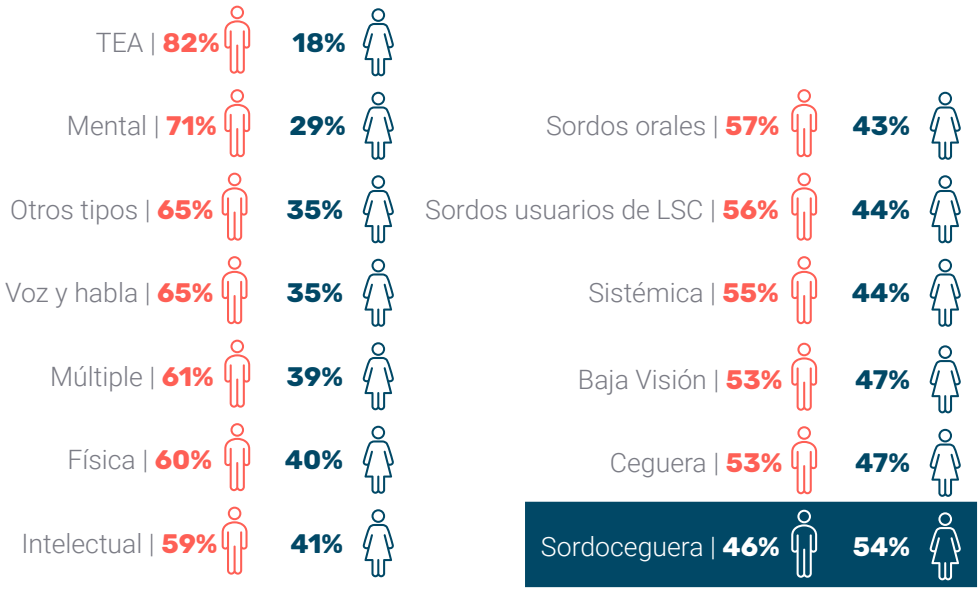
e. Más de cerca aún: los diferentes tipos de discapacidad en las localidades de Bogotá

[50] Sato, D. et al. (2012). SHANK1 Deletions in Males with Autism Spectrum Disorder. The American Journal of Human Genetics, 90, 879-887.

Cuando se analiza la distribución de los tipos de discapacidad desagregado entre hombres y mujeres se encuentran cambios mínimos, particularmente para las discapacidades intelectuales o cognitivas y para el TEA. Las cinco discapacidades más frecuentes en los hombres son la discapacidad de tipo cognitivo, limitación física, otras discapacidades, la discapacidad múltiple y el TEA, en su orden. A diferencia de los tipos de discapacidad más frecuentes en las mujeres, los cuales son la discapacidad cognitiva, limitación física, discapacidad múltiple, otra discapacidad, y las mujeres sordas usuarias del castellano. De esta lista, para las mujeres, sale el TEA, en donde solo el 2,05% de las niñas y adolescentes matriculadas lo reportan, mientras que sus pares hombres lo reportan en un 6,22%.

Ahora, cuando se analiza la distribución por sexo en cada tipo de discapacidad se encuentran resultados interesantes. Los datos confirman la mayor prevalencia del TEA en los hombres que en sus pares mujeres[50]. En Bogotá, de la totalidad de estudiantes matriculados con este tipo de discapacidad, el 82,33% son hombres, mientras que el 17,67% son mujeres.

BRECHA DE GÉNERO
SEGÚN TIPO DE DISCAPACIDAD



El siguiente tipo de discapacidad con una brecha importante es la discapacidad psicosocial. En Bogotá, de la totalidad de estudiantes matriculados con este tipo de discapacidad, el 71,66% son hombres, mientras que el 28,34% son mujeres. Esta distribución es igual en el nivel nacional[51] a pesar de que en Bogotá la proporción de estudiantes con este tipo de discapacidad es significativamente inferior.

La brecha de género según el tipo de discapacidad en Colombia se mantiene en Bogotá. Mientras que a nivel nacional la distribución entre hombres y mujeres con discapacidad intelectual es del 60–40, en Bogotá es del 58,67–41,33. Mientras que nivel nacional la distribución entre hombres y mujeres sordos usuarios de LSC es del 55–45, en Bogotá es del 56,27–43,73. Para la sordoceguera la proporción se invierte cuando se compara a Colombia con Bogotá. Mientras que a nivel nacional la distribución entre hombres y mujeres sordociegas es del 54 – 46, en Bogotá es del 46,15 - 53,85, siendo el único tipo de discapacidad que en el Distrito es mayor para las mujeres que para los hombres matriculados en el sistema educativo.

Cuando la distribución de los estudiantes con discapacidad se analiza de forma desagregada por tipo de discapacidad y sexo en cada una de las cinco localidades que mayor número de estudiantes con discapacidad reporta en Bogotá, se encuentran variaciones importantes en algunos tipos de discapacidad con respecto al nivel distrital.

[51] Correa Montoya, Lucas; Rúa Serna, Juan Camilo y Valencia Ibáñez, María, (2018). #EscuelaParaTodos: panorama y retos del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en Colombia. DescLAB: Bogotá, pág. 27.

En la localidad de **Suba,** tres tipos de discapacidad aumentan con respecto a la distribución y una disminuye de manera significativa cuando a los estudiantes hombres se refiere. La categoría "otro tipo de discapacidad" aumenta en esta localidad al 12,22% mientras que para toda la ciudad representa el 7,51%, Suba tiene, de esta manera, un reto importante de identificar y focalizar de mejor manera a los estudiantes con discapacidad dado que es también la localidad con mayor número de estudiantes de este tipo.

El TEA también aumenta en dos puntos porcentuales, situándose en esta localidad en el 8,30% de los matriculados con discapacidad, mientras que para Bogotá es el 6,22%. La sordoceguera también representa una proporción mayor, siendo el 2,46% de los matriculados en Suba, mientras que en Bogotá representan el 1,80%. La limitación física, por el contario, disminuye, situándose en el 4,84% mientras que en Bogotá representa el 7,82%. Cuando a las estudiantes mujeres se refiere la localidad de Suba solo varía significativamente en la categoría "otro tipo de discapacidad" pasando de ser en Bogotá el 6,06% de todas las estudiantes con discapacidad registradas a ser el 10,27% en la localidad.

CAMBIOS EN LA DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA LOCALIDAD DE SUBA

Discapacidades que aumentan en los niños y adolescentes

	Distrito
Otros tipos | **12,2%**	**7,5%**
TEA | **8,3%**	**6,2%**
Sordoceguera | **2,5%**	**1,8%**

Discapacidades que aumentan en las niñas y adolescentes

	Distrito
Otros tipos | **10,3%**	**6,1%**

En la localidad de **Kennedy** el único cambio significativo está en la discapacidad psicosocial o mental cuando a los hombres se refiere, la cual en la localidad representa el 6,51% de los estudiantes con discapacidad matriculados mientras que en Bogotá se sitúa en el 3,43%. La experiencia de la localidad debe ser abordada de manera prioritaria pues puede dar pistas sobre el abordaje de este tipo de discapacidad que es tan baja en el Distrito cuando se compara con la nación, que este tipo de discapacidad se duplique en esta localidad debe llevar a analizar cómo se están reportando a los niños con este tipo de discapacidad o a rastrear posibles experiencias positivas. En cualquier caso, llama la atención que este tipo de discapacidad no aumente significativamente para las niñas y adolescentes de esta localidad.

Cuando a las mujeres se refiere la localidad Kennedy experimenta un aumento significativo de estudiantes sordas usuarias de LSC, las cuales representan a nivel ciudad el 4,44% pero en la localidad aumentan al 7,13%.

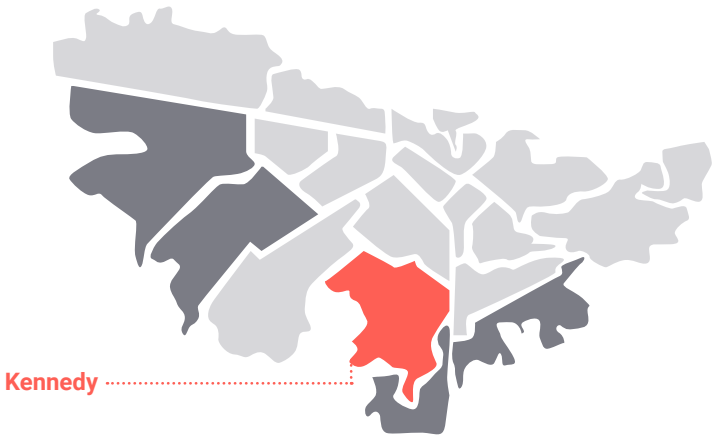
CAMBIOS EN LA DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA LOCALIDAD DE KENNEDY

Discapacidades que aumentan
en los niños y adolescentes

	Distrito
Mental | **6,5%**	**3,4%**

Discapacidades que aumentan
en las niñas y adolescentes

	Distrito
Sordas usuarias de LSC | **7,1%**	**4,4%**



En la localidad de **Ciudad Bolívar,** dos tipos de discapacidad disminuyen en comparación con la ciudad y uno aumenta significativamente cuando a los hombres se refiere. Mientras que en la ciudad la discapacidad física representa el segundo tipo de discapacidad más frecuente con el 7,82%, en esta localidad disminuye al 4,80%. De manera significativa disminuyen también los estudiantes hombres con TEA, quienes representan en la ciudad el 6,22% y en la localidad solamente el 2,84%. De otro lado la discapacidad intelectual o cognitiva es más frecuente en esta localidad que en el Distrito, representando el 67,58% de todos los estudiantes matriculados en Ciudad Bolívar mientras que para Bogotá es del 56,18%.

Cuando a las mujeres se refiere, la localidad de Ciudad Bolívar experimenta un aumento en la discapacidad intelectual y una disminución en tres tipos de discapacidades. Las mujeres con discapacidad intelectual matriculadas en Ciudad Bolívar aumentan en diez puntos porcentuales, situándose en un 70,42% mientras que en Bogotá representan el 60,86%. De otro lado la discapacidad física

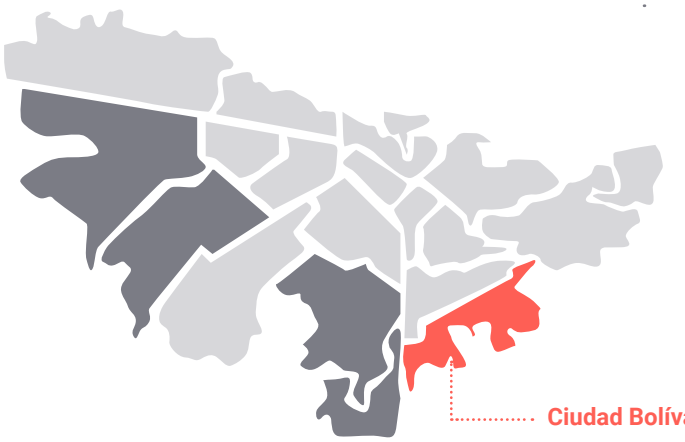
CAMBIOS EN LA DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA LOCALIDAD DE CIUDAD BOLÍVAR

Discapacidades que cambian en los niños y adolescentes

	Distrito
Física | **4,8%**	7,8%
TEA | **2,8%**	6,2%
Intelectual | **67,6%**	56,2%

Discapacidades que cambian en las niñas y adolescentes

	Distrito
Intelectual | **70,4%**	60,7%
Física | **5,1%**	7,7%
Otros tipos | **3,1%**	6,1%
TEA | **0,8%**	2,1%



para las mujeres disminuye en más de dos puntos porcentuales, pasando de ser el 7,71% en Bogotá a ser el 5,08% en la localidad. Disminuye igualmente las mujeres en la categoría "otro tipo de discapacidad" pasando de ser en Bogotá el 6,06% a ser el 3,08% en la localidad. Finalmente disminuyen las mujeres con TEA, quienes en Bogotá representan el 2,05% y en la localidad son solo el 0,77%.

En la localidad de **Bosa** disminuyen dos tipos de discapacidad y aumenta uno cuando a los estudiantes hombres se refiere. La discapacidad física se duplica en esta localidad, pasando de representar el 7,82% en todo Bogotá a ser el 14,97%. De otro lado la discapacidad psicosocial o mental se sitúa en el 1,9% mientras que en Bogotá representa el 3,43% y los estudiantes sordos usuarios de LSC se sitúan en el 0,67% en la localidad mientras que en la ciudad representan el 1,80%. Cuando a las mujeres con discapacidad se refiere la discapacidad física aumenta, pasando de ser el 7,71% a nivel distrital para ubicarse en el 11,3% en la localidad. La discapacidad mental y las estudiantes sordas usuarias LSC disminuyen en esta localidad, el primer tipo pasa de ser el 2,09% en Bogotá a ser el 1,19% en Bosa, el segundo tipo pasa de ser el 2,15% en Bogotá a ser el 0,68%.

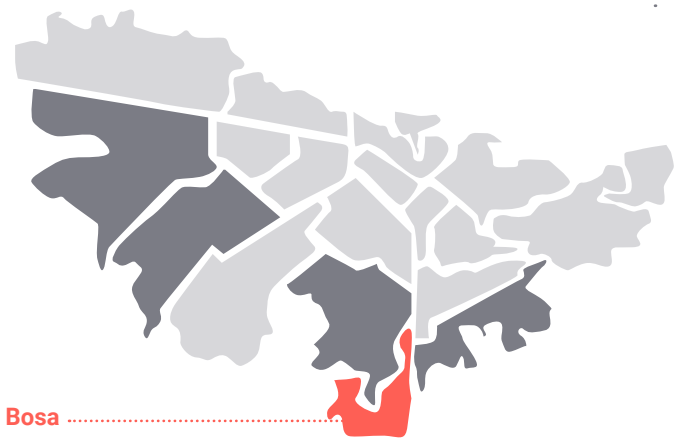
CAMBIOS EN LA DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA LOCALIDAD DE BOSA

Discapacidades que cambian en los niños y adolescentes

	Distrito
Física | **15%**	**7,8%**
Mental | **1,9%**	**3,4%**
Sordos usuarios de LSC | **0,7%**	**1,8%**

Discapacidades que cambian en las niñas y adolescentes

	Distrito
Física | **11,3%**	**7,7%**
Mental | **1,2%**	**2,1%**
Sordas usuarias de LSC | **0,7%**	**2,2%**



Finalmente, en la localidad de **Engativá**, cuando a los hombres con discapacidad se refiere aumenta significativamente en el TEA y disminuyen la discapacidad mental y los sordos usuarios de LSC. Los estudiantes con TEA pasan de ser en Bogotá el 6,22% a ser el 8,41% en la localidad. A la vez, los estudiantes con discapacidad mental pasan de ser en Bogotá el 3,43% a ser el 1,40% en la localidad, los estudiantes sordos usuarios de LSC disminuyen del 1,80% al 0,12%. Cuando a las estudiantes mujeres se refiere la discapacidad intelectual aumenta, pasando se der el 60,86% a nivel distrital para ubicarse en el 65,54% en la localidad. Las estudiantes sordas usuarias del castellano y de LSC disminuyen en esta localidad, el primer tipo pasa de ser el 4,44% en Bogotá a ser el 1,58% en Engativá, el segundo tipo pasa de ser el 2,15% en Bogotá a ser el 0,40%.

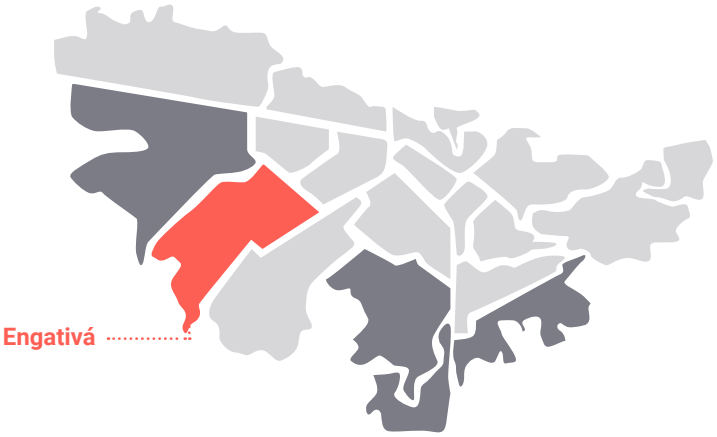
CAMBIOS EN LA DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA LOCALIDAD DE ENGATIVÁ

Discapacidades que cambian en los niños y adolescentes

	Distrito
TEA | **8,4%**	6,2%
Mental | **1,4%**	3,4%
Sordos usuarios de LSC | **0,1%**	1,8%

Discapacidades que cambian en las niñas y adolescentes

	Distrito
Intelectual | **65,6%**	60,9%
Sordas orales | **1,6%**	4,4%
Sordas usuarias de LSC | **0,4%**	2,2%



Cuando la distribución de los estudiantes con discapacidad se analiza de forma desagregada por tipo de discapacidad y sexo, en cada una de las cinco localidades que tienen mayor concentración de estudiantes de estudiantes con discapacidad, se encuentran variaciones importantes en algunos tipos de discapacidad entre la nación y el distrito.

La localidad de **Sumapaz,** aquella que tiene una mayor concentración de estudiantes con discapacidad cuando se analizan en comparación con la matrícula total, tiene un comportamiento completamente atípico. Este comportamiento se caracteriza por una baja matrícula de estudiantes con discapacidad, solo diez y siete, cuya distribución se aleja por completo de la distribución distrital, siendo la categoría "otro tipo de discapacidad" aquella más frecuente en los niños y adolescentes con discapacidad, probablemente por las dificultades de diagnóstico en las zonas rurales alejadas de la ciudad de Bogotá. Para las niñas y adolescentes con discapacidad, la distribución por tipo de discapacidad se asemeja más al Distrito, siendo el 55,56% de las niñas y adolescentes con discapacidad intelectual matriculadas el tipo más frecuente.

En la localidad de **Los Mártires,** dos tipos de discapacidad disminuyen en comparación con el comportamiento distrital y uno en particular aumenta de manera abismal cuando a los hombres se refiere. La discapacidad física es particularmente baja en esta localidad, se sitúa en el 4,17% mientras que a nivel

distrital es el 7,82%. La proporción de población sorda usuaria del castellano es particularmente baja, siendo solo el 1,39% de los estudiantes con discapacidad matriculados mientras que a nivel distrital es el 3,83%.

Los estudiantes con TEA aumentan en esta localidad de manera desproporcionada, mientras que a nivel distrital solo representan el 6,22% de la matrícula de estudiantes con discapacidad, en esta localidad este tipo de discapacidad representa el 25%. Esta situación puede deberse -en principio- a la especialización de algunos colegios distritales en este tipo de discapacidad, lo que genera el denominado "efecto avispa" en la matrícula, es decir, que muchos niños y niñas con discapacidad distribuidos por todo el territorio de la ciudad se desplazan hasta estas instituciones educativas en búsqueda de un mejor servicio y terminan transformando una institución educativa inclusiva y diversa en un lugar más parecido a una institución especial.

Ahora, cuando a las niñas y adolescentes con discapacidad se refiere, en la localidad de Los Mártires el TEA también tiene un incremento importante, mientras que en la ciudad las mujeres con este tipo de discapacidad son el 2,05% en

CAMBIOS EN LA DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA LOCALIDAD DE LOS MÁRTIRES

Discapacidades que cambian en los niños y adolescentes

	Distrito
Física | **4,2%**	7,8%
Sordos orales | **1,4%**	3,8%
TEA | **25%**	6,2%

Discapacidades que cambian en las niñas y adolescentes

	Distrito
TEA | **13,8%**	2,1%
Sordas orales | **0,8%**	4,4%

la localidad son el 13,82%. Las mujeres sordas usuarias del castellano disminuyen en esta localidad, representando el 0,81% mientras que a nivel distrital son el 4,44%.

En la localidad de **Rafael Uribe Uribe,** dos tipos de discapacidades aumentan para los hombres con discapacidad en comparación con el Distrito. Los niños y adolescentes con TEA aumentan en dos puntos porcentuales, situándose en esta localidad en el 8,25% mientras que a nivel distrital son el 6,22%. Los sordos usuarios del castellano aumentan en tres puntos porcentuales, situándose en el 6,38% mientras que a nivel distrital son el 3,83%. Para las niñas y adolescentes la discapacidad múltiple disminuye al 4,01% mientras que a nivel distrital es del 6,26%; a la vez, las mujeres sordas usuarias del castellano aumentan al 9,73% mientras que en el Distrito son el 4,44%.

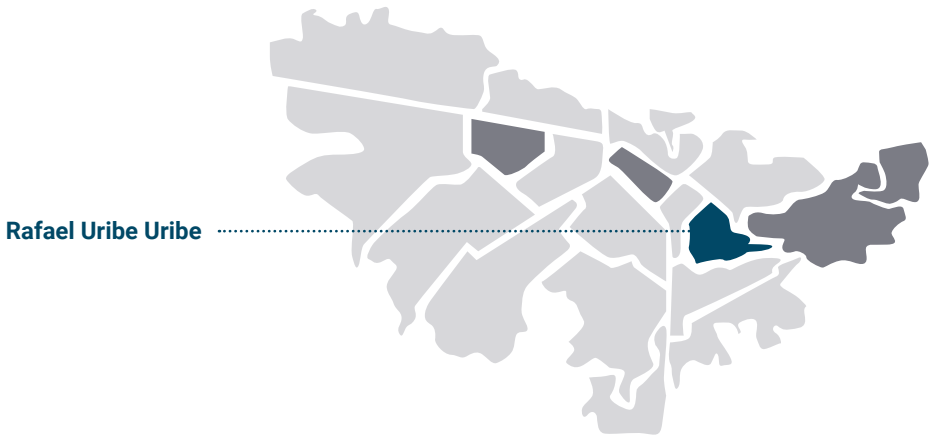
CAMBIOS EN LA DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES CON
DISCAPACIDAD EN LA LOCALIDAD DE RAFAEL URIBE URIBE

Discapacidades que cambian
en los niños y adolescentes

	Distrito
TEA | **8,3%**	6,2%
Sordos orales | **6,4%**	3,8%

Discapacidades que cambian
en las niñas y adolescentes

	Distrito
Múltiple | **4%**	6,3%
Sordas orales | **9,7%**	4,4%



En la localidad de **Barrios Unidos,** tres tipos de discapacidad aumentan para los niños y adolescentes y dos disminuyen. La discapacidad intelectual, la más frecuente a nivel distrital es particularmente baja en esta localidad situándose diez puntos porcentuales por debajo del promedio de Bogotá, 47,39% frente a un 56,18% en la ciudad. La discapacidad física es igualmente baja, situándose dos puntos porcentuales por debajo de Bogotá, siendo el 5,21% frente a un 7,82% en la ciudad.

Los sordos usuarios de LSC son proporcionalmente muchos en esta localidad, se sitúan en el 5,21% mientras que a nivel distrital representan el 1,8%. La discapacidad múltiple y los sordos usuarios del castellano también aumentan. Los primeros están tres puntos porcentuales por encima del distrito, situándose en el 9%, frente al 6,26% de la ciudad y, los segundos cerca de seis puntos porcentuales, situándose en el 9,95% frente a un 3,83% en la ciudad.

Ahora, cuando a las niñas y adolescentes con discapacidad se refiere, en la localidad de Barrios Unidos, las categorías de "otro tipo de discapacidad" y las mujeres sordas usuarias del castellano aumentan. La primera categoría au-

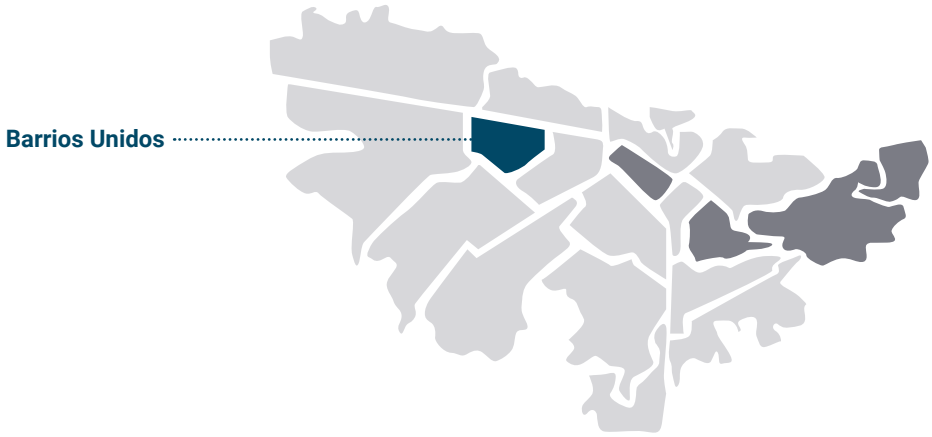
CAMBIOS EN LA DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA LOCALIDAD DE BARRIOS UNIDOS

Discapacidades que cambian en los niños y adolescentes

	Distrito
Intelectual | **47,4%**	**56,2%**
Física | **5,2%**	**7,8%**
Sordos usuarios de LSC | **5,2%**	**1,8%**

Discapacidades que cambian en las niñas y adolescentes

	Distrito
Otros tipos | **14,8%**	**6,1%**
Sordas usuarias de Castellano | **6,7%**	**4,4%**



menta al 14,81% mientras que a nivel distrital es del 6,06%; la segunda aumenta al 6,67% con respecto al promedio distrital del 4,44%. La discapacidad física y el TEA disminuyen. La primera se sitúa en el 3,70% en la localidad mientras que a nivel distrital es del 7,71%; el segundo se sitúa en el 0,74% en la localidad mientras que a nivel distrital es del 2,05%.

Finalmente, en la localidad de **Usme,** aumentan las discapacidades intelectuales y los sordos usuarios de LSC, de otro lado disminuyen los niños y adolescentes con discapacidad múltiple y aquellos con TEA. Aquellos niños con discapacidad intelectual se sitúan en el 64,43% en esta localidad mientras que a nivel distrital son el 56,18%. Los sordos usuarios de LSC son el 2,65% mientras que en Bogotá son el 1,8%. De otro lado, aquellos con discapacidad múltiple son el 3,43% mientras que a nivel distrital son el 6,42%; y los que tienen TEA son el 3,28% mientras que en la ciudad son el 6,22%.

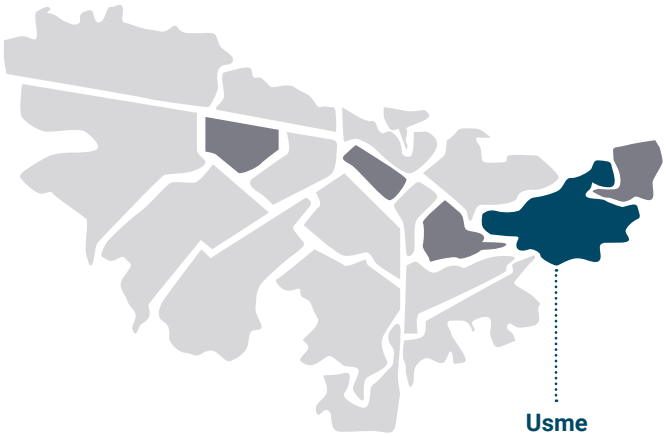
CAMBIOS EN LA DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA LOCALIDAD DE USME

Discapacidades que cambian en los niños y adolescentes

	Distrito
Intelectual | **64,4%**	**56,2%**
Sordos usuarios de LSC | **2,7%**	**1,8%**
Múltiple | **3,4%**	**6,4%**

Discapacidades que cambian en las niñas y adolescentes

	Distrito
Intelectual | **72,6%**	**60,9%**
Física | **5,9%**	**7,7%**
TEA | **0,4%**	**2,1%**



[52] El análisis de esta brecha resulta importante en tanto ni la Ley Estatutaria 1618 de 2013, ni el Decreto 1421 de 2107 hacen diferencia alguna entre las obligaciones de los colegios privados en relación con la inclusión de estudiantes con discapacidad, por el contrario, se equiparan las mismas, de forma que todos los colegios privados deben ser igualmente inclusivos.

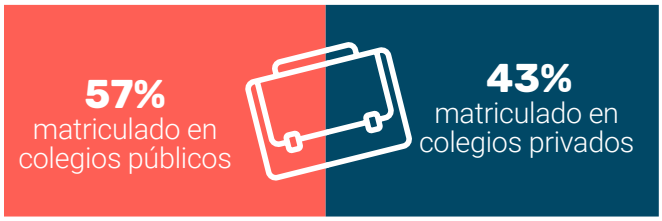
[53] Ministerio de Educación Nacional, Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT), Matrícula consolidada para el año 2017, Bogotá, Entidad Territorial Certificada en Educación.

Ahora, cuando a las niñas y adolescentes con discapacidad se refiere, en la localidad de Usme, la categoría de discapacidad intelectual aumenta significativamente, siendo el 72,65% mientras que en el Distrito es el 60,86%. Tres tipos de discapacidad disminuyen, la física pasa del 7,71% al 5.98% en la localidad, la categoría "otro tipo de discapacidad" pasa del 6,06% en el Distrito a 2,99% en la localidad y; el TEA pasa del 2,05% al 0,43% en la localidad.

f. Más allá del papel: el bajo compromiso de los privados y la sobrecarga de los colegios públicos en términos de educación inclusiva

Existe una brecha en la distribución entre la oferta oficial o pública y la oferta no oficial o privada cuando a la matrícula de estudiantes con discapacidad se refiere, es decir, las instituciones educativas públicas reciben mayor cantidad y proporción de estudiantes con discapacidad que aquellas privadas[52]. Mientras que todos los estudiantes matriculados en Bogotá están distribuidos, el 57% en la oferta oficial o pública (788.708 estudiantes) y el restante 43% en la oferta no oficial o privada (594.886 estudiantes), para los estudiantes con discapacidad esta proporción se altera de forma significativa. De un lado, la distribución en la oferta pública aumenta al 73,3%, con 11.207 estudiantes, mientras la distribución en la oferta privada cae al 26,3%, con 3.995 estudiantes[53].

BRECHA EN LA MATRÍCULA
ENTRE COLEGIOS PÚBLICOS Y PRIVADOS



Estudiantes con discapacidad matriculados en **colegios públicos**

73,3%
(11.207)

Estudiantes con discapacidad matriculados en **colegios privados**

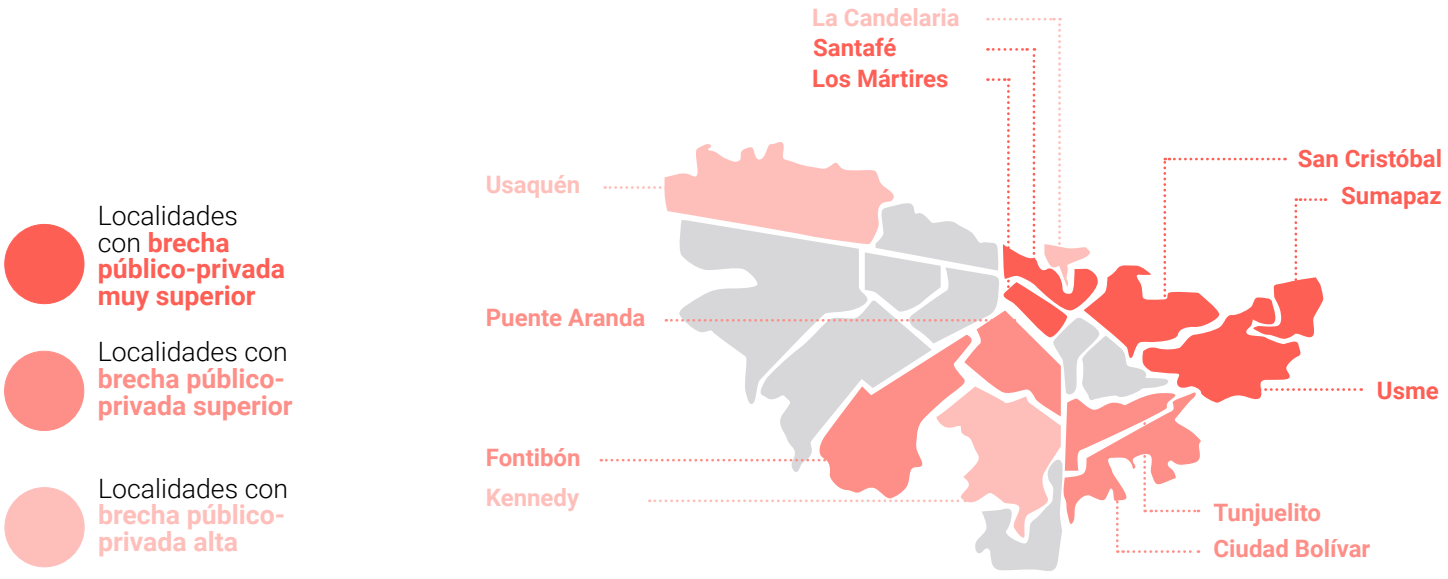
26,3%
(3.995)

[54] Ibíd.
[55] Ibíd.
[56] Ibíd.
[57] Ibíd.
[58] Ibíd.
[59] Ibíd.
[60] Ibíd.

La brecha distrital entre la oferta pública y la oferta privada se profundiza en doce de veinte localidades. En la localidad de **Los Mártires,** mientras que la oferta pública representa el 97,7% de todos los estudiantes con discapacidad matriculados, la oferta privada solo representa el 2,3%[54]. En **Usme,** la oferta pública representa el 97,4% de los estudiantes con discapacidad matriculados, mientras que la oferta privada solo representa el 2,6[55]. En **San Cristóbal** la oferta pública representa el 91,1% de los estudiantes con discapacidad matriculados mientras que la oferta privada representa el 8,9%[56]. Y, en **Santafé,** la oferta pública representa el 90,1% de los estudiantes con discapacidad matriculados, mientras que la oferta privada representa solo el 9,1%[57].

En un segundo grupo se encuentran las localidades en que la brecha entre la oferta pública y la privada se sitúa en el segmento 80–20. Por ejemplo, **Tunjuelito** (86,8–13,2), **Puente Aranda** (85,6–14,4), **Ciudad Bolívar** y **Fontibón** (84,5–15,5)[58]. También por encima de la brecha distrital están **Usaquén** (79,7–20,3), **Kennedy** (79–21) y **La Candelaria** (77,8–22,2)[59]. Se debe resaltar Sumapaz, localidad en la que el 100% de los estudiantes con discapacidad matriculados están en la oferta pública, localidad que por su baja población y configuración rural no se clasifica de la misma manera que las localidades urbanas y principalmente urbanas de Bogotá[60].

LOCALIDADES CON MAYOR BRECHA
ENTRE COLEGIOS PÚBLICOS Y PRIVADOS

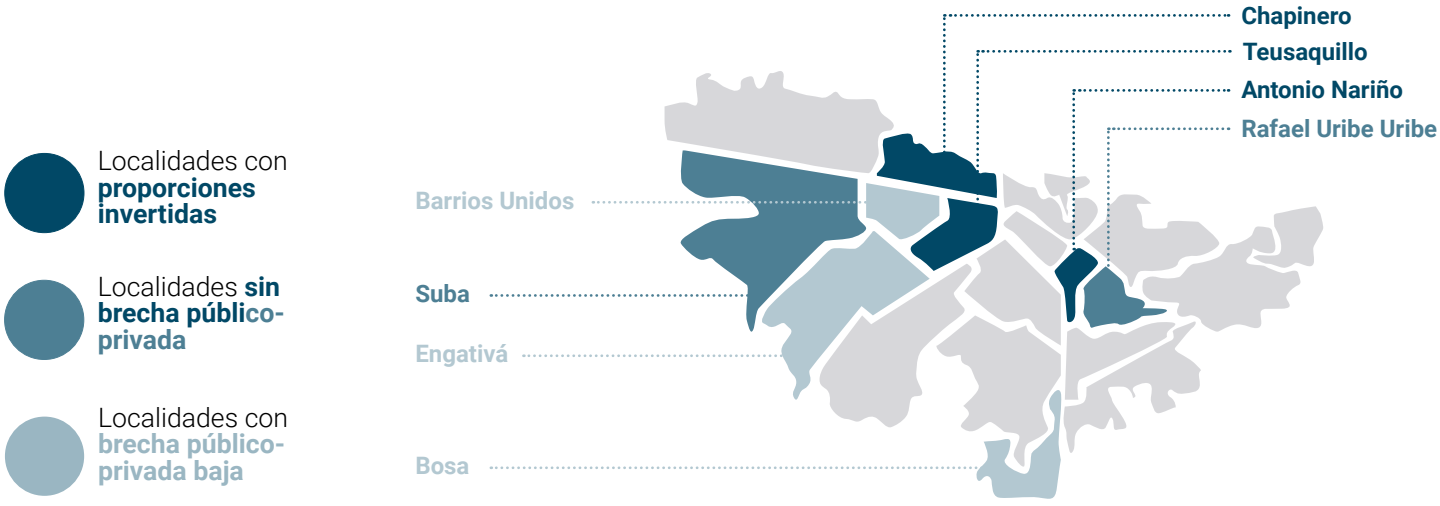


[61] Ibíd.
[62] Ibíd.
[63] Ibíd.

Algunas localidades no presentan una brecha entre la matrícula de estudiantes con discapacidad en la oferta pública y en la oferta privada, alejándose así de la brecha promedio para todo el Distrito. En **Engativá,** por ejemplo, la brecha disminuye. En esta localidad la oferta pública representa el 61,2% de los estudiantes con discapacidad matriculados, mientras que la oferta privada representa el 38,8%[61]. En **Rafael Uribe Uribe** la brecha casi desaparece, allí los estudiantes con discapacidad están distribuidos un 55,1% en la oferta pública y un 44,9% en la oferta privada[62]. En **Suba,** la localidad con mayor cantidad de estudiantes con y sin discapacidad, la brecha es inexistente, el 54,8% está en la oferta pública y el 45,2% en la oferta privada. En tres localidades la proporción de estudiantes con discapacidad matriculados en la oferta pública y en la privada se invierte, a saber: **Teusaquillo** (26,3–73,7), **Chapinero** (46,3–53,7) y **Antonio Nariño** (49,2–50,8)[63].

La brecha en el acceso de los estudiantes con discapacidad también puede analizarse desde el porcentaje de instituciones educativas, públicas y privadas disponibles que, en Bogotá y en cada una de las localidades, reportan matrícula de estudiantes con discapacidad, con independencia de cuántos niños, niñas y adolescentes se reportan.

LOCALIDADES CON MENOR BRECHA
ENTRE COLEGIOS PÚBLICOS Y PRIVADOS



En esta forma de análisis la brecha distrital es aún más profunda. Mientras que el 82% de los colegios públicos reportan matrícula de estudiantes con discapacidad, solo el 40,4% de los colegios privados hacen lo propio[64]. Es decir, 8 de cada 10 colegios públicos cuenta con estudiantes con discapacidad, mientras que solo 4 de cada 10 colegios privados hace lo propio.

Frente a los colegios públicos, existen localidades en donde la totalidad de colegios disponibles reportan estudiantes con discapacidad como, por ejemplo: Fontibón, Los Mártires, Antonio Nariño, La Candelaria y, desde luego, Sumapaz, en donde toda la oferta es pública[65]. Las localidades donde la brecha es mayor, y menos colegios públicos reportan matrícula de estudiantes con discapacidad son: **Teusaquillo** en donde solo el 50% de los colegios públicos reporta matrícula de estudiantes con discapacidad, **Suba** con el 61,7%, **Chapinero** con el 66,7% y **Bosa** con el 73,3%[66].

Frente a los colegios privados el panorama es completamente diferente. Solo las localidades de **Ciudad Bolívar,** con un 65% de los colegios privados con reporte de estudiantes con discapacidad y **Bosa** con un 60% superan de manera significativa la tendencia Distrital[67]. **Tunjuelito** con un 50% y **Rafael Uribe Uribe** con un 49,4% se alejan también de la tendencia[68]. En contraste, las localidades con una mayor brecha y por tanto menor proporción de colegios privados con matrícula de estudiantes con discapacidad son: **Los Mártires** (22,6%), Santafé (25%) y Puente Aranda (30,3%)[69].

La distribución de los estudiantes con discapacidad en la oferta pública y privada debe notar el hecho que, a pesar de lo que comúnmente se piensa, los colegios privados no representan necesariamente una oferta de mayor calidad o destinada a segmentos más privilegiados de la sociedad. El reto ante esta brecha va mucho más allá y no se limita al trabajo con las instituciones privadas más reconocidas, sino que debe ir a todas y principalmente a aquellas localizadas en los lugares más vulnerables pues, dada su condición de institución privada, puede llegar a encontrarse menos cualificada o contar con menos recursos para desarrollar procesos de inclusión.

g. Está muy grande para este grado escolar, mejor llévela a otra parte: la extraedad, una alerta de la precariedad de los apoyos y ajustes razonables

De acuerdo con las definiciones oficiales, la extraedad se define como "el desfase entre la edad y el grado y ocurre cuando un niño o joven tiene dos o tres años más, por encima de la edad promedio, esperada para cursar un determinado grado"[70]. La extraedad es un indicativo de atraso en el proceso educativo y genera riesgo de deserción. En el caso de los estudiantes con discapacidad

[64] Ibíd.
[65] Ibíd.
[66] Ibíd.
[67] Ibíd.
[68] Ibíd.
[69] Ibíd.
[70] Ministerio de Educación Nacional, (2019), Definiciones de Cobertura. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82787.html

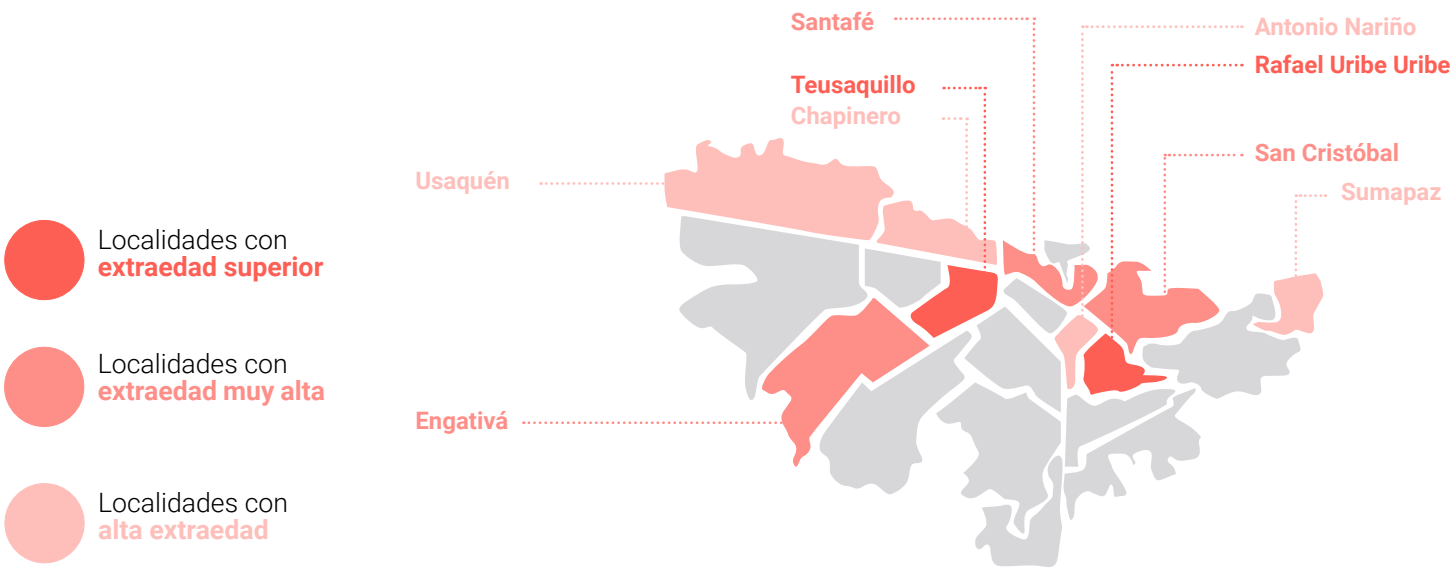
[71] Ministerio de Educación Nacional, Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT), Matrícula consolidada para el año 2017, Bogotá, Entidad Territorial Certificada en Educación.

la extraedad puede ser un indicativo de un acceso tardío al sistema educativo; de las falencias en los apoyos y ajustes razonables que deben proveerse en las escuelas regulares, cuya precariedad genera bajo rendimiento y repitencia; a las dificultades de los padres y madres para encontrar instituciones educativas receptivas a la educación inclusiva; entre muchas otras causas que dificultan el goce efectivo del derecho a la educación inclusiva.

Con base en la escala de referencia de grados y edades esperadas, según los datos del SIMAT, en Bogotá, de los 15.202 estudiantes con discapacidad matriculados, 2.657 estudiantes estaban en extraedad, esta cifra equivale a un alarmante 17,47% del total. De estos 2.657 estudiantes en extraedad, el 60,10% son niños y adolescentes con discapacidad y el 39,89% restante niñas y adolescentes con discapacidad.

Ahora, cuando la extraedad para los estudiantes con discapacidad, se analiza para cada una de las localidades de Bogotá, se encuentran diferencias importantes. Mientras que la localidad de **Teusaquillo** encabeza la lista con una extraedad del 39,73% de todos los estudiantes con discapacidad matriculados, la localidad de **Fontibón** tiene el menor porcentaje de extraedad del 9,29%[71].

LOCALIDADES CON MAYOR PROPORCIÓN
DE ESTUDIANTES EN EXTRAEDAD

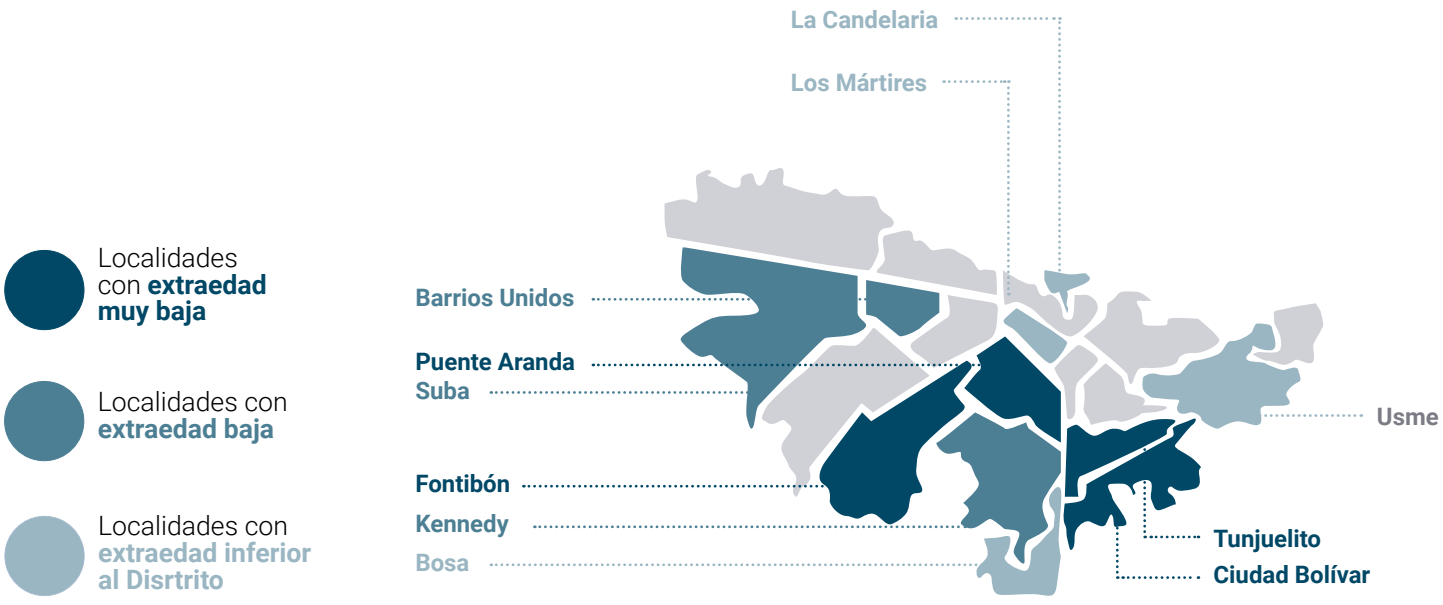


[72] Ibíd.
[73] Ibíd.

Junto con Teusaquillo, las localidades de **Rafael Uribe Uribe** con un 30,14% de estudiantes con discapacidad en extraedad, **San Cristóbal** con un 24,48%, **Engativá** con un 21,82% y **Santafé** con el 21,71% encabezan la lista[72]. El alto número de estudiantes con discapacidad en extraedad en estas localidades indica un alto riesgo de deserción y un precario desarrollo de la inclusión en las instituciones educativas de estas localidades y del Distrito en general. Se requieren en este sentido, análisis detallados por instituciones educativas que tengan en cuenta las trayectorias escolares de los estudiantes para indicar los factores que generan extraedad y tratar de evitarlos en otras instituciones educativas y localidades para los estudiantes con discapacidad en general.

Junto con **Fontibón,** se encuentran las localidades de **Puente Aranda** con un 10,41% de estudiantes con discapacidad en extraedad, Tunjuelito con el 11,33% y **Ciudad Bolívar** con el 12,33%[73]. El bajo número de estudiantes con discapacidad en extraedad en estas localidades es un indicativo de procesos de inclusión protegidos y de transiciones exitosas. Se requieren, en este sentido, análisis detallados por instituciones educativas que tengan en cuenta las trayectorias escolares de los estudiantes para indicar los factores de éxito y replicarlos en otras instituciones educativas y localidades.

LOCALIDADES CON MENOR PROPORCIÓN
DE ESTUDIANTES EN EXTRAEDAD



[74] Ibíd.

[75] Correa Montoya, Lucas; Rúa Serna, Juan Camilo y Valencia Ibáñez, María, (2018). #EscuelaParaTodos: panorama y retos del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en Colombia. DescLAB: Bogotá, pág. 38.

[76] Ibíd, pág. 40.

La extraedad también se presenta de manera diferenciada en los diferentes niveles y grados escolares, siendo más alta en los primeros y últimos grados de la primaria y en los primeros grados de la secundaria. En el **cuarto grado,** hay 319 estudiantes con discapacidad, de los cuales 130 son mujeres y 189 hombres; en el **quinto grado** hay 237, de los cuales 147 son hombres y 90 son mujeres, en sexto grado hay 299, de los cuales 111 son mujeres y 188 hombres y en **primer grado** hay 264 estudiantes en extraedad, de los cuales 159 son hombres y 105 son mujeres[74]. Los grados en donde hay mayor extraedad coinciden con los grados en donde mayores dificultades en las transiciones de personas con discapacidad encuentran, particularmente en la transición de la primaria a la secundaria, en los grados cuarto, quinto y sexto; así como en la transición de la educación inicial o prescolar al grado primero.

h. Una escuela que cautiva: el éxito en la permanencia de los estudiantes con discapacidad en Bogotá

Uno de los principales logros de Bogotá en términos de educación inclusiva es la baja tasa de deserción que presenta en comparación con la tasa nacional de deserción y las tasas para las ETC que tienen mejor desempeño en términos de concentración de estudiantes. El impacto de la permanencia de los estudiantes con discapacidad está dado en el rol protector de la escuela, un lugar al que llegan y del que difícilmente se van los estudiantes.

El Informe Nacional **#EscuelaParaTodos** analizó la brecha en la permanencia que existe en el sistema educativo colombiano. Mientras que la tasa de deserción para los estudiantes sin discapacidad en Colombia era del 4,13%, para los estudiantes con discapacidad era del 5,57%, cerca de 1,4 puntos porcentuales por encima[75].

La tasa de deserción para los estudiantes con discapacidad en Bogotá era del 2,28%, numero que se sitúa por debajo de la mitad de la tasa nacional. En este indicador Bogotá tiene un mejor desempeño que otras ETC que tienen un mejor desempeño en términos de matrícula de estudiantes con discapacidad. Pereira tiene una tasa de deserción de estudiantes con discapacidad del 8,55%, Antioquia del 7,03% y Medellín del 6,49%[76]. Estas entidades territoriales tienen un principio un mayor acceso y cobertura de estudiantes con discapacidad, pero la alta deserción hace que el sistema educativo no actúe como un entorno protector y termine expulsándolos a otras ofertas o los desescolarice de forma permanente.

Bogotá revierte el patrón de la nación en cuanto a la tasa de deserción. Mientas que en Colombia la tasa de deserción es más alta para los estudiantes con discapacidad, en Bogotá, la tasa es menor cuando se compara con la tasa de de-

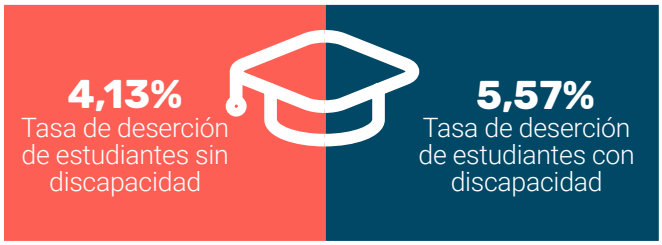
[77] Ministerio de Educación Nacional. (2017). Reporte de eficiencia en matrícula por discapacidad, 2010-2016. Bogotá.

serción de los estudiantes sin discapacidad. Mientras que para aquellos sin discapacidad la tasa de deserción fue del 2,39%, para aquellos con discapacidad fue del 2,28%[77]. La escuela regular, en la capital colombiana, es efectivamente una escuela protectora de los niños y niñas con discapacidad.

Cuando la tasa de deserción se analiza de manera desagregada según el tipo de discapacidad el comportamiento de Bogotá se distancia de aquel de la nación. La **sordoceguera** y la **ceguera** presentan las tasas más altas con el 4,35% y el 2,58% respectivamente. Les siguen la **discapacidad física** (2,53%) y el **TEA** (2,44%) en el tercer y cuarto lugar. La d**iscapacidad intelectual,** que en Colombia tiene la mayor tasa de deserción, en Bogotá está en el quinto lugar con un 2,39%, aunque sigue siendo más alta que el promedio distrital. La tasa de deserción entre la población **sorda usuaria de LSC** es particularmente baja, mientras que en Colombia es del 5,51%, en Bogotá es del 1,15%, significativamente por debajo de la tasa distrital.

Bogotá también tiene un buen desempeño en la permanencia cuando ésta se analiza de forma desagregada por el sexo. A nivel nacional los niños y adolescentes con discapacidad enfrentan un mayor riesgo de deserción cuando se les compara con sus pares niñas y adolescentes. Mientras que la tasa de deserción para los primeros es del 5,94%, para las segundas es de 4,98%.

LOGROS EN LA PERMANENCIA
DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD



En Bogotá, la tasa de deserción para las niñas y adolescentes es particularmente baja, tanto en comparación con la Nación, como con sus pares hombres en la ciudad. Mientras que para las primeras la tasa es del 2,23%, para los segundos es del 2,30%. La tasa de deserción también es menor cuando se compara con aquella para las niñas y adolescentes sin discapacidad en la ciudad, para este grupo la tasa es del 2,24%, ligeramente superior. Así, la brecha de género en Bogotá, está dada en términos de acceso a la educación, una vez las niñas y adolescentes se encuentran incluidas, el sistema educativo cumple su función protectora.

***

No basta con hacer visibles los casos específicos de exclusión y vulneración de derechos. No basta con hablar de forma general y abstracta sobre educación inclusiva. El Decreto 1421 de 2017 establece la obligación de elaborar un plan de implementación progresiva (PIP) que pemrita conocer cómo se encuentran las ETC en la materia y, se fijen los logros y acciones para dar respuesta a las situaciones estructurales que varían de lugar en lugar. Los resultados de este capítulo permiten conocer cómo está Bogotá y sus localidades y hacia dónde deben avanzar.

III. LOGRAR ACUERDOS EN LO ESTRATÉGICO: ONCE RETOS PARA UNA AGENDA LOCAL DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

La garantía del derecho a la educación inclusiva para los niños y niñas con discapacidad es una obligación inaplazable. Se trata de una tarea compleja, pero esa complejidad no puede convertirse en la excusa para continuar postergando las priorizaciones, inversiones y transformaciones que se requieren para construir un sistema educativo que sea diverso e inclusivo.

Frecuentemente, muchas instituciones y entidades territoriales omiten los ajustes, planes, inversiones y modificaciones que deben hacer amparándose bajo la idea de que no tienen la capacidad, no tienen al personal para lograrlo, carecen del acompañamiento técnico para avanzar o los recursos económicos para costear las acciones que se requieren. Como consecuencia, se inmovilizan los esfuerzos y los niños, niñas y adolescentes con discapacidad son discriminados, se les niega su derecho fundamental a educarse en escuelas regulares y, como resultado, ven disminuidas las oportunidades para el desarrollo pleno de sus capacidades y libertades a lo largo de sus vidas.

El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ha sido contundente: aducir la falta de recursos y las dificultades presupuestarias para justificar que no haya avances a favor de la educación inclusiva constituye una ostensible violación de los compromisos adquiridos por el Colombia en virtud del artículo 24 de la CDPD[78]. También resulta contrario al mandato de la CDPD que la ausencia de avances se justifique mediante un desconocimiento de las responsabilidades territoriales. Las obligaciones que se imponen sobre el Estado colombiano comprenden a las autoridades departamentales, distritales y municipales no recaen únicamente sobre el Gobierno y las autoridades del orden nacional. Los retos para lograr una educación inclusiva son retos de todas las autoridades públicas, en todos los niveles.

Un sistema de educación inclusiva solo puede consolidarse cuando se garantizan las condiciones necesarias de de asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad. Estos son los elementos esenciales que definen el núcleo esencial del derecho a la educación[79], es decir, constituyen los rasgos particulares a partir de los cuales es posible establecer si una persona está disfrutando o no de un proceso educativo que favorezca la dignidad humana. Dichos elementos, claro está, aplican para pensar y reflexionar sobre el derecho a la educación inclusiva.

Avanzar en el disfrute efectivo del derecho a la educación inclusiva pasa por garantizar que dichos elementos se materializan en la acción de las políticas públicas y en las prácticas educativas a través de las cuales se brinda el servicio educativo. De ahí que los rezagos y retos que se presentan frente a estos elementos constituyan obstáculos mayores para el goce y disfrute de este derecho constitucional. Lastimosamente la educación inclusiva no es algo que pueda comprarse, o aplicarse de un día para otro. Todo lo contrario: es un proceso en donde la transformación más difícil de lograr es aquella que se refiere a las prácticas del maestro, que suceden, casi siempre, en la intimidad del salón de clases.

A continuación, se hace un recuento de algunos de los principales retos que tiene la Bogotá para garantizar una educación inclusiva y de calidad. La identificación de estos retos se deriva de un ejercicio cualitativo mediante el cual se entrevistó a rectores, vicerrectores, coordinadores y profesionales técnicos de seis instituciones educativas, cinco oficiales y una privada. Este trabajo se complementa con el análisis cuantitativo del capítulo anterior. Poder unir esfuerzos en la producción de conocimiento, en la agencia y movilización social, en la gestión pública, en la incidencia y en el litigio en torno a estos retos es clave para avanzar en una agenda local de educación inclusiva.

[78] Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Observación General Núm. 4, ¶ 28.

[79] Comité del Pacto Internacional sobre los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Observación General Núm. 13.

Reto 1: garantizar que los procesos inclusivos estén disponibles en todas las instituciones educativas públicas y privadas

Sin ninguna excepción, toda institución educativa, pública o privada, debe garantizar a los estudiantes con discapacidad un cupo mediante el cual se ofrezca un proceso inclusivo de calidad. Esta es una expresión de la obligación de que la oferta sea asequible. Por lo tanto, deben existir suficientes alternativas y opciones para que las personas con discapacidad puedan acceder al sistema educativo regular.

Para Bogotá, el principal reto en materia de garantía de cupos en instituciones educativas con procesos inclusivos se encuentra en la concentración de estudiantes con algunos tipos de discapacidad en unas cuantas instituciones educativas. Aunque se trata de colegios regulares, empiezan a tener una "especialización" en la práctica, al convertirse en colegios de referencia para un grupo específico.

La Secretaría de Educación Distrital tiene la responsabilidad de asegurar que la inclusión sea una práctica institucional de todos los colegios de la ciudad. En la actualidad, mientras que algunas instituciones han elaborado programas de inclusión y han establecido ajustes razonables y se han apoyado en el diseño universal, muchas instituciones continúan rezagadas, pareciera que dependiera más de la voluntad de los directivos docentes que del cumplimiento de un derecho constitucional.

Si bien es comprensible que la inclusión, como un objetivo de política pública y derecho humano, encuentre dificultades para materializarse y universalizarse de manera inmediata, lo cierto es que los avances deben darse en todas las instituciones educativas, públicas y privadas. La implementación progresiva de las prácticas de educación inclusiva no significa que unos colegios sean incluyentes y que otros no lo sean, sino que todas las instituciones estén en la capacidad de ofertar una educación incluyente para todos sus estudiantes.

Por esa razón, como lo manifiesta uno de los vicerrectores entrevistados en el trabajo de campo, muchas familias, al no encontrar una oferta de calidad, y al tener que atravesar experiencias de discriminación y obstáculos en otras instituciones, buscan a aquellos colegios sobre los que ya se tienen garantías, en donde hay procesos consolidados. Esta idea es señalada, también, por un psicólogo de una institución educativa distrital, quien manifiesta que esta situación termina por configurar un sistema que, en su conjunto, es excluyente. Cuando solo unas instituciones educativas están en capacidad de ofrecer educación inclusiva, lo que debería ser regla general se convierte en excepción. A este problema se ha sumado la práctica judicial, que, al buscar garantizar una protección inmediata del derecho, ha terminado por generar problemas para el conjunto del sistema.

En efecto: muchas familias, al ver que sus hijos con discapacidad no reciben la educación de calidad a la que tienen derecho, acuden al mecanismo de tutela para que sean aceptados en instituciones concretas con experiencia en la materia. Esas instituciones, en muchas ocasiones, no tienen cupos suficientes, pues no tienen recursos económicos y humanos para el número de estudiantes que reciben. Sin embargo, al ser las únicas entidades que garantizan una educación inclusiva, los jueces de tutela terminan por ordenar una inclusión forzada, que no suele estar acompañada de mayores recursos para dichas instituciones. Esto se traduce en que la legítima y necesaria protección del derecho individual no se acompaña de medidas sistemáticas y estructurales por parte de las autoridades distritales que garanticen cambios en esas otras instituciones que excluyeron al estudiante y lo empujaron al litigio judicial. Lo que termina por suceder, entonces, es que dichas instituciones encuentran salvavidas que les permite continuar en el estado de negación de derechos. La decisión judicial "les resuelve" el problema: ya no tienen que incluir, pues el estudiante ya fui incluido en otro colegio.

Finalmente, algunas de las instituciones que trabajan con personas con discapacidad han terminado por "especializarse" en unos determinados tipos de discapacidad. Es decir, se adelantan ajustes razonables y se tienen prácticas de inclusión enfocados en unos tipos de discapacidad concretos, pero cuando se requiere ampliar el margen de la inclusión, con la presencia de estudiantes con otro tipo de discapacidades, las instituciones encuentran grandes problemas para salirse de los escenarios preconcebidos.

El reto de asegurar que todas las instituciones educativas garanticen procesos de educación inclusiva debe convertirse en una meta de ciudad. A pesar de la importancia que ha venido cobrando este tema, y de la cada vez mayor incidencia de las organizaciones que defienden los derechos de este grupo, el plan de desarrollo Bogotá Mejor Para Todos no incorporó metas que permitieran medir avances en este tema[80]. Es indispensable, por lo tanto, que los próximos planes, distritales y locales, incorporen metas e indicadores que permitan hacer monitoreo y seguimiento.

Para lograr avances en este reto, es fundamental que la ciudadanía haga presencia en los espacios de participación mediante los cuales se configuran el plan de desarrollo distrital y el plan de desarrollo local, pues allí se definen las metas con mayor grado de importancia para la administración y en las que concentran los más intensos esfuerzos para asegurar, mediante los proyectos de inversión, que se cumplan. Al lograr la incorporación de estas metas, además, se garantizan recursos financieros para el diseño, implementación y seguimiento de acciones puntuales.

[80] Alcaldía Mayor de Bogotá (2016). Plan de Desarrollo Bogotá Mejor Para Todos 2016-2020, Tomo II. Bogotá: Secretaría Distrital de Planeación, p. 597-602.

Reto 2: garantizar el diseño universal y la accesibilidad en todas la infraestructuras educativas, públicas y privadas

Uno de los principales problemas que originan que muchos colegios no puedan garantizar un cupo en condiciones de calidad es la existencia de infraestructuras deficientes, sin ajustes razonables y sin diseño universal en términos arquitectónicos. De hecho, algunos de los entrevistados señalaron que este problema ha hecho que las instituciones educativas solo puedan recibir estudiantes con algunos tipos de discapacidades, pues frente a ellos pueden generar ajustes razonables desde sus capacidades técnicas y pedagógicas, mientras que frente a los ajustes físicos es muy poco lo que puede lograrse sin recursos financieros.

Es responsabilidad de las próximas administraciones incorporar metas que permitan pensar la infraestructura desde el enfoque de la accesibilidad y diseño universal. En este sentido, si bien el actual plan de desarrollo Bogotá Mejor para Todos tiene metas en materia de infraestructura educativa, estas están pensadas desde una lógica de construcción o adecuación de colegios, sin que sea explícito la necesidad de generar ajustes razonables y construcciones bajo los principios del diseño universal.

La superación de las barreras arquitectónicas es un trabajo de todos. Las familias deben conocer la institución educativa a la que asisten sus hijos, no solo el salón de clases, sino todos los lugares en donde suceden las actividades escolares: los baños, el comedor, el auditorio, la sala de sistemas, la biblioteca, las canchas de juego, entre otros. Esto, para poder conocer las dificultades que enfrentan sus hijos con discapacidad y puedan solicitar los ajustes y las adecuaciones necesarias.

Los colegios, a su vez, deben desarrollar una posición activa y recursiva frente a estas barreras. No basta decir que el colegio es muy viejo o que no hay recursos. Hay que identificar todas las barreras presentes y tener un plan para removerlas. Posiblemente no será viable removerlas todas en un mismo momento, por ello es clave priorizar y gestionar los ajustes y adecuaciones urgentes que pueden hacerse de inmediato, y conocer cuáles requieren planificación y gestión de recursos ante las secretarías de educación, entre otros.

Reto 3: transporte escolar accesible para los estudiantes con discapacidad

El reto en materia de transporte está relacionado tanto con la disponibilidad de cupos como con la accesibilidad física a las infraestructuras de transporte. Y es que una de las dimensiones de la accesibilidad tiene que ver con el desmonte de las barreras geográficas que impiden que las personas con discapacidad puedan llegar hasta las instituciones educativas que ofertan servicios inclusivos.

Puesto que muchas familias se ven en la obligación de inscribir a sus hijos en instituciones educativas que se encuentran alejadas de su vivienda, por ser las únicas que brindan un servicio inclusivo, se genera un costo adicional que les dificulta garantizar el acceso: los costos del transporte. Los costos no son solo financieros, sino en términos de comodidad, tranquilidad y calidad de vida. Al tener que recorrer grandes distancias, estos viajes pueden resultar fatigantes tanto física como mentalmente para los estudiantes, que deben asumir la sobrecarga de lidiar con el tráfico de la ciudad, con sus ruidos, su contaminación y, las dificultades de las familias para desplazarse en los tiempos de la jornada escolar.

Bogotá implementa el servicio de transporte escolar y, dentro de él, se prioriza a estudiantes con discapacidad, pero es una solución que no alcanza a resolver el problema estructural de fondo. Una de las razones por las cuales todas las instituciones educativas deben garantizar inclusión es, precisamente, para

derrumbar las barreras geográficas de acceso. De ahí que la solución no pueda quedarse en, simplemente, implementar rutas de transporte, sino acercar a las familias la educación que necesitan en instituciones educativas cercanas a su lugar de residencia o, al lugar de su conveniencia.

Reto 4: crear y dotar con materiales educativos y tecnología pertinentes para la inclusión

La educación inclusiva no solo depende de profesores preparados técnicamente para responder a la diversidad, sino que se requieren, además, recursos didácticos, materiales educativos y tecnologías que permitan facilitar las adaptaciones y ajustes razonables. Bogotá debe continuar avanzando en garantizar que sus instituciones educativas se provean de materiales diseñados con criterios de accesibilidad, diseño universal e inclusión, como forma de garantizar la disponibilidad del servicio educativo. Como lo señalaron algunos de los entrevistados, la realidad señala que en muchos espacios se presentan dificultades para obtener y garantizar materiales educativos y tecnologías pertinentes.

La información que se requiere, en muchas oportunidades, no se encuentra en formatos accesibles, ni se cuenta con disponibilidad suficiente para que su cobertura sea adecuada. Esto puede deberse, en buena medida, a que la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación todavía no se ha traducido en un apoyo amplia y suficientemente conocido por docentes e instituciones, pues su utilización requiere de inversiones económicas, tanto en disponibilidad de materiales como de capacitación técnica para los docentes.

Además, es fundamental que los materiales que se diseñen e implementen respondan a las necesidades y a la diversidad de la población. Esto implica que se vaya más allá de unos tipos de discapacidades más visibles. Por ello, los materiales no solo deben adecuarse a las discapacidades de tipo sensorial, sino también a discapacidades de tipo intelectual y mental. Los materiales de fácil lectura, por ejemplo, son una alternativa que debe explorarse, de tal forma que la información pueda comunicarse sin ningún tipo de barrera.

Lastimosamente no es solo un asunto de recursos financieros. En muchos casos esos recursos, materiales y tecnologías no están disponibles en el mercado. Bogotá tiene el nivel de desarrollo y sofisticación de la oferta para generar las sinergias entre los actores que, en la ciudad pueden desarrollarlos. Vale la pena pensar en estrategias en donde los maestros confluyan con las universidades, las facultades de ingeniería, de diseño, de educación, para desarrollar materiales, recursos y tecnologías útiles y pertinentes.

Reto 5: derribar las barreras actitudinales presentes en la comunidad educativa

Uno de los principales retos que tiene la ciudad en materia educativa pasa por los prejuicios, imaginarios y estigmas que tenemos como sociedad frente a las personas con discapacidad, sus características y potencialidades en lo que a la educación se refiere. Frente a estas barreras, el trabajo de campo identificó que siguen primando múltiples imaginarios sociales negativos al interior de las instituciones que impiden que los estudiantes con discapacidad se incluyan plenamente a las dinámicas escolares. De estas barreras actitudinales se desprenden, además, barreras comunicativas, pues al excluirlos de las comunidades sociales, se excluyen también de sus prácticas comunicativas, de intercambios de información y de visiones sobre la realidad local y escolar. Dichos intercambios son necesarios para que los niños y niñas con discapacidad nutran sus visiones sobre el mundo y, sin embargo, al ser excluidos, no pueden obtener mayor variedad de miradas para contrastar con las suyas propias.

Este problema se debe a que, en muchos escenarios escolares, siguen primando discursos y narrativas en las que la discapacidad se construye desde el déficit y la compasión. Al construir este tipo de narrativas en las que los niños y niñas con discapacidad se ven como intrínsecamente vulnerables y débiles, en las que la mirada parte de la disminución de la agencia y el desconocimiento de sus capacidades, las interacciones se asientan en un desbalance de poder. En ese desbalance de poder, a la persona con discapacidad no se le mira como un igual, ni como un ciudadano, ni como un sujeto de derechos; sino como un sujeto necesitado de ayuda, como un simple beneficiario de un favor. Esto tiene una implicación directa, negativa, sobre la forma en la que se construyen apoyos y ajustes, pues estos parten de una mirada de déficit, en la que se hace énfasis en los problemas, sin que se construyan, además, ajustes y apoyos desde la potenciación de las capacidades y las habilidades.

Las barreras actitudinales deben ser abordadas de forma interseccional. Esto significa que deben ser abordadas en relación con otros estigmas y estereotipos presentes en la escuela, como las derivadas del sexo, de la orientación sexual, de la identidad de género, de la pertenencia étnica, con la salud mental, entre muchas otras.

Los retos relacionados con discriminación y barreras actitudinales pueden ser particularmente difíciles de resolver, particularmente cuando la aplicación de las acciones no suele tener resultados inmediatos. Los cambios en las prácticas culturales, en los imaginarios sociales, en las percepciones sobre el mundo suelen ser de difícil medición y, en muchas oportunidades, se cae en soluciones superficiales sin la potencialidad de generar cambios reales, al desgastar dis-

cursos y prácticas. Este tipo de retos supone la necesidad de generar innovaciones en las políticas públicas que involucren nuevos escenarios narrativos y comunicativos al interior de las escuelas y en las comunidades.

Las respuestas a este reto están en varios lugares. En los colegios, en las actividades cotidianas que hacen para poner en duda los estereotipos e ideas imperantes, en las estrategias para transformarlos. En el salón de clase, cómo los maestros son capaces de desaprender aquello que incorporaron en la universidad, aquello que les dice el sindicato y, transformarlo positivamente en favor de la inclusión. En las escuelas de padres de familia, pues no solo las familias de los estudiantes con discapacidad requieren de la ayuda de la escuela, también las demás familias. Las facultades de educación en donde se forman los maestros del futuro también desarrollan un rol fundamental. La excusa frecuente es decir que los maestros no fueron formados para la inclusión y, si bien eso puede ser cierto, de allí emerge el reto de que la escuela fomente espacios de formación horizontal, entre los mismos maestros, aprendizajes situados, relacionados con las problemáticas cotidianas que enfrentan. Mientras eso sucede, las facultades de educación, también deben transformarse para educar al maestro que necesita la escuela de hoy y del futuro.

Reto 6: proteger y acompañar las transiciones educativas, desde la casa hasta la universidad, para prevenir la exclusión

La educación inclusiva debe garantizar que se generen transiciones efectivas entre los diferentes niveles y grados de la educación formal. No basta que los niños y niñas con discapacidad "estén", es esencial que puedan transitar entre los distintos niveles y grados y, tener una evolución dentro de las competencias y conocimientos que se establecen para los distintos grados.

Cuando las transiciones educativas se dejan desprotegidas, cuando las familias no son acompañas, cuando el sistema educativo no captura a sus estudiantes y vigila su paso por los niveles, los niños y niñas con discapacidad tienden a estar en un mayor riesgo de exclusión y segregación. Los robustos avances de la ciudad en la atención en educación inicial y atención a la primera infancia deben articularse de forma precisa y eficiente con el acceso a la educación preescolar o al primer grado educativo obligatorio. Si de la educación inicial se pasa a la segregación y exclusión escolar, la tarea de atención temprana fue en vano.

En el trabajo de campo, se identificó que, la falta de articulación y coordinación entre niveles educativos suele dificultar las garantías para el acceso y para la permanencia. Tal es el caso de la articulación con la educación superior, pues no hay prácticas establecidas que permitan que las personas con discapacidad hagan un tránsito de la educación media a la educación superior para que

continúen su proceso educativo y desarrollen sus potencialidades. Hasta el momento, la educación inclusiva se ha venido con algún grado de énfasis en la educación primaria y en la educación secundaria, pero no hay un correlato claro en el nivel superior, así que los esfuerzos terminan diluyéndose conforme avanzan los niveles educativos.

Una de las barreras más fuertes que han impedido generar transiciones y sistemas evaluativos diseñados bajo los parámetros de la igualdad ha sido la existencia de una lógica de competencia que ha primado sobre la educación inclusiva. Equivocadamente, se ha entendido que la "calidad" educativa (y, de paso, el supuesto prestigio de las instituciones) depende del cumplimiento de unos logros cuantitativos que se miden por el hecho de que todos los estudiantes sean evaluados bajo unos mismos estándares, estándares que no se ajustan a las diferencias o la riqueza de lo que la escuela es capaz de lograr. Al no ajustarse a dichos estándares, muchos niños, niñas y adolescentes con discapacidad empiezan a ser discriminados y las instituciones educativas les imponen barreras y obstáculos que buscan desanimar a las familias y a los estudiantes para que se retiren de la institución. Una parte importante del reto es, por lo tanto, que los sistemas que miden institucionalmente a las instituciones educativas permitan reconocer las prácticas inclusivas, para que la lógica de la competencia no prime sobre la de la inclusión.

La protección a las transiciones educativas debe estar acompañada por estrategias de búsqueda activa de estudiantes con discapacidad. No basta simplemente buscar a los niños en general, hay que buscar específicamente a los niños y a las niñas con discapacidad. Es clave identificar dónde se encuentran estos niños, si están en sus casas, si están instituciones de protección, se asisten a ofertas especiales o segregadas. Con esa identificación se requiere tejer un plan de inclusión y acompañarlo y vigilarlo de cerca. Ningún niño con discapacidad en edad escolar debe estar por fuera del sistema educativo.

Es esencial que las familias tomen un rol de liderazgo para hacer vigilancia a las instituciones educativas y garantizar que las transiciones se hagan de manera adecuada. Los niños, niñas y adolescentes con discapacidad tienen derecho a que se les provean ajustes razonables en el sistema de evaluación, pues de lo contrario se estaría denegando el acceso a los siguientes niveles sin ninguna justificación. Por ello, la articulación entre niveles debe incluir un trabajo conjunto para definir sistemas evaluativos que permitan medir y hacerles seguimiento a los progresos de los estudiantes. Solo así pueden garantizarse condiciones de permanencia dentro el sistema educativo.

Reto 7: generar dinámicas de trabajo colaborativo, intercambios y aprendizajes en grupo para fomentar prácticas inclusivas entre maestros

Otro reto identificado en el trabajo de campo tiene que ver con la interacción entre las prácticas educativas inclusivas y las prácticas educativas regulares. El reto está, más que en la práctica educativa, en la percepción sobre dicha práctica, en cómo hacer visibles las prácticas inclusivas, en cómo replicarlas y mejorarlas.

Uno de los participantes señalaba que las prácticas educativas inclusivas generan una reducción en el tiempo dedicado a los estudiantes sin discapacidad, como si viviera una especie de "competencia" entre los estudiantes con discapacidad frente a los estudiantes sin discapacidad, en términos de dedicación del maestro. Este es un reto particularmente fuerte, pues está en el núcleo mismo del proceso inclusivo. Diseñar actividades que se ajusten a los estudiantes con discapacidad y que sirvan a todos los demás estudiantes sí que implica mayores esfuerzos en términos pedagógicos y técnicos, pero es el resultado de entender la educación como un proceso que reconoce la diversidad. Toda enseñanza debe incorporar el diseño universal y las flexibilizaciones que reconozcan y respondan a las diferencias y, particularmente, que reconozcan que no hay ritmos de aprendizaje homogéneos, que no hay un estudiante igual a otro.

Por esta razón, es un verdadero reto, pues se requieren acciones que les permitan a los profesores sentir mayores niveles de acompañamiento y asesoría pedagógica que les permitan gestionar adecuadamente sus actividades para responder a las exigencias de una educación inclusiva. Al final, es clave superar la lógica de la adaptación y del ajuste y pasar, a una lógica del diseño universal, de desarrollar prácticas en donde todos los estudiantes quepan, sin necesidad de hacer cambios puntuales para los estudiantes que, aparentemente, no encajan.

Este reto se conecta directamente con los ajustes razonables, pues son los mecanismos concretos mediante los cuales se deben lograr las adaptaciones. Uno de los retos más importantes en este campo, identificado por algunos de los participantes, ha sido ajustar las prácticas evaluativas. El problema de fondo que se identifica es que no hay orientaciones claras a nivel del colegio, distrital y nacional que permitan ajustar las prácticas evaluativas y de promoción, y que, por esta razón, muchos profesores muestran fuertes reticencias en hacer ellos mismos los ajustes necesarios. En suma, esto genera que los estudiantes con discapacidad se encuentren en situación de desventaja frente a los demás integrantes de la comunidad escolar.

Esta desarticulación entre las instituciones educativas, el nivel distrital y nacional es percibida, además, como un reto general para la educación inclusiva en la ciudad. Algunos de los participantes señalan que no reciben las orientaciones suficientes ni el acompañamiento continuo, lo que se traduce en pocos procesos de capacitación y cualificación técnica de profesores, en falta de recursos adicionales para gestionar las prácticas inclusivas, y en poco apoyo humano. El reclamo de la falta de capacitación, debe ser visto con cuidado, pues con frencuencia encubre la falta de voluntad para generar ajustes razonables y procesos inclusivos en el docente y en el colegio. No hay que perder de vista que en con los recursos presentes en la institución que se dan los primeros pasos y, que solo se aprende a incluir incluyendo.

Finalmente, un último reto en términos de adaptabilidad y permanencia tiene que ver con las dificultades que se encuentran para construir comunidades colaborativas y solidarias que favorezcan el avance de procesos de inclusión a nivel distrital. Es decir, hay pocos procesos de diálogo entre distintas instituciones educativas mediante las cuales se promuevan intercambio de experiencias, prácticas y saberes. Si bien hay algunos intentos para formar este tipo de comunidades, la gran mayoría de las instituciones -y dentro de ellas los maestros- continúan trabajando de manera aislada, sin establecer conversaciones con sus pares y obtener apoyos técnicos y pedagógicos. Estos apoyos, incluso, no suponen necesariamente fuertes inversiones o gastos por parte de las demás entidades, sino que pueden lograrse a partir de intercambio de información y saberes con los recursos disponibles.

Para avanzar en este reto es fundamental que los profesores, coordinadores y directivos de las instituciones educativas continúen en su tarea de organizarse para resaltar, replicar y mejorar las experiencias de educación inclusiva. Los procesos de organización y reconocimiento de las experiencias, si bien debe contar con el apoyo distrital, son también mecanismos de interacción que pueden crecer de manera autónoma y con los esfuerzos articulados que se logren en las localidades.

Reto 8: fortalecer la relación familia-escuela para catalizar la educación inclusiva

La adaptabilidad y permanencia el sistema educativo dependen, en buena medida, de la capacidad que tienen los actores para articularse y generar acciones conjuntas y, una de las relaciones en las que se encuentran mayores dificultades es la que se da entre las instituciones educativas y las familias. Se trata de un reto en el que, además, entran en juego fuertes condicionantes culturales y actitudinales que influyen sobre las expectativas que se forman frene al papel de la escuela regular en la vida de los estudiantes.

En muchas oportunidades, con la intención de proteger a los niños y niñas con discapacidad, las familias obstaculizan el proceso de inclusión. Esto ocurre porque, de un lado, suelen retardar la llegada de los estudiantes al entorno educativo regular y porque, del otro, se corre el riesgo de que no asuman que el propósito del entorno educativo no es solo que los estudiantes "estén" (lo que, claro, es fundamental), sino que, además, puedan tener aprendizajes y avances en su progreso académico, participen, pertenezcan y puedan dar a los demás compañeros.

Es decir, para algunas familias la escuela puede terminar viéndose como un espacio para dejar a sus hijos, como una especie de guardería perpetua en la que lo importante es que se construya espacios seguros para la integridad personal, sin que se preste atención al proceso formativo y pedagógico de fondo. Además, muchos padres y madres asumen una mirada negativa al proceso de inclusión porque le asignan un papel determinante a los diagnósticos, que suelen redactarse en términos negativos, y esto genera sospechas y dudas frente a los procesos de inclusión.

Una vez más, la propia iniciativa de las familias es fundamental para que se pueda avanzar hacia esta articulación, pues se debe ejercer una fuerte labor de incidencia que permita visibilizar su deseo y derecho de participar en la consolidación de un sistema educativo inclusivo, pero esa iniciativa no surge de la

nada. Para ello, cada colegio y, el Distrito en general, debe tener una estrategia de trabajo con familias, un proceso estructurado e intencionado que incluya espacios de formación y acompañamiento.

Reto 9: articular la oferta de formación de maestros con las necesidades de inclusión de la ciudad

La formación y preparación de los docentes constituye un reto central para garantizar la aceptabilidad de la educación inclusiva. La aceptabilidad se ha entendido como la calidad de los programas, de los métodos y de las prácticas pedagógicas; es decir, con el hecho de que tales sean pertinentes, adecuadas y de buena calidad. Esto supone que los profesores y el personal pedagógico deba tener las capacidades y habilidades suficientes para impartir una educación que se ajuste a los parámetros de calidad y de inclusión; esta capacidad debe lograrse a partir de procesos iniciales de formación de maestros y, luego, a través de procesos continuos de formación y cualificación que permitan a los docentes mejorar y actualizar sus prácticas y aprendan otras nuevas que catalicen la inclusión.

Como lo señalaron algunas de las personas entrevistadas en el trabajo de campo, muchos profesores, al asumir la responsabilidad de preparar un programa educativo en un aula en el que están incluidos niños con discapacidad se llenan de temor y angustias, pues muchas veces no han contado con la preparación para hacerlo y, además, no siempre cuentan con experiencias concretas que les permita prever las implicaciones reales de su tarea. La falta de preparación y de capacitación se describe como una de las principales causas de este reto. La educación inclusiva supone la obligación de introducirse a dinámicas muy complejas, de participar en dinámicas de aprendizaje que desbordan los contenidos que tradicionalmente se han pensado para las prácticas educativas. Muchos profesores han sido formados bajo programas de pregrados que se encuentran desajustados frente a estas transformaciones y eso los pone en situación de rezago frente a la experiencia de la inclusión.

En este punto, las universidades y las facultades de educación tienen una responsabilidad fundamental, pues los principios de la educación inclusiva y los mandatos de la CDPD deben incorporarse dentro de la reestructuración de los programas académicos en los que se forman los maestros del futuro. La educación inclusiva no puede seguirse viendo como una cuestión que se discuta y difunda en los programas de licenciatura con un enfoque "especial", sino que debe hacer parte de la práctica formativa de todos los estudiantes que aspiran a hacer parte del magisterio. Sin ninguna excepción, dentro de todas las licenciaturas se deben generar capacidades, competencias y habilidades para una enseñanza diversa.

Reto 10: articular la provisión de apoyos de salud y cuidado en el entorno escolar

La vida de las personas con discapacidad ha sido objeto de una fuerte medicalización. Esta situación ha afectado también a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el entorno educativo, para quienes la frontera entre lo educativo y lo sanitario se les ha hecho porosa. La medicalización de la discapacidad ha significado más exclusión y segregación escolar que articulación y coordinación entre las prestaciones de uno y otro servicio público.

La relación entre los servicios de salud y educación debe dejar de ser una tensión. La falta de competencias claras, la falta de certeza en las situaciones en la que el sector salud debe concurrir a la escuela, cómo debe hacerlo, con qué prestaciones específicas y bajo qué criterios y requisitos ha hecho, que el sector educativo termine pagando prestaciones de salud o, ante la ausencia de esas prestaciones, los niños y niñas con discapacidad terminen excluidos o segregados.

Se trata de ámbitos independientes, pero que tienen relación y que deben articularse cuando las circunstancias concretas lo demanden, poniendo a los niños y niñas con discapacidad, en su calidad de estudiantes, en el centro. Sin embargo, como lo anotaron algunos de los entrevistados, ha habido grandes dificultades para lograr que un personal multidisciplinar pueda aportar, de distintos ámbitos, al proceso educativo de los estudiantes.

Esto es clave, pues los niños y niñas con discapacidad no solo requieren de una atención estrictamente educativa, sino que, en el contexto del proceso de aprendizaje se generan otro tipo de relaciones y dinámicas, que van desde lo político y participativo hasta lo psicológico y el cuidado personal. Se trata de un reto particularmente complejo, pues la inclusión de algunos de estos profesionales podría difuminar las fronteras y límites necesarios entre la educación y la salud. Las instituciones educativas son y deben continuar siendo espacios de formación académica, y los ajustes razonables no pueden consistir en medidas terapéuticas, así que debe prestarse atención, en el trabajo con otros profesionales, de que estas distinciones no se pierdan.

Para lograr avances en este ámbito es fundamental que se generen acciones que permitan hacer seguimiento a las tareas que realizan las EPS y las IPS en materia de rehabilitación. Para ello, es central que el sector salud y el sector educación generen acciones conjuntas que permitan asegurar que el derecho a la educación de las personas con discapacidad no se diluya en intervenciones terapéutica.

Reto 11: transformar la oferta especial o segregada para que sea complementaria a la jornada escolar en lugar de competir con ella

La oferta especiale no satisface ni garantiza el derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad. Este informe ha sido insistente en que esa, la escuela regular, es el espacio en el que esencialmente se satisface el derecho a la educación, que lo que se llama equivocadamente como "educación especial" no es educación, sino atención en salud, rehabilitación o cuidado. La clave está en que dicha oferta, cuando existe, no obstaculice ni impida el acceso a la escuela, sino que sea complementaria, se articule.

Actualmente, el Distrito ha venido ofreciendo una oferta especial a partir de los llamados «Centros Crecer», en los que se brindan actividades lúdicas, pedagógicas y recreativas, y, en palabras de la propia administración, «procesos de inclusión educativa»[81]. De hecho, el plan de desarrollo Bogotá Mejor Para Todos incluyó varias metas que buscan fortalecer y ampliar los cupos de estos espacios[82]. También existe una amplia oferta de tipo privada, la mayoría de ella disponible a través de instituciones prestadoras de servicios de salud (IPS).

Esta oferta, sin embargo, tiene el reto de transformarse en un espacio estrictamente complementario, en el que los estudiantes con discapacidad puedan acceder a servicios y estrategias que les permitan mejorar sus capacidades y habilidades, sin impedir ni obstaculizar la escolarización en los colegios regulares. Para ello, estos espacios pueden articularse con las instituciones educativas y diseñar programas que acompañen y refuercen las prácticas de la escuela regular, para generar mayores avances.

Para avanzar en este reto, es fundamental que el Sector Integración Social del Distrito haga un cumplimiento estricto de las competencias que tiene asignadas y que se articule con la Secretaría de Educación Distrital para garantizar que sean las instituciones educativas regulares las que ofrezcan los servicios educativos, de tal forma que lo que se brinde en ofertas especializadas como los Centros Crecer sean acciones y estrategias complementarias de salud, rehabilitación y cuidado.

***

Once retos tiene Bogotá en materia de educación inclusiva. Lograr acuerdos en lo estratégico es fundamental para avanzar en el camino correcto, sin importar desde que espectro del proceso de transformación social que es la educación inclusiva nos encontremos.

[81] Secretaría Distrital de Integración Social. (2018). ¿Qué hacemos? Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, p. 22.

[82] Alcaldía Mayor de Bogotá (2016). Plan de Desarrollo Bogotá Mejor Para Todos 2016-2020, Tomo II. Bogotá: Secretaría Distrital de Planeación, p. 566.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcaldía Mayor de Bogotá, (2016). *Plan de Desarrollo Bogotá Mejor Para Todos 2016-2020, Tomo II.* Bogotá: Secretaría Distrital de Planeación.

Comité del Pacto Internacional sobre los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Observación General Núm. 13.

Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Observación General Núm. 4.

Correa Montoya, Lucas. y Rúa Serna, Juan Camilo, (2018). "La trampa de la educación especial: rodeos y laberintos jurisprudenciales para garantizar el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad". *Revista Derecho del Estado,* Universidad Externado de Colombia. N.º 41, julio-diciembre de 2018, pp. 97-128.

Correa Montoya, Lucas; Rúa Serna, Juan Camilo y Valencia Ibáñez, María, (2018). *#EscuelaParaTodos: panorama y retos del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en Colombia.* DescLAB: Bogotá.

Correa Montoya, Lucas, (2017). *Adjudicar desde el lente de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad: algunos retos de la jurisprudencia constitucional colombiana.* Bogotá: DescLAB. 43p.

Ministerio de Educación Nacional, (2019). *Definiciones de Cobertura.* Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82787.html

Ministerio de Educación Nacional, (2018). Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT), *Matrícula consolidada para el año 2017,* Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional, (2017). *Reporte de eficiencia en matrícula por discapacidad, 2010-2016*. Bogotá.

Organización de las Naciones Unidas, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD).

Palacios, Agustina, (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* Madrid: Cermi.

República de Colombia, Ley Estatutaria 1618 de 2013.

Sato, D. et al., (2012). "SHANK1 Deletions in Males with Autism Spectrum Disorder". *The American Journal of Human Genetics,* 90, 879-887.

Secretaría Distrital de Integración Social, (2018). *¿Qué hacemos?* Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, p. 22.

Secretaría Distrital de Planeación, (2018). "Análisis y Proyecciones Poblacionales de Bogotá". *Bogotá Ciudad de Estadísticas* No. 93, marzo de 2018.

World Health Organization & World Bank, (2011). *World report on disability.* Washington DC: WHO and World Bank.