

INCLUSIÓN Y EQUIDAD: HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA COLOMBIA

Nota técnica



La educación
es de todos

Mineducación



La educación
es de todos

Mineducación

INCLUSIÓN Y EQUIDAD: HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA COLOMBIA

Nota técnica

Ministerio de Educación Nacional

Bogotá D. C., mayo de 2022

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA

Presidente de la República de Colombia

Iván Duque Márquez

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

Ministra de Educación Nacional

María Victoria Angulo González

**Viceministra de Educación Preescolar,
Básica y Media**

Constanza Liliana Alarcón Párraga

Asesora del Despacho de la Ministra

Diana Patricia Martínez Gallego

**Asesora del Viceministerio de Educación
Preescolar, Básica y Media**

María Cristina Escobar Remicio

Directora de Calidad

Claudia Milena Gómez Díaz

Subdirectora de Fomento de Competencias

Claudia Marcelina Molina Rodríguez

**Coordinador Grupo de Fortalecimiento
Institucional**

Alfredo Olaya Toro

Equipo técnico

Clemencia Ángel Morales

Clara Helena Agudelo Quintero

Diana Lorena Álvarez Montaña

Diana María Garavito Escobar

Olga Lucía Bejarano Bejarano

Carolina Pedroza Bernal

Víctor Fabian Molina Murillo

Juan Carlos Muchavisoy Chindo

Yulieth Nahir Sánchez Abril

Julisse Guayacán Fuentes

Revisión técnica y corrección de estilo

Martha Sofía Serrano Corredor

Coordinación editorial

Corocora RBT S.A.S.

Seguimiento editorial

Andrés Castillo Brieva

Diseño y diagramación

SOLA

Citación sugerida APA 7

Ministerio de Educación Nacional [MEN].
(2022). *Inclusión y equidad: hacia la
construcción de una política de educación
inclusiva para Colombia: nota técnica.*

ISBN: 978-958-785-374-2

Bogotá D. C., mayo de 2022



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>

TABLA DE CONTENIDO

7	¿QUÉ SON LAS NOTAS TÉCNICAS?
9	RESUMEN
10	LISTA DE ACRÓNIMOS Y SIGLAS
12	INTRODUCCIÓN
15	I. INCLUSIÓN Y EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN: FUNDAMENTOS INTERNACIONALES Y NACIONALES
17	Objetivos de Desarrollo Sostenible: retos para el 2030
18	Compromiso de Cali sobre Equidad e Inclusión en la Educación, 2019
19	Informe de seguimiento de la educación en el mundo: América Latina y el Caribe. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción, 2020
20	Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos, 25 años después de la Declaración de Salamanca de la Unesco (2021)
22	Inclusión y equidad en la educación: fundamentos nacionales
31	II. INCLUSIÓN Y EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN: AVANCES EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA
32	Principios de la inclusión y la equidad en la educación
33	Conceptualización de inclusión y equidad en la educación
35	La convivencia escolar y las competencias socioemocionales y ciudadanas como fundamento de los procesos de inclusión y equidad en la educación
39	Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación
41	III. ESTRATEGIAS IMPLEMENTADAS PARA GARANTIZAR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y CON PERTENENCIA A GRUPOS ÉTNICOS
41	Estrategias para la atención educativa de las personas con discapacidad
62	Estrategias para la atención educativa de las personas pertenecientes a grupos étnicos
79	Estrategias en educación superior incluyente de calidad
83	IV. AVANCES EN LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE TODAS LAS PERSONAS SIN EXCEPCIÓN
84	Atención educativa a otros grupos poblacionales
91	Estrategias que contribuyen a la puesta en marcha de los lineamientos de política de inclusión y equidad en la educación
98	Acciones desarrolladas en el marco de la situación de pandemia por el covid-19
101	REFLEXIONES FINALES SOBRE LOS AVANCES Y RETOS DE LA POLÍTICA DE INCLUSIÓN Y EQUIDAD
107	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS
110	GLOSARIO

LISTA DE FIGURAS

66 Figura 1. Composición de la matrícula de grupos étnicos según grupo 2021

67 Figura 2. Distribución de la matrícula de grupos étnicos por zona 2021

LISTA DE TABLAS

25 Tabla 1. Referentes normativos y de política para la garantía de derechos en el marco de la diversidad

28 Tabla 2. Algunos referentes normativos de Colombia relevantes para garantía del derecho a la educación en el marco de la diversidad

44 Tabla 3. Ajuste de categorías de la variable discapacidad en el Simat

46 Tabla 4. Reporte de estudiantes por categoría de discapacidad en el Simat, 2018-2021

47 Tabla 5. Distribución de personas con discapacidad por rangos de edad y sexo reportadas en Simat, 2018-2021

48 Tabla 6. Aprobación, deserción y reprobación de personas con discapacidad por sectores, 2018-2020 (total matrícula)

54 Tabla 7. Documentos para atención educativa a estudiantes con discapacidad

65 Tabla 8. Reporte de matrícula según sector y grupo étnico 2018-2021

68 Tabla 9. Aprobación, deserción y reprobación de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos por sectores, 2018-2020 (total matrícula*)

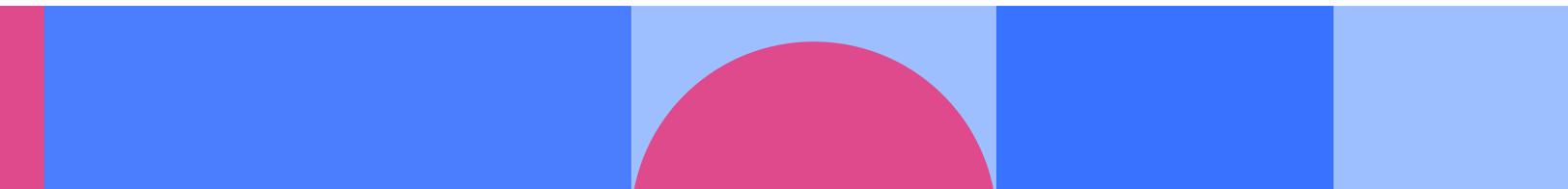
85 Tabla 10. Reporte matrícula total de estudiantes con capacidades o talentos excepcionales en el Simat, 2018-2021

86 Tabla 11. Reporte matrícula total de estudiantes con trastornos específicos en el aprendizaje escolar y el comportamiento, 2020-2021

87 Tabla 12. Reporte matrícula total de estudiantes en situación de enfermedad en el Simat, 2018-2021

87 Tabla 13. Reporte matrícula total de estudiantes en el SRPA en el Simat, 2018-2021

95 Tabla 14. Diplomados en el marco del fondo 1400 de ICETEX a partir de la selección del banco de oferentes entre 2020 y 2021



¿QUÉ SON LAS NOTAS TÉCNICAS?

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), en cumplimiento de sus competencias relacionadas con la formulación y seguimiento de las políticas y objetivos para el desarrollo del sector educativo, pone a disposición de la ciudadanía la presente serie de notas técnicas, concebidas como documentos de coyuntura educativa que abordan iniciativas de política que han sido claves para avanzar de manera decidida en la garantía del derecho fundamental a la educación en Colombia.

Estos documentos dan cuenta de las principales apuestas en torno a programas o líneas estratégicas que se han gestado en este periodo de gobierno o que se vienen implementando de periodos anteriores pero que han sido fortalecidas de manera decidida en el marco del Plan Nacional del Desarrollo 2018-2022 “Pacto por Colombia, pacto por la equidad” y el Plan Sectorial “Pacto por la equidad, pacto por la educación”. Las notas técnicas son un insumo para reconocer los antecedentes, avances y logros, así como los desafíos y retos que persisten en el marco de una visión de la educación como una política de Estado.

La descripción detallada y técnica de las apuestas estratégicas objeto de las notas permite la rendición de cuentas y los procesos de empalme con los gobiernos venideros y se constituye igualmente en insumo para discusiones técnicas que permitan seguir nutriendo la construcción de política pública educativa con el aporte de expertos, docentes y directivos docentes, familias, estudiantes y comunidad educativa en general.

Las notas técnicas en educación han sido construidas bajo la orientación del equipo directivo del Ministerio, con el apoyo de entidades adscritas y vinculadas, grupos de investigación, universidades, secretarías de educación, instituciones educativas públicas y privadas del orden territorial y nacional, maestros, directivos y representantes de la comunidad educativa, organizaciones internacionales dedicadas a abordar la agenda educativa, y entidades y organizaciones de la sociedad civil y del sector privado con quienes se ha hecho equipo por la educación.

Con la publicación de la serie de notas técnicas se busca entonces suscitar un diálogo ciudadano amplio para continuar trabajando de manera decidida en el fortalecimiento del sector, a fin de que niñas, niños, adolescentes, jóvenes y sus familias tengan más y mejores oportunidades educativas, que les permitan estructurar trayectorias educativas significativas que aporten así mismo al bien común y a la construcción de una sociedad más solidaria, justa y equitativa.

María Victoria Angulo González
Ministra de Educación Nacional

RESUMEN

La inclusión y equidad en la educación es un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de todas las personas en su trayectoria educativa. Esta pertinencia se enfoca en la promoción del desarrollo integral y la participación de todas las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, en un ambiente de aprendizaje sin discriminación o exclusión alguna, garantizando, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos, reduciendo las brechas, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminen las barreras existentes en el contexto educativo.

La nota técnica titulada *Inclusión y equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia* tiene como objetivo evidenciar los desarrollos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para la consolidación de la política educativa en el marco de la inclusión, la equidad y la interculturalidad, con el fin de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, tal como lo establece el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.

Para tal fin, el documento expone como punto de partida los referentes internacionales que enmarcan el abordaje de la inclusión y la equidad en la educación, los cuales parten de reconocer la educación como un derecho y su incidencia en el desarrollo humano. Dichos referentes han sustentado el trabajo del Ministerio en torno a la construcción de un marco normativo y de política de educación inclusiva para el país, el cual a partir de los retos contenidos en el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 “Pacto por Colombia, pacto por la equidad” y del Plan Sectorial “Pacto por la equidad, pacto por la educación” se ha visto fortalecido con la expedición de los *Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación*, que tienen como propósito orientar el accionar de todos los actores que hacen parte del sistema educativo con el fin de reconocer la diversidad de todas las personas, buscando eliminar la exclusión social y procurando la consolidación de una sociedad más justa y equitativa, a través del logro de trayectorias educativas completas.

La nota presenta las acciones que de manera articulada entre el MEN, entidades adscritas como el Instituto Nacional para Ciegos (INCI), el Instituto Nacional para Sordos (INSOR) y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes), instituciones de educación superior y las secretarías de educación se han adelantado para la atención de grupos poblacionales haciendo énfasis en las experiencias del trabajo con personas con discapacidad y con pertenencia a grupos étnicos. Se presentan así mismo las estrategias adelantadas con otros grupos poblacionales para favorecer las trayectorias completas de todos sin excepción y la experiencia de cómo la política de inclusión y equidad ha permeado la oferta de diversos programas del MEN desde un enfoque diferencial de atención, así como las acciones que en torno a la inclusión y la equidad se desarrollaron en el marco de la situación de pandemia por el covid-19. Finalmente, se presentan algunas reflexiones sobre los avances y retos vigentes de esta apuesta por la construcción de una política de inclusión y equidad en la educación en el país.

Palabras claves: diversidad, inclusión, equidad, educación para todos, educación inclusiva, ajustes razonables, trayectorias educativas completas.

LISTA DE ACRÓNIMOS Y SIGLAS

AAE	Apoyo Académico Especial
ACNUR	Agencia de la ONU para los Refugiados
Cepal	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CLEI	Ciclos Lectivos Especiales Integrados
CND	Consejo Nacional de Discapacidad
CONTCEPI	Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para Pueblos Indígenas
CRIC	Consejo Regional Indígena del Cauca
DANE	Departamento Administrativo Nacional de Estadística
DAPRE	Departamento Administrativo de la Presidencia de la República
DNP	Departamento Nacional de Planeación
DUA	Diseño Universal para el Aprendizaje
DUE	Directorio Único de Establecimientos
DURSE	Decreto Único Reglamentario del Sector Educativo
ECV	Encuesta de Calidad de Vida
EPT	Educación Para Todos
ETC	Entidades Territoriales Certificadas en Educación
FECODE	Federación Colombiana de Educadores
GES	Grupo de Enlace Sectorial
ICBF	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
ICETEX	Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior
Icfes	Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación
INCI	Instituto Nacional para Ciegos
INSOR	Instituto Nacional para Sordos
LSC	Lengua de Señas Colombiana
JEC	Jornada Escolar Complementaria
JU	Jornada Única
MEF	Modelos Educativos Flexibles
MEN	Ministerio de Educación Nacional
MinSalud	Ministerio de Salud y Protección Social

NARP	Negros, Afrocolombianos, Raizales y Palenqueros
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
OBBS	Oferta Bilingüe Bicultural para Personas Sordas
ODM	Objetivos del Desarrollo del Milenio
ODS	Objetivo de Desarrollo Sostenible
OIT	Organización Internacional del Trabajo
PAE	Programa de Alimentación Escolar
PDET	Programa de Desarrollo con Enfoque Territorial
PEC	Proyectos Educativos Comunitarios
PIAR	Plan Individual de Ajustes Razonables
PTA	Programa Todos a Aprender
PTFD	Planes Territoriales de Formación Docente
PIP	Plan de Implementación Progresiva
PND	Plan Nacional de Desarrollo
PNLEO	Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PTLEO	Planes Territoriales de Lectura, Escritura y Oralidad
RIA	Ruta Integral de Atenciones
SENA	Servicio Nacional de Aprendizaje
SEIP	Sistema Educativo de Educación Indígena Propio
SGP	Sistema General de Participaciones
Simat	Sistema Integrado de Matrícula
SIMPADE	Sistema de Información para el Monitoreo, la Prevención y el Análisis de la Deserción Escolar
SIUCE	Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar
SRPA	Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes
SSDIPI	Sistema de Seguimiento al Desarrollo Integral de la Primera Infancia
STEM	Ciencias, Tecnologías, Ingeniería, Matemáticas (sigla en inglés)
UApA	Unidad Administrativa Especial de Alimentación Escolar-Alimentos para Aprender
UAIIN	Universidad Autónoma Indígena e Intercultural
UARIV	Unidad de Atención y Reparación Integral a las Víctimas
UNFPA	Fondo de Población de las Naciones Unidas
Unesco	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
Unicef	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

INTRODUCCIÓN

La educación como derecho implica el reconocimiento de la diversidad, entendida como las distintas condiciones y situaciones individuales, dentro de un ambiente que concibe la diferencia como un valor y la escuela como un elemento transformador para la erradicación de concepciones y prácticas discriminatorias, a fin de construir una sociedad respetuosa, justa y equitativa. En este contexto, la educación inclusiva presupone un marco amplio, que elimina las barreras para el aprendizaje y promueve la participación en la escuela, de tal manera que se asegure una educación equitativa que reconoce y aborda los diferentes ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje, así como las características contextuales de todos y cada uno de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. En este sentido, se apunta hacia una educación inclusiva soportada en los derechos humanos (Departamento Nacional de Planeación [DNP], 2019).

Esta apuesta por una educación inclusiva consignada en el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 “Pacto por Colombia, pacto por la equidad” y ampliada en el Plan Sectorial “Pacto por la equidad, pacto por la educación”, en armonía con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que propende por la garantía de una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos, implica que las políticas en educación se

enfocan en la promoción del desarrollo integral y la participación de todas las personas, en ambientes de aprendizaje sin discriminación o exclusión alguna, garantizando, en el marco de los derechos humanos, los apoyos requeridos para promover trayectorias educativas completas y la reducción de brechas (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2021).

En este orden de ideas, esta nota técnica tiene como objetivo evidenciar los avances del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en lo que respecta a la construcción y validación de la política educativa en el marco de la inclusión, la equidad y la interculturalidad. Este esfuerzo guarda consonancia con la apuesta global por una educación pertinente y de calidad que promueva el desarrollo integral y garantice trayectorias educativas completas para todas y todos sin exclusión o discriminación alguna. Si bien el país ha avanzado de manera importante en la generación de un marco normativo que apunta a la garantía del derecho a una educación de calidad para todas las personas desde la diversidad que presentan, el Gobierno nacional identifica la necesidad de continuar fortaleciendo sus políticas para disminuir los niveles de inequidad y exclusión en la educación, haciendo de este propósito una labor de gran alcance, con retos vigentes.

En ese sentido, con el fin de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, con oportunidades de aprendizaje permanente para todos, el Ministerio de Educación trazó como meta en el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 la construcción de un nuevo marco de política de educación inclusiva, orientado a una educación de calidad, accesible y pertinente. Así, este año el Ministerio pone a disposición de todos los colegios y comunidades educativas del país los *Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación*, un documento que orienta el accionar de los actores que hacen parte del sistema educativo con el fin de reconocer la diversidad de todas las personas, buscando eliminar la exclusión social por razones de raza, etnia, religión, género, orientación sexual, discapacidad, condición de migrante, entre otras, y avanzar hacia la consolidación de una sociedad más justa y equitativa. Estos lineamientos trascienden la respuesta educativa poblacional, generando ambientes de aprendizaje que promueven la participación efectiva de todos los estudiantes, desde sus características individuales y condiciones específicas, en el marco de la garantía de los derechos humanos.

Además de los lineamientos, como parte de la profundización de la política de educación inclusiva, el Ministerio viene adelantando un trabajo articulado entre sus diferentes áreas, entidades adscritas como el Instituto Nacional para Ciegos (INCI), el Instituto Nacional para Sordos (INSOR) y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes), y las secretarías de educación de las entidades territoriales certificadas (ETC) para que de manera mancomunada se aporte en la transformación de concepciones, culturas y prácticas que impiden garantizar el derecho a la educación en condiciones de equidad, y continúa igualmente trabajando en acciones afirmativas para grupos poblacionales (personas con discapacidad, grupos étnicos, población víctima del conflicto, adultos, género, entre otros) con el fin de disminuir brechas e inequidades aún presentes en el sistema.

Estos esfuerzos se describen en la presente nota técnica, la cual se estructura en cinco capítulos. Como punto de partida, en el capítulo uno, “Inclusión y equidad en la educación: fundamentos internacionales y nacionales”, se establecen los desarrollos teóricos y conceptuales de la comunidad internacional que han orientado la construcción de la política de educación inclusiva a nivel nacional; presenta así mismo los desarrollos normativos y orientaciones de política que se han construido bajo el liderazgo del Ministerio para avanzar en la generación de un marco normativo y de política robusto, pertinente y claro para la inclusión y la equidad en el país. El segundo capítulo, “Inclusión y equidad en la educación: avances en la construcción de una política de educación inclusiva”, plantea los principios y conceptualizaciones respecto a la inclusión y la equidad, las competencias socioemocionales y ciudadanas y el abordaje de género como insumos y referentes conceptuales que dieron origen a la formulación de los *Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación*, haciendo una breve descripción de su alcance e importancia para la consolidación de una política de educación inclusiva en Colombia.

El tercer capítulo presenta las principales estrategias que en torno a la profundización de la política de educación inclusiva y en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 se han implementado para “garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad y con pertenencia a grupos étnicos”; se presentan algunas cifras que contextualizan la atención de estos grupos poblacionales y se profundiza en las principales acciones y logros del trabajo articulado del sistema educativo con estas comunidades. En el cuarto capítulo, “Avances en la atención educativa de todas las personas sin excepción”, se profundiza en las acciones que el MEN ha adelantado para favorecer trayectorias completas y promover proyectos de vida de los estudiantes a partir del reconocimiento y valoración de su diversidad; así presenta el trabajo realizado con otros

grupos poblacionales como personas con talentos o capacidades excepcionales, trastornos específicos del aprendizaje, en condición de enfermedad, en el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, víctimas del conflicto y migrantes; igualmente presenta la experiencia de cómo la política de inclusión y equidad ha permeado la oferta de diversos programas del MEN, que desde un enfoque diferencial han fortalecido sus estructuras curriculares y la atención a las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos en el país. Este capítulo referencia, igualmente, las acciones en torno a la inclusión y la equidad desarrolladas en el marco de la situación de pandemia por el covid-19.

Del anterior recorrido se derivan un conjunto de reflexiones finales a tenerse en cuenta para orientar la construcción de política, las cuales están recogidas en los encuentros internacionales sobre el tema y en los procesos de trabajo de los equipos que gestionan estas acciones desde el Ministerio de Educación Nacional. Se espera dar continuidad a este esfuerzo con el ánimo de contar, en próximas vigencias, con una experiencia documentada que abarque, en su sentido más amplio, la atención educativa pertinente y de calidad con oportunidades para todas las personas en el marco de su diversidad.



I. INCLUSIÓN Y EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN: FUNDAMENTOS INTERNACIONALES Y NACIONALES

Los referentes internacionales que enmarcan el abordaje de inclusión y equidad en la educación parten del reconocimiento de la educación como derecho y de su incidencia en el desarrollo humano. Garantizar el ejercicio de este derecho se constituye en uno de los principios rectores que respalda la Agenda Mundial de Educación 2030, que concibe a la educación dentro del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4: Educación de Calidad) como “la base para mejorar nuestra vida y el desarrollo sostenible”. Se busca garantizar que este derecho sea una realidad para todos, de modo que en la Declaración de Incheón de 2015 y el Marco de Acción para la realización del ODS 4 se propone “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] et al., 2016).

Para que este derecho sea ejercido por todas las personas sin discriminación alguna, deben brindarse condiciones óptimas que garanticen el acceso, la permanencia, la participación, el progreso, la graduación y el logro en los aprendizajes enmarcados en una educación de calidad, es decir, condiciones que promuevan el desarrollo integral, protejan las trayectorias educativas completas y aporten a la

construcción de proyectos de vida. Por lo tanto, la educación de calidad debe ser concebida como un derecho fundamental para todas las personas y no como un privilegio particular para unas cuantas.

Teniendo presente lo establecido en la agenda de la Educación para Todos (EPT) y de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), se plantea como desafío configurar una concepción de la educación “más humanista y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas” (Unesco et al., 2016). En este marco, se resalta que la educación es un bien público, un derecho humano fundamental y soporte en la garantía de la realización de otros derechos. Por su carácter de derecho habilitante, la educación es un instrumento fundamental para permitir a las personas que se encuentran social y económicamente marginadas, salir de la pobreza y participar de manera plena y efectiva en la vida de la comunidad.

Ahora bien, el desarrollo humano se relaciona con la calidad de vida y el bienestar de los individuos. Amartya Sen, premio Nobel de economía 1998, planteó aspectos claves para entender el desarrollo

humano, equiparándolo con el bienestar y la vida buena. Según sus postulados, las sociedades deben garantizar las condiciones que posibiliten a los individuos desplegar sus capacidades para escoger —en la medida de su autonomía— el proyecto de vida que consideran fundamental y les ofrece las ventajas que desean; así, plantea que “el desarrollo es un proceso de expansión de las capacidades que disfrutaron los individuos”, en tanto posibilidades que tienen para alcanzar desempeños valiosos (Sen, 1999b, como se citó en London y Formichela, 2011). De esta manera, entre menores oportunidades de elección tenga la persona y menores recursos y medios para acceder a opciones valiosas, más limitaciones existirán para que el ser humano se desarrolle en la ruta del bienestar.

El ámbito social contempla distintas ofertas para los individuos, que deberán ser consideradas como escenarios de acogida y destino para concebir y llevar a cabo sus proyectos, planes y aspiraciones a lo largo

del curso de su vida. Toda sociedad ofrece a la persona que llega a ella, condiciones materiales y existenciales acordes con los recursos y medios con los que cuenta, cuyas calidades impactarán en su capacidad para promover que las personas puedan construir sus vidas de las formas en las que lo encuentran deseable y contribuir al progreso de sus comunidades en condiciones de bienestar. Esto significa que las sociedades deben ocuparse de cualificar permanentemente su arquitectura a fin de hacerla pertinente, oportuna y consecuente con los intereses, tanto individuales como colectivos, con el fin de perfilar una vida deseable y con sentido para todos sus miembros en condiciones de equidad.

Así, todas las singularidades de nacimiento que, de manera natural, existen en las sociedades, son particularidades no predisponentes para la exclusión y la discriminación, son formas diversas que enriquecen el acervo de la cultura y de la constitución básica de



las sociedades. Nacer iguales, pero al mismo tiempo singulares, es un lugar de partida para señalar que cada ser humano ha de ser reconocido y respetado en su autenticidad, pero también, que la sociedad ha de disponer las condiciones necesarias para que el conjunto de sus integrantes pueda interactuar desde sus formas propias, nutrirse de aquello que ofrecen los otros y crear colectivamente bienes que enriquecen y proyectan las posibilidades de la especie humana, sus organizaciones y el entorno natural.

En esta medida, la sociedad es un espacio de oportunidades para todas las personas y es así como en ella ha de ser posible encontrar lugar para el bienestar y una mejor calidad de vida. Cualquiera que sea la distribución de recursos de una sociedad, la tendencia hacia la promoción de la participación de todos sus integrantes en los beneficios del desarrollo es clara, si el horizonte planteado es el bienestar y se enmarca en la oferta de condiciones para que cada persona pueda identificar y apropiarse lo que considere conveniente para encaminar su proyecto de vida.

En este marco, la educación es la base para lograr esas condiciones de bienestar requeridas para que los individuos logren su desarrollo integral y la materialización de proyectos de vida con sentido. Tal como lo establece la Unesco (2008), el desarrollo humano logra la cohesión y estabilidad social que requiere a través de la promoción y generación de entornos escolares en los que niñas, niños, adolescentes y jóvenes se reconozcan como seres humanos y se valoren sin discriminación alguna, donde puedan construir una vida digna, cuenten con mejores oportunidades y condiciones en el marco de la justicia, sin inequidades, sin distinción alguna a razón de su género, condición política o social, orientación sexual, pensamiento, etnia, pertenencia cultural, nacionalidad o creencias, entre otras.

Objetivos de Desarrollo Sostenible: retos para el 2030

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada en 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, traza una ruta para que todos los Estados miembros trabajen para avanzar en la transformación económica, social y ambiental con metas claras hasta el año 2030. Dentro de su concepción, la Agenda reconoció que la educación es fundamental para el cumplimiento de los 17 objetivos orientados hacia la superación de la pobreza, la protección del planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad.

Según esta Agenda, para lograr los objetivos planteados, **los gobiernos deberán incluir dentro de sus políticas educativas estrategias para que sus sistemas educativos den respuestas pertinentes, oportunas, que garanticen la inclusión con equidad, apostando a la eliminación de todas las posibles formas de exclusión, rechazo, discriminación en el acceso, en la participación y, de esta manera, en el logro de las trayectorias educativas completas y la promoción del desarrollo integral y los aprendizajes. Es decir, garantizar la inclusión y equidad en la educación de forma pertinente, accesible para todas las personas, en coherencia con sus planes y políticas.**

En el ámbito de la educación, las aspiraciones son contenidas de manera esencial en el ODS 4, que busca: **“Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”** (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal], 2018).

En esta lógica y recogiendo cada una de las metas, el ODS 4 compromete a los países en la construcción de una sociedad que asegure las condiciones de igualdad, la eliminación de disparidades de género en la educación, la garantía de la educación para todos, la promoción de una cultura de paz y no violencia, y la

valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible; una educación que favorece ambientes de aprendizaje seguros, pertinentes, donde se desarrollen competencias ciudadanas y socioemocionales, cognitivas, comunicativas, tecnológicas sin barreras y en virtud de la interculturalidad y diversidad que caracteriza a los grupos humanos.

Es decir, la inclusión y la equidad no son el resultado de la sumatoria de acciones que se realizan en el sistema educativo, sino de procesos continuos y permanentes que valoran y reconocen la diversidad, desestimulan actitudes discriminatorias y crean comunidades que acogen a sus miembros, construyendo una sociedad que incluye y trabaja por lograr una educación para todos sin excepción.

Compromiso de Cali sobre Equidad e Inclusión en la Educación, 2019

En 2019, la Unesco y el MEN lideraron la conmemoración de los 25 años de la Conferencia de Salamanca, la cual tenía como propósito promover acciones para la transformación de políticas de carácter integrador, generando y fomentando la atención educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales. Esta conmemoración se enmarcó en ampliar el concepto de inclusión y presentar su evolución y actualización, articulando los ODS, en particular el número 4.

Para ello, se desarrolló el Foro Internacional de Inclusión y Equidad en la Educación en la ciudad de Cali, Colombia, el cual estuvo centrado en el tema “Todas y todos los estudiantes cuentan”. Su finalidad fue la promoción de políticas y prácticas educativas que fomentaran la inclusión y la equidad en la educación. De igual forma, se contó con la revisión y análisis del progreso en temas de política y práctica desde la Conferencia de Salamanca y la comprensión del potencial de la inclusión en la educación

para brindar nuevas oportunidades en un mundo digitalizado y globalizado.

Como producto del Foro Internacional, se originó el Compromiso de Cali sobre equidad e inclusión en la educación (Unesco, 2019a), en el que, entre otros, se establece y reafirma la definición de inclusión como:

un proceso transformador que asegura la plena participación y el acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad para todas las niñas, niños, jóvenes y adultos, que respeta y valora la diversidad, y elimina todas las formas de discriminación en y a través de la educación. El término inclusión representa un compromiso con hacer que las instituciones de preescolar, colegios y otros entornos de aprendizaje sean lugares donde todas y todos sean valorados y se sientan parte, y donde la diversidad sea vista como una riqueza. (Unesco, 2019a)

En este documento se establecen ocho llamados a la acción:

1. La planeación legislativa y los marcos de política pública deben adoptar un enfoque intersectorial.
2. Los roles y las responsabilidades de los tomadores de decisión deben estar articulados en todos los niveles del sistema.
3. Los currículos deben ser amplios, incluyendo la cultura, las artes y los deportes, y las prácticas pedagógicas deben ser sensibles culturalmente e incorporar la diversidad lingüística.
4. Los entornos de aprendizaje que son seguros, acogedores y libres de toda forma de violencia deben asegurar altos niveles de motivación y compromiso y lograr buenos resultados de aprendizaje para todas y todos.

5. La incorporación y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación deben ser accesibles para todos los estudiantes. Esta comunicación debe fortalecerse para poder apoyar mejor los procesos de enseñanza y aprendizaje, y basarse en los principios de equidad, diversidad e inclusión.
6. Los docentes, demás personal educativo y hacedores de política pública, deben tener los valores y actitudes necesarios, así como un conocimiento sólido y capacidad de aplicar los principios y prácticas de inclusión, como respuesta contra la discriminación frente a la conciencia en evolución de las diversidades presentes en la sociedad.
7. La planeación y planificación multisectorial, y su puesta en práctica, deben basarse en información y evidencia robusta.
8. Los gobiernos deben liderar la política pública en educación inclusiva y apoyar con financiamiento adecuado en todos los niveles, asegurando que su asignación sea equitativa y su uso efectivo.

De este modo, se reconoce la necesidad de vincular a toda la comunidad nacional e internacional en la promoción de acciones tendientes a promover la inclusión como un movimiento social para la transformación en y para la educación.

Informe de seguimiento de la educación en el mundo: América Latina y el Caribe. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción, 2020

El *Informe de seguimiento de la educación en el mundo* (Unesco, 2020) analiza los principales factores que inciden en la exclusión de los estudiantes en el sistema educativo alrededor del planeta, mencionan-

do género, edad, ubicación, pobreza, discapacidad, etnia, idioma, religión, condición de migrante o víctima de desplazamiento forzado, orientación sexual o expresión de la identidad de género, encarcelamiento, creencias y actitudes, entre otras. A su vez evidencia que, como efecto de la pandemia a causa del covid-19, se aumentó la exclusión, ya que los países de menores ingresos no proporcionaron el apoyo necesario a los estudiantes con mayores desventajas durante el cierre de las escuelas, siendo la pobreza el principal obstáculo para el acceso a la educación.

Teniendo presente lo anterior, se hace necesario contemplar un abordaje amplio de la inclusión y equidad en la educación como proceso. *De esta manera, se precisa que la igualdad es entendida como un estado de las cosas, “es un resultado que puede observarse en insumos, productos o resultados”, mientras que la equidad alude al proceso que puede ser intencionado y orientado, porque son “acciones que apuntan a garantizar la igualdad” (Unesco, 2020, p. 10).*

En esta perspectiva de equidad e igualdad, el informe hace referencia a que si bien la lucha de las personas con discapacidad ha orientado las perspectivas de inclusión en la educación, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas, al publicar la observación general número 4 sobre el artículo 24 en 2016, definió la inclusión de la siguiente manera:

La inclusión implica un proceso de reforma sistémica que conlleva cambios y modificaciones en el contenido, los métodos de enseñanza, los enfoques, las estructuras y las estrategias de la educación para superar los obstáculos con la visión de que todos los alumnos de los grupos de edad pertinentes tengan una experiencia de aprendizaje equitativa y participativa y el entorno que mejor corresponda a sus necesidades y preferencias. (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016, citado en Unesco, 2020, p. 17)

A su vez, describió el derecho a la educación inclusiva como aquel que abarca los siguientes aspectos:

Una transformación de la cultura, la política y la práctica en todos los entornos educativos formales e informales para dar cabida a las diferentes necesidades e identidades de cada alumno, así como el compromiso de eliminar los obstáculos que impiden esa posibilidad. También entraña el fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los alumnos. Además, la participación plena y efectiva, la accesibilidad, la asistencia y el buen rendimiento académico de todos los alumnos, en particular de aquellos que, por diferentes razones, están en situación de exclusión o pueden ser objeto de marginación, ocupan un lugar central a la hora de garantizar el derecho a la educación inclusiva. (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016, citado en Unesco, 2020, p. 17)

De esta manera, para que la inclusión en la educación abarque a todos los estudiantes, deben contemplarse al menos dos elementos fundamentales.

El primero consiste en incorporar principios de diálogo, participación y apertura, reuniendo a todas las partes para resolver las tensiones y dilemas que surjan.

El segundo hace referencia a que la educación inclusiva tiene un alcance amplio, razón por la cual es considerada como un “proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todas y todos los niños, jóvenes y adultos”.

Este informe determina seis elementos que son fundamentales para superar los desafíos y fomentar la inclusión y equidad en la educación, como proceso:

1. **Las leyes y las políticas.** Aplicación eficaz de los

marcos políticos y normativos desde las distintas instancias de gobierno.

2. **La gobernanza y el financiamiento.** Se requiere así de estructuras que faciliten la coordinación y colaboración entre sectores y niveles. Los programas de transferencias sociales son más eficaces cuando se condicionan al acceso, permanencia y al logro educativo.
3. **Los currículos y los libros de texto.** Es importante hacer énfasis en la necesidad del cierre de brechas como uno de los grandes desafíos por afrontar frente al diseño de los currículos y los libros.
4. **Los docentes y el personal de apoyo a la educación.** En la educación inclusiva, todos los docentes deben estar preparados para enseñar a todos los estudiantes.
5. **Escuelas.** Para una real educación inclusiva se requiere de escuelas donde se vivan valores y creencias, en torno al respeto a la diversidad con relaciones interpersonales armónicas, que impacten directamente en el desarrollo social, emocional y el bienestar de los estudiantes.
6. **Alumnos, familias y comunidades.** La participación de la comunidad en la educación es un factor fundamental para combatir la exclusión.

Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos, 25 años después de la Declaración de Salamanca de la Unesco (2021)

El documento titulado *Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos, 25 años después de la Declaración de Salamanca de la Unesco (2021)* expone el pasado, el presente y el futuro desde que tuvo lugar la Conferencia de Salamanca con miras a guiar el desarrollo de políticas y prácticas

inclusivas en el mundo; a su vez, señala las medidas necesarias para la realización de los programas de inclusión y equidad en la educación, teniendo claro que no deben considerarse como políticas separadas, sino como principios implícitos que orientan las políticas educativas, en particular las relacionadas con los currículos, las prácticas pedagógicas, la evaluación interna y externa con carácter formativo, la supervisión, la formación de los docentes, la infraestructura, los recursos educativos y los presupuestos, entre otros. También debe considerarse como un elemento guía en todas las etapas del proceso para el logro de trayectorias educativas completas y continuas.

A continuación, se presentan tendencias y desafíos planteados en seis acciones recomendadas, las cuales tienen importantes repercusiones para la práctica del liderazgo en las instituciones educativas, que conllevan a realizar esfuerzos coordinados y sostenidos, además reconocen que, si no se producen cambios en las actitudes, las creencias y los comportamientos, las probabilidades de mejorar los resultados de los estudiantes serán restringidas.

Acción 1. Adoptar una definición clara de los conceptos de inclusión y equidad en la educación. “El objetivo es eliminar la exclusión social que es consecuencia de las actitudes y respuestas frente a la diversidad de raza, clase social, origen étnico, religión, género, orientación sexual, condición de migrante y capacidad” (Unesco, 2021, p. 24).

Acción 2. Utilizar los datos disponibles para identificar los obstáculos contextuales que frenan la participación y el progreso de los educandos. De acuerdo con la Unesco (2019b):

La exclusión de las personas puede estar relacionada con dimensiones diferentes:

- Física: por cuestiones relacionadas con la geografía

y el acceso a las instalaciones;

- Social: dentro de un grupo, no todos son escuchados o alentados a participar;
- Psicológica: independientemente del entorno externo, las personas pueden percibirse a sí mismas como incluidas, marginadas o excluidas;
- Sistémica: determinados requisitos pueden excluir a los pobres o a los migrantes y refugiados.
- “Para abordar los problemas de acceso y equidad en los sistemas educativos, es importante saber quién está incluido, quién está segregado y quién está excluido de la escolaridad” (Unesco, 2021, p. 26).

Acción 3. Velar porque se apoye a los docentes en su acción a favor de la inclusión y la equidad. La característica común de las escuelas altamente inclusivas es que son lugares acogedores y que ofrecen apoyo a todos sus alumnos, incluyendo a aquellos con discapacidad y otros que experimentan dificultades o altas capacidades. Es necesario reformar las escuelas y mejorar las prácticas de tal manera que los docentes se sientan respaldados para responder positivamente a la diversidad del alumnado, considerando las diferencias individuales no como problemas a resolver, sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje.

Acción 4. Diseñar el currículo y procedimientos de evaluación teniendo en cuenta a todos los educandos.

En un sistema educativo basado en los principios de inclusión y equidad, se valora a todos los estudiantes de forma continua con respecto a su avance en el currículum. Esto permite a los docentes atender a la diversidad de educandos, teniendo en cuenta que cada uno de ellos es único. En particular, debe haber sensibilidad a los entornos culturales, étnicos y lingüísticos de los estudiantes. Al mismo tiempo, es esen-

cial crear entornos de aprendizaje seguros e inclusivos, exentos de violencia y discriminación de cualquier tipo.

Esto significa que los y las docentes y otros profesionales deben estar bien informados acerca de las características, los intereses y logros de sus estudiantes. Los docentes de sistemas inclusivos deben medir la eficacia de su enseñanza para todos sus estudiantes y deben saber qué hacer para que cada estudiante pueda participar y aprender lo mejor posible. (Unesco, 2021)

Acción 5. Estructurar y gestionar los sistemas educativos de manera tal que involucren a todos los educandos.

es preciso que exista un compromiso compartido de toda la comunidad educativa especialmente del personal directivo a nivel nacional, de distrito y de escuela. En particular, deben valorar la diferencia, invertir en la colaboración y comprometerse a proporcionar oportunidades educativas equitativas. Los directivos de todos los niveles de un sistema educativo deben estar preparados para analizar sus propios contextos, identificar las barreras locales y los factores multiplicadores y planificar un proceso adecuado para promover actitudes y prácticas inclusivas. (Unesco, 2021)

Los estudiantes que tienen dificultades de aprendizaje con los procedimientos establecidos en la escuela pueden así ser percibidos no como “estudiantes que tienen problemas”, sino como un reto para que los docentes reconsideren sus prácticas a fin de hacerlas más adaptables y flexibles.

Acción 6. Involucrar a las comunidades en la elaboración y aplicación de las políticas encaminadas a fomentar la inclusión y la equidad en la educación. La labor de las escuelas con las familias y las comu-

nidades es importante para romper la correlación entre un entorno familiar desfavorecido y malos resultados escolares.

El objetivo consiste en mejorar una gran variedad de resultados para las niñas, niños y jóvenes; no se trata únicamente de resultados educativos, y todavía menos de logros escolares entendidos en un sentido limitado. La salud y el bienestar, el desarrollo personal y social, el pleno desarrollo en los primeros años y el empleo son tan importantes como los resultados escolares. La idea no es desvalorizar los logros escolares, sino reconocer que todos los resultados que obtienen los niños y jóvenes están interrelacionados, y que los factores que favorecen o impiden un resultado tienen muchas probabilidades de favorecer o impedir los resultados en su conjunto (Unesco, 2021).

De acuerdo con lo citado en el informe, el conjunto de recomendaciones formuladas en el documento “representa un enfoque radical y ambicioso del desarrollo educativo”. Se basan en la idea de que el fomento de la inclusión y la equidad permite lograr la excelencia en los sistemas educativos, proporcionando un medio para la acción, con miras a alcanzar las aspiraciones del ODS 4, bajo el argumento de que “una educación de alta calidad es la base del desarrollo sostenible y una manera de desarrollar soluciones innovadoras de cara a los principales desafíos del mundo” (Unesco, 2021).

Inclusión y equidad en la educación: fundamentos nacionales

De acuerdo con lo dispuesto en la Constitución Política de Colombia (1991), la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, cuya garantía se asume corresponsablemente por el Estado, la sociedad y la familia. De esta manera, corresponde al Estado garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a todas y todos, sin

excepción, las condiciones necesarias para acceder, permanecer y avanzar en el sistema educativo.

Por su parte, la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) regula el servicio público educativo, el cual cumple una función social acorde a las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público.

En coherencia con la Constitución Política de Colombia y el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2018-2022 “Pacto por Colombia, pacto por la equidad”, la inclusión y la equidad en la educación se convierten en la posibilidad de impulsar la transformación de la sociedad hacia la garantía del desarrollo humano, integral y sostenido que contribuya a la equidad para generar igualdad de oportunidades.

Esta visión es compartida en el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 “El camino hacia la calidad y la equidad”, según el cual una educación de calidad propone y alcanza fines pertinentes para las personas y las comunidades, y a su vez, exige un sistema educativo en continuo proceso de mejoramiento que contribuya a la equidad, compensando las desventajas socioeconómicas para generar igualdad de oportunidades y lograr los resultados básicos socialmente deseables para todos. A su vez, el Plan Decenal, a partir del llamado de la ciudadanía, plantea que el desarrollo humano debe ser el espíritu de la educación, con miras a que en esta década se avance significativamente en el cierre de las brechas sociales, el logro de la equidad, la consolidación de la paz, la mejora de la calidad de vida de los colombianos y el alcance del desarrollo sostenible (MEN, 2017a).

Teniendo en cuenta los referentes normativos y de planeación prospectiva, el MEN, en consonancia

con lo establecido en el Documento Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 “Pacto por Colombia, pacto por la equidad” (DNP, 2019), hace referencia específica al concepto de *educación de calidad*, como aquella que permite:

- Brindar educación inicial desde edades tempranas con enfoque de atención integral.
- Propender por el aseguramiento de los tránsitos efectivos entre grados y la calidad de los aprendizajes en la educación media, en el marco de una educación inclusiva.
- Proporcionar las condiciones necesarias para el acceso y la permanencia, con una propuesta específica para atender las necesidades educativas de la población que habita en zonas rurales.
- Reconocer el rol de los docentes y directivos docentes como agentes de cambio y su liderazgo para avanzar en calidad.
- Incrementar la jornada única de manera progresiva y con calidad.
- Aprovechar los resultados de las evaluaciones de aprendizajes como un elemento transversal de las prácticas pedagógicas.
- Promover unos entornos escolares que sean garantes del derecho a la educación.

De igual forma, el PND 2018-2022 incluye un conjunto de pactos transversales que operan como habilitadores, conectores y espacios de coordinación que hacen posible el logro de una mayor equidad de oportunidades para todos, y contribuyen de manera directa a la superación de obstáculos y a la transformación de condiciones que generen el verdadero cambio social para alcanzar el mayor desarrollo del país y de sus regiones.

Lo anterior implica que, en el ejercicio de su misión educativa, el sector garantice a niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores sus derechos educativos, contribuyendo así a la consecución de las metas de realización que responden al propósito de configurarse una vida propia, auténtica y con sentido personal, social, cultural e histórico.

Es así como el Ministerio de Educación en el Plan Sectorial 2018-2022 “Pacto por la equidad, pacto por la educación” ha definido la inclusión y equidad en la educación como

un proceso permanente que posibilita ofertas que reconocen, valoran y responden de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas. Esta pertinencia se enfoca en la promoción del desarrollo integral y la participación de todas las personas, en un ambiente de aprendizaje sin discriminación o exclusión alguna, garantizando, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos, reduciendo las brechas, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminen las barreras existentes en el contexto educativo. (MEN, 2021)

La sociedad confía al Estado la responsabilidad de ofrecer las oportunidades necesarias para que niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores puedan reconocer, apropiarse y enriquecer los conocimientos, prácticas, saberes y costumbres existentes, a partir de las cuales se promuevan, fortalezcan y potencien las capacidades, habilidades y los aprendizajes significativos que les permitan ahondar en la condición de ser con otros, vivenciarse como sujetos de derechos, asumirse como herederos y creadores de cultura, conocimientos, comunidad y sociedad, y ser competentes en la transformación de sí mismos y de la realidad.

En este contexto, Colombia ha ratificado distintos documentos de organismos internacionales y se ha ocupado de hacerlos parte del ordenamiento jurídico mediante la formulación de normas que permitan garantizar los derechos de toda la población. A continuación, se relacionan algunas de las normas y documentos de política que representan el compromiso del Estado y de los distintos actores para que las personas gocen de los mismos derechos, garantizando la igualdad de oportunidades educativas sin discriminación o exclusión alguna (tabla 1).

Tabla 1. Referentes normativos y de política para la garantía de derechos en el marco de la diversidad

Documento	Año	Aspecto
Referentes internacionales		
Declaración Universal de los Derechos Humanos	1948	La Declaración establece, por primera vez, los derechos humanos fundamentales que deben protegerse en el mundo entero.
Convención de los derechos del niño	1989	Tratado internacional de las Naciones Unidas, firmado en 1989, a través del cual se enfatiza que los niños tienen los mismos derechos que los adultos, y se subrayan aquellos derechos que se desprenden de su especial condición de seres humanos.
Declaración Mundial sobre Educación para Todos	1990	Conferencia Mundial sobre Educación para Todos Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje
Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales	1994	Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad
Marco de acción de Dakar	2001	En el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar 2000 (Unesco, 2000), 164 gobiernos se comprometieron a hacer realidad la EPT y definieron seis objetivos que debían alcanzarse antes de 2015. Los gobiernos, los organismos de desarrollo, la sociedad civil y el sector privado están colaborando para cumplir con los objetivos de la EPT.
Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción.	2015	Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos
Objetivos de Desarrollo Sostenible	2017	Educación de calidad. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida
Compromiso de Cali-Inclusión y equidad en la educación	2019	La Unesco y el Ministerio de Educación Nacional lideraron la conmemoración de los 25 años de la Conferencia de Salamanca
Referentes nacionales		
Constitución Política de Colombia	1991	Constitución Política de Colombia 1991

Documento	Año	Aspecto
Ley General de Educación-Ley 115	1994	Señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público
Ley 1098	2006	Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia
Orientaciones MEN	2009	Educación Inclusiva con calidad: construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad
Documento MEN	2011	Aportes para la construcción de propuestas pedagógicas en el marco de una educación incluyente y con enfoque de derechos. Primera Infancia
Lineamiento MEN	2013	Lineamientos de política de educación superior inclusiva
Decreto Único Reglamentario Nacional 1075	2015	Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación
Plan Decenal de Educación (2016-2026)	2016	Propone estrategias claves para Colombia en materia de educación. Plantea la consolidación de una educación inclusiva como uno de los caminos para la consecución de una sociedad más equitativa y justa para todos.
Lineamiento MEN	2018	Enfoque e identidades de género para los lineamientos política de inclusiva superior inclusiva
Política Pública	2018	Política nacional de infancia y adolescencia 2018-2030
Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022	2019	Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 “Pacto por Colombia, pacto por la equidad”
Plan Sectorial 2018-2022	2021	Plan Sectorial de Educación 2018-2022 “Pacto por la equidad, pacto por la educación”

Fuente: Elaboración propia, MEN, 2021

Adicional a los referentes internacionales y nacionales señalados anteriormente, a continuación se presentan algunos referentes normativos relevantes

para la garantía de derechos en el marco de la diversidad en Colombia (tabla 2).



Tabla 2. Algunos referentes normativos de Colombia relevantes para la garantía del derecho a la educación en el marco de la diversidad

Marco legal	Objeto	Temática central
Proyecto de Ley 026 de 2020 (Congreso de la República)	Por medio del cual se promueve la inclusión educativa y desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes con trastornos en el aprendizaje	Trastornos del aprendizaje y del comportamiento
Ley 704 de 2001	Por medio de la cual se aprueba el Convenio 182 sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación, adoptado por la Octogésima Séptima (87ª) Reunión de la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), Ginebra, Suiza, el 17 de junio de 1999.	Niños, niñas y jóvenes trabajadores
Ley 1448 de 2011	Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones.	Víctimas del conflicto armado interno
Ley 1381 de 2010	Por la cual se dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes	Étnicos
Ley 1346 de 2009	Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad", adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006.	Discapacidad
Ley estatutaria 1618 de 2013	Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.	
Decreto 1421 de 2017	Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.	
Decreto 1470 del 2013	Por medio del cual se reglamenta el Apoyo Académico Especial regulado en la Ley 1384 de 2010 y la Ley 1388 de 2010 para la población menor de 18 años.	Niñas, niños y jóvenes en condición de enfermedad

Marco legal	Objeto	Temática central
Ley 21 del 1991	Por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76a. reunión de la Conferencia General de la OIT, Ginebra, 1989. El convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) establece la necesidad de consultar a las comunidades étnicas.	Educación intercultural y grupos étnicos Equidad de género, educación rural Niñas, niños y jóvenes en extraedad
Decreto 804 de 1995	Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos.	
Ley 70 de 1993	Por la que se reconoce la propiedad colectiva de la tierra de las comunidades afrocolombianas que históricamente han habitado en un territorio. El espíritu de la Ley 70 de 1993 se basa en un principio fundamental de la cultura negra y es el de la propiedad colectiva de la tierra.	
Decreto 1122 de 1998	Por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones.	
Decreto 2500 de 2010	Por el cual se reglamenta la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas con cabildos, autoridades tradicionales indígenas [...] en el marco del proceso de construcción e implementación del SEIP.	
Decreto 2957 de 2010	Por el cual se expide un marco normativo para la protección integral de los derechos del grupo étnico Rrom o Gitano	
Decreto 1953 de 2014	Por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas hasta que el Congreso expida la ley de que trata el artículo 329 de la Constitución Política.	
Decreto 1930 de 2013	Por el cual se adopta la Política Pública Nacional de Equidad de Género y se crea una Comisión Intersectorial para su implementación.	

Marco legal	Objeto	Temática central
Decreto 762 de 7 de mayo de 2018	Por el cual se adiciona un capítulo al Título 4 a la Parte 4, del Libro 2, del Decreto 1066 de 2015, Único Reglamentario del Sector Interior, para adoptar la Política pública para la garantía del ejercicio efectivo de los derechos de las personas que hacen parte de los sectores sociales LGBTI y de personas con orientación sexual e identidad de género diversas.	Sectores sociales LGBTI
Decreto 1075 de 2015	Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación.	Capacidades y/o talentos excepcionales
SU-1149 de 2000	Sentencias de la Corte Constitucional por las cuales se establecen acciones de las entidades territoriales certificadas en educación para la identificación, registro, desarrollo y plan de acción para la atención educativa de las personas con capacidades o talentos excepcionales.	
T-294 de 2009		
T-571 de 2013		
Decreto Nacional 2383 de 2015	Por el cual se reglamenta la prestación del servicio educativo en el marco del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes y se adiciona al Decreto 1075 de 2015 Único Reglamentario del Sector Educación.	Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes

Fuente: Elaboración propia, MEN, 2021



II. INCLUSIÓN Y EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN: AVANCES EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Si bien se han hecho llamados para reconocer y valorar la diversidad humana como un valor para la construcción de sociedades más justas y democráticas, referidos en el capítulo anterior, y que el Estado colombiano presenta avances importantes en términos de políticas y de normatividad para garantizar el derecho a la educación en el marco de la diversidad, sigue siendo necesario continuar implementando políticas que promuevan el ejercicio del derecho a la educación para todos, en ambientes de aprendizaje con igualdad de oportunidades, sin discriminación o exclusión.

La eliminación de las brechas asociadas a condiciones de inequidad, así como de las formas de discriminación para la construcción de una sociedad con mejor calidad de vida desde la educación, son dos de los propósitos trazados en el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. La consolidación de una educación inclusiva es en este sentido uno de los caminos para la consecución de una sociedad más equitativa y justa para todos.

En este marco el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 “Pacto por Colombia, pacto por la equidad” plantea que la educación como derecho implica el

reconocimiento de la diversidad desde el reconocimiento de las condiciones y situaciones individuales, así:

la educación inclusiva presupone un marco amplio, que elimina las barreras para el aprendizaje y promueve la participación en la escuela, de tal manera que se asegure una educación equitativa que reconoce y aborda los diferentes ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje, así como las características contextuales de todos y cada uno de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. La educación inclusiva trasciende una respuesta educativa poblacional, generando ambientes de aprendizaje que promueven la participación efectiva de todos los estudiantes, desde sus características individuales y condiciones específicas. (DNP, 2019)

En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional se dio a la tarea de avanzar en la configuración de un nuevo marco de política de educación inclusiva soportada en los derechos humanos "orientado a una educación de calidad, accesible y pertinente desde la educación inicial hasta la educación superior, en el que niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas

adultas disfruten de ambientes de aprendizaje pertinentes, con desarrollos en las distintas competencias; una educación que potencia la interculturalidad y la diversidad para una mejor inclusión social y laboral en el marco de la equidad e igualdad de oportunidades" (MEN, 2021).

En este orden de ideas, el MEN lideró la construcción de los *Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación, educación para todas las personas sin excepción* (MEN et al., 2021) que soportan las bases de una educación inclusiva para el país orientada a la atención educativa pertinente, oportuna y de calidad a todas las personas sin excepción, a partir del reconocimiento de la diferencia, de sus capacidades, buscando la transformación de las concepciones, prácticas, políticas y culturas que promuevan el cierre de brechas a través de la eliminación de las barreras que se presentan en el entorno educativo. El presente capítulo presenta las bases conceptuales, principios y definiciones que dieron origen a los lineamientos, y que orientan el trabajo del Ministerio de Educación, las secretarías de educación, establecimientos educativos y comunidad en general, en la incorporación e implementación de acciones que impulsen los procesos de inclusión y equidad, con un sentido amplio de lo que significa educación de calidad a lo largo de la vida para todas las personas.

Principios de la inclusión y la equidad en la educación

Precisar los principios de la inclusión y equidad en la educación, exige una mirada amplia, que permita redefinir —a la luz de los propios contextos y la diversidad de escenarios— recursos, alcances y posibilidades, en un balance justo para que la educación sea de calidad y por ende inclusiva en condiciones de equidad para todas las personas, sin distinción o discriminación alguna.

Se retoman aquí algunos de los principios rectores establecidos por la Unesco que se consideran perti-

nentes para avanzar hacia una política enmarcada en la inclusión y equidad en la educación.

- La no discriminación, entendida como la no exclusión basada en género, idioma, religión, posiciones políticas, pertenencia étnica, situación económica, capacidades, contextos sociales, entre otros, para garantizar el derecho a la educación fundamental y habilitante de otros derechos, sin que la diversidad se convierta en una barrera para la participación plena y efectiva.
- La igualdad de oportunidades y de trato, en el marco de la promoción de una educación para la equidad y la igualdad de oportunidades educativas para todas las personas, reduciendo la disparidad y las brechas, en el marco del reconocimiento y atención a la diversidad.
- El acceso universal a la educación, como promotora de eliminación de cualquier circunstancia de discriminación y exclusión. Relaciona directamente el acceso a la educación con plenas garantías para su permanencia y promoción de los aprendizajes, en sistemas educativos inclusivos, gratuitos y obligatorios.
- El principio de solidaridad, que pone en el centro de la discusión la gestión de recursos para la garantía de una educación de calidad, y que exige a los gobiernos en sus diversos niveles, incluir en sus agendas de política las estrategias correspondientes.

A partir de estos principios rectores, el MEN, en el marco de la consolidación de los lineamientos de política de inclusión y equidad en la educación, acoge seis principios adicionales como postulados esenciales para la garantía del derecho a la educación, que sirven de carta de navegación para orientar las acciones para poner en marcha la política de educación inclusiva con equidad en el país.

- Interseccionalidad, porque permite percibir las identidades sociales como un constructo que se produce en la intersección única de varias categorías: (identidades) biológicas, sociales y culturales.
- Interculturalidad, porque reconoce las diferentes relaciones entre grupos, sujetos y contextos determinados por la cultura, la etnia, la lengua, la pertenencia religiosa u origen. Brinda elementos para que se reconozcan estas relaciones y se dignifique cada uno de los integrantes de las diferentes comunidades, preservando las culturas y el diálogo intercultural, comprendiendo y respetando al otro.
- Integralidad, porque da cuenta del sujeto como un todo, desde una perspectiva sistémica, identifica su ser desde sus características, capacidades y potencialidades en toda su complejidad y brinda elementos para que, desde las múltiples perspectivas, sea reconocido como una persona única.
- Flexibilidad, porque brinda múltiples opciones para garantizar una educación de calidad, no solo para el acceso sino para su permanencia y participación plena y efectiva. Porque además permite la construcción de diferentes estrategias y desarrollos curriculares para atender educativamente desde y para la diversidad, garantizando la promoción efectiva de los aprendizajes de todas las personas.
- Accesibilidad, porque facilita que las personas puedan participar en los diferentes contextos educativos, sin discriminación, ni exclusión, garantizando la igualdad en las oportunidades de aprendizaje, lo que favorece la permanencia en el sistema educativo y el logro escolar.
- Diversidad, porque tiene en cuenta las particularidades de las personas y las valora reconociendo que cada una de ellas tiene cualidades y potencialidades. Además, porque asume la singularidad presente en las dimensiones del ser reconociendo la cultural, ét-

nica, social, lingüística, religiosa, biológica, sexual, funcional, entre otras.

El principio de diversidad, cobra especial relevancia en un país como Colombia, el cual se reconoce desde su Constitución Política como pluriétnico y multicultural, condición que tiene implicaciones en la conceptualización de una política educativa de calidad, la cual debe estar orientada a disminuir las brechas educativas en el acceso, la permanencia y los aprendizajes, y promover, en el marco de la autonomía institucional, el desarrollo de currículos contextualizados que permitan superar las desigualdades por razones de género, raza, religión, ubicación geográfica, discapacidad, condiciones económicas, entre otras, y permitir trayectorias educativas completas para todos.

Conceptualización de inclusión y equidad en la educación

El MEN ha definido la inclusión y equidad en la educación como un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores. Esta pertinencia se enfoca en la promoción del desarrollo integral y la participación de todas las personas, en un ambiente de aprendizaje sin discriminación o exclusión alguna, garantizando, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos, reduciendo las brechas, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminen las barreras existentes en el contexto educativo. Con este propósito, el MEN se ha dado en la tarea de construir unos lineamientos de inclusión y equidad en la educación, los cuales buscan:

- Garantizar trayectorias educativas completas de todas las niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores en el marco del desarrollo integral, desde el respeto y valoración de la

diversidad, actuando en el marco del enfoque de derechos y de género, favoreciendo la promoción de la participación plena y efectiva.

- Reconocer las diversidades y las singularidades como valores para eliminar las barreras actitudinales, físicas, comunicativas, tecnológicas, entre otras y transformar los imaginarios frente a la inclusión, a través del fortalecimiento de modelos, estrategias educativas flexibles y adecuación de ambientes pedagógicos para todas las niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores.
- Diseñar e implementar acciones de acceso, permanencia y calidad, que den respuesta educativa oportuna y pertinente a todas las personas, en especial en los contextos rurales y para grupos de personas expuestos a la exclusión social, mejorando su calidad de vida, reduciendo las brechas sociales, culturales y de aprendizaje.

Por lo anterior, la inclusión y la equidad en la educación requiere de la transformación de la escuela a partir de sus culturas, políticas y prácticas con el fin último de acoger la diversidad de los estudiantes, eliminando las barreras actitudinales, físicas e institucionales, entre otras, que limitan las oportunidades de desarrollo, aprendizaje, acceso y participación. Es así como referirse a oportunidades equitativas para el aprendizaje de todas y todos sin excepción, demanda del sector educativo tres condiciones:

- La igualdad en el acceso en condiciones de accesibilidad, adaptabilidad, flexibilidad y equidad sin discriminación alguna.
- Una oferta educativa de calidad que posibilite que todas y todos los estudiantes cuenten con los recursos materiales, tecnológicos y humanos necesarios, donde se les garanticen los apoyos y ajustes que requieren para participar del proceso educativo en igualdad de condiciones que los demás.

- La comprensión de las particularidades del estudiante, para promover de manera pertinente los aprendizajes y su pleno desarrollo a lo largo de la educación inicial, preescolar, básica primaria y secundaria, media, la educación para el trabajo y el desarrollo humano y la educación superior.

Para lograr una educación que promueve el desarrollo integral, y reconoce la dignidad en cada ser humano, es necesario reconocer cuáles han sido las barreras históricas que han existido y tener conciencia de la necesidad e importancia de no admitir ninguna clase de discriminación en razón a la particularidad de los individuos para conseguir el bienestar de todos (MEN et al., 2018, p. 45).

Factores que afectan el logro de las trayectorias educativas tales como la repitencia, la deserción, entre otros, se convierten en elementos de gran relevancia para la construcción de una política pública que permita incidir en la generación de una educación inclusiva que aporte a la equidad. De esta manera, tal como lo establece Unesco (2017) la inclusión hace referencia a un

proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes” y la equidad a un concepto que “garantiza el abordaje de la justicia, de forma que la educación de todos los estudiantes se considera de igual importancia. (p. 67)

En la búsqueda por reducir las inequidades en términos del ejercicio del derecho a la educación, en los últimos años el Gobierno Nacional ha previsto la necesidad de tomar acciones encaminadas a conseguir que todas y todos los estudiantes participen de manera plena y efectiva en la sociedad, ejerciendo sus derechos. Todas las personas sin discriminación o exclusión alguna tienen derecho a una educación pertinente, que se ajuste a las particularidades de su cultura, de su territorio, lo que las hace sujetos úni-

cos, desde el enfoque de derechos, en una sociedad que visibiliza, respeta, reconoce y valora la diversidad como un principio ético y moral.

Para lograr lo anterior, se debe trabajar en los factores asociados que afectan las trayectorias educativas completas de niñas, niños y adolescentes, entre ellos el ingreso o la permanencia en extraedad en el sistema educativo, el desplazamiento, la reprobación, la repitencia escolar sin intervención o detección temprana de circunstancias que afectan la promoción de los aprendizajes, ausencia de los sistemas de apoyos y ajustes razonables que requieren los estudiantes para su participación, la falta de acompañamiento familiar, el ingreso al sistema laboral de manera temprana, la paternidad y maternidad temprana, entre otros.

Por la complejidad y la amplitud de la comprensión de la inclusión, se entiende que esta es un proceso transformador que asegura la plena participación y el acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad para todas las niñas, niños, jóvenes y adultos, que respeta y valora la diversidad, y elimina todas las formas de discriminación en y a través de la educación. El término *inclusión* representa un compromiso con hacer que las instituciones de preescolar, colegios y otros entornos de aprendizaje sean lugares donde todas y todos sean valorados y se sientan parte, y donde la diversidad sea vista como una riqueza (Unesco, 2019a).

La convivencia escolar y las competencias socioemocionales y ciudadanas como fundamento de los procesos de inclusión y equidad en la educación

La formación de ciudadanos con competencias socioemocionales y valores cívicos, visión global y comprometidos con el desarrollo sostenible de su

comunidad, solidarios y respetuosos de la diversidad, de la Ley y de lo público, ha constituido uno de los desafíos más importantes del cuatrienio. Para avanzar en esta dirección, se apuesta al fortalecimiento de los entornos escolares, entendidos como los espacios físicos o virtuales donde interactúan los miembros de la comunidad educativa entre sí y con otros actores que tienen presencia cercana a las instituciones educativas o que inciden en su desarrollo. Los entornos escolares trascienden las fronteras de las instituciones educativas, involucran a las familias, las organizaciones sociales y el sector productivo. La calidad de las relaciones que se tejen entre estos actores determina la posibilidad de que las niñas, niños, adolescentes y jóvenes alcancen su máximo potencial (MEN, 2021).

Esta línea estratégica contenida en el Plan sectorial 2018-2022 y denominada “entornos escolares para la vida, la convivencia y la ciudadanía” contribuye corresponsablemente con las familias y la sociedad, al desarrollo socioemocional de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, al ejercicio de sus derechos y a la construcción de una ciudadanía ética, democrática e inclusiva, a través de dos estrategias principales: el fortalecimiento del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y el fortalecimiento de las competencias socioemocionales y ciudadanas.

La convivencia escolar se refiere a la calidad de las relaciones que se dan en la escuela entre los integrantes de la comunidad educativa. La calidad de estas relaciones está fuertemente mediada por la forma como la cultura asume las diferencias sociales que existen entre las personas y las desigualdades en que se transforman esas diferencias. Cuando en el entorno escolar no se asume la diversidad como la forma natural de la vida en el planeta, se establece entonces una cultura de la discriminación que afecta el escenario pedagógico, negando a la escuela ser lo que le corresponde ser: un escenario de cuidado, de protección, de equidad y de felicidad.

En torno a este propósito de fortalecer la convivencia escolar y promover el ejercicio de derechos de las niñas, niños y adolescentes, el Estado concibió el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y la Mitigación de la Violencia Escolar, creado por la Ley 1620 del año 2013 y reglamentado mediante Decreto 1965 del mismo año (hoy recogido en el Decreto 1075 de 2015) como un sistema que, como su nombre lo indica, tiene un carácter sistémico en tanto integra los niveles institucional, territorial y nacional, involucra diversos sectores y niveles en una acción articulada y conjunta para prevenir y atender diferentes situaciones de convivencia escolar que vulneran derechos y ponen en riesgo el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes y sus trayectorias educativas completas.

El Sistema está conformado por unos contenidos, herramientas y una estructura por niveles:

- Los contenidos priorizados son la convivencia escolar en sí misma desde donde se abordan temas como el consumo de sustancias psicoactivas, la salud mental, los derechos humanos y dentro de estos los derechos sexuales y reproductivos, la prevención y la mitigación de la violencia escolar y del embarazo adolescente, entre otros.
- Las herramientas que dispone para la gestión son el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (SIUCE), la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar (que se aborda en los establecimientos educativos desde la promoción, la prevención, la atención y el seguimiento), y los convenios para fortalecer la orientación escolar.

- La estructura está conformada por el Comité Nacional de Convivencia Escolar (estructura intersectorial del nivel nacional), los Comités Territoriales de Convivencia Escolar (estructura intersectorial en los territorios) y los Comités Escolares de Convivencia que implementan la ruta de atención integral en cada establecimiento educativo.

Como parte de las acciones adelantadas por el MEN para el fortalecimiento del Sistema Nacional de Convivencia Escolar, en el actual periodo de gobierno se llevó a cabo un proceso de formación de actores del Sistema y se realizó asistencia técnica a las 96 entidades territoriales certificadas para el fortalecimiento de sus Comités Territoriales de Convivencia Escolar. Así mismo, con apoyo de entidades del sector y de otros actores institucionales se diseñaron y publicaron cuatro protocolos de abordaje pedagógico en el marco de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, los cuales fortalecen y orientan las respuestas propias de las instituciones educativas frente a situaciones que se presentan en los colegios relacionadas con la conducta suicida, el consumo de sustancias psicoactivas, las violencias basadas en género, y el ciberacoso y los riesgos en entornos digitales. Se cuenta así mismo con protocolos para el abordaje pedagógico de la xenofobia y la discriminación por racismo validados con comunidades, los cuales serán publicados en el primer semestre de 2022. Los protocolos se formulan desde un enfoque de derechos, de género y diferencial y están publicados en la página de Colombia Aprende¹.

Es importante resaltar así mismo la expedición de la Directiva 01 del 4 de marzo de 2022, que contiene las Orientaciones para la prevención de violencia sexual en entornos escolares, dirigidas a los equipos

¹ Los "Protocolos para el abordaje pedagógico de situaciones de riesgo en el marco de la convivencia escolar" pueden ser consultados en: https://www.colombiaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2021-04/PEQ_Abordaje%20pedag%C3%B3gico%20de%20situaciones%20de%20riesgo.pdf

de las secretarías de educación y establecimientos educativos oficiales y no oficiales.

Respecto al enfoque de género es importante mencionar que el género debe trabajarse desde la deconstrucción reflexiva de los imaginarios frente al mismo y desde la estructuración de un currículo explícito que aborde la sexualidad como una dimensión central y fundamental del ser humano. Históricamente, según los datos de Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), ONU Mujeres y otras entidades, la participación de las mujeres en espacios formales y no formales de toma de decisiones, ha sido priorizada para los hombres y algunos de ellos replican estereotipos de género. En este contexto, se hace necesario fortalecer competencias ciudadanas y socioemocionales desde la primera infancia y a lo largo de la vida de manera en que el sector educativo se contribuya con la participación informada y responsable para una adecuada toma de decisiones en igualdad de oportunidades. Para

que eso suceda en las niñas y los niños, es necesario que todos los entornos en los que interactúan promuevan esa participación y, por tanto, corresponde al sector fortalecer las prácticas docentes con estas competencias ciudadanas y socioemocionales para que logren promoverlas en sus estudiantes.

Cabe resaltar aquí la formulación del Protocolo de Abordaje Integral de las Violencias Basadas en Género en el Ámbito Escolar, el cual orienta a las instituciones educativas, principalmente sobre las formas de prevenir estas violencias y generar acciones de promoción de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, trabaja sobre los imaginarios y representaciones de género y sobre los riesgos de violencias de género, pero también aborda las acciones a adelantar cuando se ha detectado una víctima de violencia basada en género y violencias sexuales en el ámbito escolar. Como se mencionó, este protocolo, junto con los demás, se encuentra publicado en el portal Colombia Aprende.



En materia de contenidos, el Ministerio desarrolló un kit de materiales pedagógicos para la prevención de la violencia y el maltrato infantil, dirigido a niñas, niños y adolescentes, el cual atiende las recomendaciones y estrategias de Unicef y la OMS para la prevención y eliminación de la violencia contra las niñas, los niños y los adolescentes, donde se incorporan acciones para prevenir las violencias sexuales. Este material hace parte de un kit de convivencia escolar que incluye, entre otros infografías, videos y microvideos que apuntan a fortalecer la convivencia escolar. Estos materiales se encuentran igualmente publicados en el portal Colombia Aprende.

De otro lado, se avanzó en la puesta en marcha del Sistema Unificado de Información de Convivencia Escolar (SIUCE). El SIUCE es un sistema nacional para la identificación, registro y seguimiento de los casos de acoso, violencia escolar y de vulneración de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de niñas, niños y adolescentes de los establecimientos educativos oficiales y no oficiales del país. Este sistema garantiza el derecho a la intimidad y la confidencialidad de las personas involucradas, de acuerdo con los parámetros de protección fijados en la Ley Estatutaria 1266 de 2008.

El SIUCE cuenta con interoperabilidad con el Sistema de Información Misional (SIM) del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) para el seguimiento a las situaciones Tipo II que ameriten el restablecimiento de derechos; de igual manera se encuentra articulado con Policía Nacional para el seguimiento a las situaciones tipo III. El registro oportuno en el SIUCE de la información sobre las situaciones que afectan el desarrollo de las niñas, niños y adolescentes y que alteran la convivencia escolar permite hacer seguimiento de carácter intersectorial en el marco de las competencias de cada una de las entidades para la protección y garantía de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Con corte a diciembre de 2021, 8.998 instituciones educa-

tivas públicas y privadas del país han sido capacitadas y cuentan con usuario en el SIUCE.

La convivencia escolar también se aborda desde las competencias socioemocionales y ciudadanas porque es desde estas competencias que se facilita la comprensión de los derechos humanos y de la dignidad humana, se fortalece el desarrollo de comportamientos y actitudes de cuidado de sí mismo, de los otros y de lo otro que nos rodea, y adicionalmente, se genera el desarrollo de comportamientos y actitudes democráticas e inclusivas que permitan reconocer y valorar la diversidad como potenciador de la democracia, la inclusión y la equidad. Así, las competencias ciudadanas y socioemocionales bajo el enfoque de derechos y de género, constituyen un pilar fundamental para consolidar una cultura inclusiva y acogedora en el entorno escolar, por lo tanto la invitación es a su promoción y desarrollo en los establecimientos educativos de manera intencionada como elemento de la calidad de la educación, comprendiendo que es fundamental para el desarrollo integral y para el logro de trayectorias educativas completas de todas las niñas, niños y adolescentes.

Para el fortalecimiento de las competencias socioemocionales y ciudadanas el MEN avanzó en el fortalecimiento de capacidades de docentes y directivos docentes y especialmente de docentes orientadores, a través de procesos de formación, en competencias socioemocionales y ciudadanas, mediante una alianza con el Ministerio de Salud, el Departamento Administrativo de la Presidencia de la República (DAPRE) y la Fundación Saldarriaga Concha, que permitió consolidar la Estrategia Emociones: Conexión Vital. Así mismo con el Comitato Internazionale per lo Sviluppo dei Popoli (CISP) como aliado se avanzó en procesos de fortalecimiento de comités territoriales de convivencia escolar y el diseño de herramientas para orientar las acciones de los establecimientos educativos. La meta para el cuatrienio fue de 8.000 docentes formados, teniendo como

avance a diciembre de 2021 un total de 10.782 docentes y orientadores escolares formados.

De otro lado, se han elaborado lineamientos de formación de educadores para la ciudadanía (MEN et al., 2018, p. 46), que incluyen una línea conceptual y posibles trayectorias prácticas que, desde el reconocimiento de los contextos específicos, orienten a las instituciones responsables de programas de formación inicial, en servicio y avanzada. Estos lineamientos contemplan dentro de sus objetivos la transformación de prácticas discriminatorias en prácticas democráticas que promuevan el derecho a la educación y a la participación, así como también promover en los estudiantes:

- La comprensión de las estructuras de gobernanza mundial, los derechos y las responsabilidades internacionales, los problemas globales y las relaciones entre los sistemas y procesos internacionales, nacionales y locales.
- El reconocimiento y apreciación de la diferencia y las identidades múltiples, por ejemplo, en materia de cultura, lengua, religión, género y humanidad común, y el desarrollo de aptitudes para vivir en un mundo cada vez más diverso.
- La adquisición y aplicación de competencias críticas para el conocimiento cívico, por ejemplo, indagación crítica, tecnología de la información, competencias básicas en medios de comunicación, pensamiento crítico, adopción de decisiones, solución de problemas, negociación, consolidación de la paz y responsabilidad personal y social.
- El reconocimiento y reflexión en torno a creencias y valores y la manera en que las percepciones acerca de la justicia social y el compromiso cívico influyen en la adopción de decisiones políticas y sociales.

- El desarrollo de actitudes, de interés y empatía respecto al prójimo y el medio ambiente, y de respeto por la diversidad.

- La adquisición de valores de equidad y justicia social, y capacidades para analizar críticamente las desigualdades basadas en el género, la condición socioeconómica, la cultura, la religión, la edad y otros factores (MEN et al., 2018, p. 46).

Así, en el marco del desarrollo de competencias ciudadanas y socioemocionales se promueven habilidades, conocimientos, actitudes y comportamientos para que los estudiantes se vinculen en la construcción, la toma de decisiones, el análisis crítico y la modificación de las normas que rigen sus actividades cotidianas en los entornos escolares y en los espacios formales de la escuela.

Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación

A partir de los principios y conceptos sobre inclusión y equidad, y las competencias ciudadanas y socioemocionales como referente, el [Ministerio de Educación Nacional](#) formuló los *Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación, educación para todas las personas sin excepción* (MEN et al., 2021), como documento que orienta el accionar de todos los actores que hacen parte del sistema educativo con el fin de reconocer, respetar y valorar la diversidad de todas las personas buscando eliminar la exclusión social, por razones de raza, etnia, religión, género, orientación sexual, discapacidad, condición de migrante, entre otras, y avanzar hacia la consolidación de una sociedad más justa y equitativa.

Estos lineamientos recogen principalmente dos de los objetivos de la Agenda 2030 sobre el desarrollo sostenible (objetivos 4 y 5), así como los retos del Compromiso de Cali sobre Equidad e Inclusión en la

Educación, contienen los referentes conceptuales establecidos a nivel internacional y nacional sobre inclusión y equidad en la educación y determinan una agenda que contempla un conjunto de actividades y una ruta con pasos para la acción desde los diferentes niveles del sector (nacional, territorial e institucional) en pro de la construcción de una política de inclusión y equidad en la educación para el país.

Esta agenda se estructura por componentes (estratégico, administrativo, pedagógico —currículo, ambientes de aprendizaje, evaluación y docentes—, familia y comunidad) que establecen las principales líneas de trabajo, las políticas, las prácticas y las culturas, que se deben implementar a nivel territorial e institucional para contar con una oferta educativa en condiciones de inclusión y equidad.

Así mismo, los lineamientos proponen una ruta de acción para la inclusión y equidad en la educación a ser implementada en las instituciones y los establecimientos educativos, las ETC y el MEN, a partir de una caracterización de la diversidad de las comunidades educativas según el contexto de la institución, y la construcción y puesta en marcha de un plan de acción que apropie la política de inclusión y equidad a través de acciones específicas, que serán monitoreadas y evaluadas en búsqueda del mejoramiento continuo.

De esta manera es importante hacer referencia a los compromisos que adquiere el Estado, la sociedad y principalmente todos los actores que hacen parte del sistema educativo colombiano con la inclusión y la equidad en la educación, en donde se determina el imperativo de una educación para todas las personas sin excepción. En este orden de ideas, los linea-

mientos de política para la inclusión y equidad en la educación convocan a transitar:

- De una perspectiva limitada de la diversidad asociada a lo poblacional, a una perspectiva amplia donde todas las personas cuentan, y cuentan por igual.
- De servicios educativos para algunos a servicios educativos para todas las personas.
- De trayectorias educativas generales, parciales y uniformes a trayectorias educativas particulares, oportunas, completas y diversas.
- De una atención educativa parcial a una atención educativa integral.
- De entornos escolares a otros más allá de la escuela.
- De algunas personas a todas las personas sin excepción.

Es así como los lineamientos de política se constituyen en un importante avance en la materialización de la garantía de una educación inclusiva, equitativa y de calidad que promueva oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (ODS 4). De su implementación y apropiación a nivel nacional y territorial dependerá el avance en el camino a transitar, el cual requerirá del desarrollo de acciones para disminuir las brechas existentes y las inequidades prevalentes para algunas personas, tal como se presenta en los siguientes capítulos.

III. ESTRATEGIAS IMPLEMENTADAS PARA GARANTIZAR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y CON PERTENENCIA A GRUPOS ÉTNICOS

En el camino hacia la construcción de una política de educación inclusiva para el país el Estado colombiano ha desarrollado acciones específicas en el marco del reconocimiento y la valoración de la diversidad que promueven el acceso, la permanencia, y las condiciones de calidad para el logro de trayectorias educativas completas a grupos poblacionales que por sus características han vivido algún tipo de exclusión.

Las estrategias desarrolladas en el marco de la inclusión y la equidad se constituyen en antecedentes para continuar promoviendo la participación plena y efectiva de todas las niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores, sin discriminación o exclusión alguna en donde, en el marco de los derechos humanos, se garanticen los apoyos y ajustes razonables necesarios.

En este capítulo se retoman las experiencias en la garantía del derecho a la educación de las personas con discapacidad y de las personas con pertenencia a grupos étnicos, gracias a los avances en la gestión de la política educativa que en los últimos años ha adelantado el MEN en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 “Pacto por Colombia, pacto por la equidad” y del Plan Sectorial “Pacto por la equidad, pacto por la educación”.

Estrategias para la atención educativa de las personas con discapacidad

A partir del marco normativo establecido en la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), la Ley 1346 de 2009, que aprueba la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, y la Ley estatutaria 1618 de 2013, que establece las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de

las personas con discapacidad, se expide el Decreto 1421 de 2017, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a personas con discapacidad. Este decreto establece la ruta, el esquema y las condiciones para la atención educativa a las personas con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media, de manera tal que se garantice el ingreso, permanencia, promoción y egreso en el sistema educativo; determina como ámbito de aplicación, todo el territorio nacional, a las personas con discapacidad, sus familias y cuidadores, así como al MEN, las entidades territoriales y los establecimientos educativos de preescolar, básica y media e instituciones que ofrezcan educación de adultos, ya sean de carácter público o privado, y a las entidades del sector educativo del orden nacional tales como el INCI, el INSOR y el Icfes.

Para garantizar la atención educativa pertinente, oportuna y de calidad a las personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, el Decreto contempla diferentes estrategias para adaptar el servicio educativo y garantizar el ingreso al sistema en condiciones de accesibilidad, adaptabilidad, flexibilidad y equidad, dentro de las cuales se encuentran las

acciones afirmativas, los ajustes razonables, el currículo flexible, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el esquema de atención educativa y el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), que contempla la evaluación y caracterización pedagógica. Se suman a lo anterior las orientaciones en términos de las responsabilidades para el MEN, las secretarías de educación y los establecimientos educativos, así como la organización de la oferta educativa desde la cual se dé respuesta a las particularidades de las personas con discapacidad identificadas en el territorio, siguiendo las orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas emitidas al respecto.

En el marco de la ruta de atención establecida en el Decreto 1421 de 2017 en el nivel institucional se resalta la necesidad de construir e implementar el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), herramienta construida por los establecimientos educativos para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basada en la valoración pedagógica y social, que incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos, entre ellos, los curriculares, de infraestructura y todos los necesarios para garantizar la participación, permanencia y



promoción de los estudiantes con discapacidad. El PIAR es entendido como un insumo para la planeación de aula del respectivo docente y para la construcción de un Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) que incluya las transformaciones permanentes que se deben llevar a cabo con base en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

La valoración pedagógica en el marco de los PIAR tiene como objetivo identificar las capacidades y habilidades de los estudiantes, sus intereses, motivaciones y expectativas, ritmos y estilos de aprendizaje, así como identificar los ajustes razonables y los apoyos que requerirán en el proceso educativo. En la valoración deben tenerse en cuenta los informes de otros actores del sector salud, cultura, deporte u otros con capacidad de ampliar el conocimiento sobre el proceso que adelanta el estudiante y los avances logrados. Este proceso de valoración lo realiza el docente que, según las características de la institución educativa, contará con el apoyo del docente orientador, del coordinador, del docente de apoyo o del profesional de apoyo pedagógico.

Por su parte dentro de las acciones que deben adelantar las secretarías de educación de las entidades territoriales certificadas (ETC) para garantizar la atención a personas con discapacidad en condiciones de equidad, está la definición de la estrategia de atención educativa territorial para estudiantes con discapacidad y su Plan de Implementación Progresiva (PIP), que comprende los aspectos administrativos, técnicos y pedagógicos, así como la distribución de los recursos asignados por el Gobierno Nacional mediante la distribución de los recursos del SGP que establece la asignación a las entidades territoriales certificadas de un 20% adicional por matrícula de cada estudiante con discapacidad en establecimientos educativos oficiales, y la concurrencia de otros recursos, que permitan garantizar una atención educativa oportuna, pertinente y de calidad. El Plan debe contemplar las acciones y estrategias para ga-

rantizar la educación inclusiva a personas con discapacidad en el territorio.

En el caso de las instituciones educativas de naturaleza privada que presten el servicio público de educación de preescolar, básica y media, en el marco del Decreto, estas deben garantizar la accesibilidad, los recursos, los ajustes razonables y apoyos para atender a los estudiantes con discapacidad. Compete a las secretarías de educación realizar acompañamiento permanente para orientar la implementación de acciones y velar en el marco del ejercicio de la inspección y vigilancia las disposiciones normativas.

Por otra parte, se hace necesario hacer referencia a las orientaciones que contempla el Decreto respecto a los recursos financieros, humanos y técnicos para garantizar la atención educativa de las personas con discapacidad, así como la organización de la oferta educativa (oferta general, bilingüe bicultural para personas con discapacidad auditiva usuarias de la Lengua de Señas Colombiana (LSC), hospitalaria/domiciliaria y formación de adultos, [ver Glosario]) de acuerdo con las características y particularidades de las poblaciones y en condiciones de pertinencia y calidad acordes con las directrices del MEN.

El Ministerio de Educación Nacional, además de dar los lineamientos normativos, administrativos, pedagógicos y técnicos para la educación inclusiva en los diferentes niveles, tiene como responsabilidad brindar asistencia técnica a las entidades territoriales certificadas en educación para la atención de personas con discapacidad y para la elaboración de los Planes de Implementación Progresiva (PIP) y coordinar al interior de todas las áreas y en articulación con el INCI, el INSOR y demás entidades adscritas del sector la generación de planes, programas y proyectos, con su respectivo seguimiento, para la educación inclusiva de las personas con discapacidad.

A continuación, se presenta un diagnóstico que muestra la evolución de la atención de la población con discapacidad en el país, y las principales estrategias que en el marco del PND 2018-2022 ha adelantado el MEN para garantizar la educación inclusiva de personas con discapacidad.

La atención educativa a las personas con discapacidad en cifras

A continuación, se presentan algunas cifras que evidencian el contexto general sobre la atención educativa a las personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva en el país.

Matrícula de personas con discapacidad

De acuerdo con lo establecido en la Resolución 113 de 2020, por la cual se dictan disposiciones en relación con la certificación de discapacidad y el registro de localización y caracterización de personas con discapacidad, para efectos de captura y análisis de información tanto individual como estadística, se reconocen desde el MEN las siguientes categorías de discapacidad que fueron acogidas en el Sistema Integrado de Matrícula (Simat) y que en consecuencia tienen como finalidad responder a los apoyos y ajustes que requieran los estudiantes con discapacidad en su proceso educativo (tabla 3).

Tabla 3. Ajuste de categorías de la variable “discapacidad” en el Simat

AJUSTE CATEGORÍAS DE LA VARIABLE DISCAPACIDAD EN EL SIMA	
De acuerdo con lo establecido en la Resolución 113 de 2020-MinSalud	
Categoría*	Subcategoría
Discapacidad física	No tiene subcategoría
Discapacidad auditiva	DA Usuario de Lengua de Señas Colombiana
	DA Usuario del castellano
Discapacidad visual	DV Ceguera
	DV Baja vision irreversible
Sordoceguera	No tiene subcategoría
Discapacidad intelectual	No tiene subcategoría
Discapacidad psicosocial (mental)	Discapacidad psicosocial (mental)
	DSM Trastorno del Espectro Autista
Discapacidad múltiple	No tiene subcategoría

* Las definiciones de cada categoría se encuentran en el Glosario.

Fuente: Elaboración propia, MEN, 2021

Teniendo en cuenta las categorías de identificación de la población con discapacidad, en la tabla 4 se muestra la matrícula entre los años 2018 y 2021. Sin embargo, es importante mencionar que actualmente y, de acuerdo con lo ilustrado en el tabla 3, las ETC se encuentran en proceso de actualización de las variables de discapacidad que no corresponden a lo

establecido en el marco normativo. En consecuencia, a cierre de la vigencia 2021, las variables “otra discapacidad”, “sistémica” y “trastorno permanente de voz y habla”, reportan un promedio de 1.697 estudiantes que se encuentran en proceso de verificación de las evidencias que permitan establecer o no la pertenencia a la correspondiente categoría de discapacidad.

Como respuesta a lo anterior, el MEN trabaja de manera articulada con sus diferentes áreas, así como con las 96 ETC para avanzar en la consolidación de un

registro oportuno y eficiente que permita tomar decisiones objetivas e informadas que impacten la calidad de la educación de las personas con discapacidad.



Tabla 4. Reporte de estudiantes por categoría de discapacidad en el Simat, 2018-2021

Variables en el Simat	2018		2019		2020		2021	
	Oficial	Privada	Oficial	Privada	Oficial	Privada	Oficial	Privada
Visual-baja visión irreversible	9.863	1.064	9.651	1.117	5.156	881	4.391	680
Visual-ceguera	900	132	981	139	4.077	325	4.152	469
Trastorno del Espectro Autista	3.715	1.218	4.859	1.845	3.248	1.992	3.696	2.003
Intelectual	94.797	10.769	98.964	12.049	93.178	12.092	91.053	10.167
Múltiple	12.184	1.482	14.353	2.007	14.962	2.228	15.410	1.920
Otra discapacidad	10.314	2.612	4.248	1.782	1.799	1.084	1.032	691
Auditiva-Lengua de Señas Colombiana	4.043	272	5.115	437	2.756	321	2.481	231
Auditiva-castellano	2.670	330	3.438	450	5.522	603	5.709	667
Sordoceguera	253	44	200	38	193	46	178	41
Física	8.241	1.105	8.937	1.382	9.930	1.602	10.371	1.493
Sistémica	6.790	517	9.368	860	3.029	682	1.402	399
Mental-psicosocial	25.679	2.602	30.818	4.171	30.513	5.052	29.595	5.163
Trastorno permanente de voz y habla	6.296	551	6.720	734	2.410	595	1.203	365
Total matrícula con discapacidad según sector	185.745	22.698	197.652	27.011	176.773	27.503	170.673	24.289
Total matrícula con discapacidad	208.443		224.663		204.276		194.962	
Total matrícula	10.104.697		10.159.214		10.022.656		9.981.588	

Fuente: Simat/MEN, 2021, con corte a noviembre, preliminar a cierre de vigencia

La tabla 4 muestra que en promedio para los años 2018 a 2021 el 88% de los estudiantes con discapacidad están siendo atendidos en instituciones educativas oficiales. El total de estudiantes con discapacidad representa en promedio el 2% de la matrícula total en todos los niveles y ciclos de la educación preescolar, básica y media.

La tabla 5 presenta la distribución de estudiantes en seis rangos de edad, entre las vigencias 2018 y 2021, especificando la cantidad entre hombres y mujeres. Se evidencia mayor número de hombres que de mujeres, y entre el rango comprendido entre los 10 y 14 años una mayor concentración de personas registradas con discapacidad.

Tabla 5. Distribución de personas con discapacidad por rangos de edad y sexo reportadas en Simat, 2018-2021

Rangos de edad	2018		2019		2020		2021	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
De 0 a 4 años	613	987	667	1.142	540	920	355	697
De 5 a 9 años	19.332	34.781	20.639	37.322	16.017	29.087	13.348	24.154
De 10 a 14 años	35.212	59.574	37.619	64.000	34.684	59.150	33.011	56.300
De 15 a 19 años	20.246	30.568	22.326	33.463	22.155	34.467	23.425	35.928
De 20 a 24 años	2.162	2.767	2.221	2.963	2.126	2.975	2.240	3.118
De 25 años y más	1.123	1.078	1.132	1.169	1.050	1.105	1.181	1.205
Total general	78.688	129.755	84.604	140.059	76.572	127.704	73.560	121.402

Fuente: Simat/MEN, 2021, con corte a noviembre, preliminar a cierre de vigencia

Eficiencia interna en el sistema educativo

Las cifras que se presentan a continuación evidencian la eficiencia interna, la cual hace referencia a la capacidad demostrada por el sistema educativo para retener a la población matriculada hasta que termine con todos sus grados establecidos para el nivel respectivo, y para promover esa población de un grado a otro con la debida fluidez, evitando así la pérdida de tiempo (tabla 6). Las tasas de eficiencia interna se miden usualmente a través de los siguientes indicadores:

- Tasa de deserción (intraanual): es el porcentaje de alumnos que abandonan el sistema dentro del año calendario.
- Tasa de aprobación: es el porcentaje de alumnos que cumplen con los requisitos académicos y pueden ser promovidos al grado inmediatamente superior.
- Tasa de reprobación: es el porcentaje de los alumnos que no cumplen con los requisitos académicos y no se promueven al grado inmediatamente superior.

En este orden de ideas, la suma de estos indicadores es el 100 % de los matriculados en el año lectivo.

Tabla 6. Aprobación, deserción y reprobación de personas con discapacidad por sectores, 2018-2020 (total matrícula)

Matrícula	Sector	2018			2019			2020		
		A	D	R	A	D	R	A	D	R
Discapacidad	Oficial	86,19%	5,05%	8,76%	86,70%	4,90%	8,39%	88,82%	3,44%	7,74%
	No oficial	94,27%	3,35%	2,38%	93,39%	3,74%	2,87%	91,52%	6,88%	1,60%
Total matrícula	Oficial	90,80%	3,75%	5,44%	90,50%	3,88%	5,62%	90,26%	2,85%	6,88%
	No oficial	96,42%	2,47%	1,11%	96,00%	2,95%	1,05%	94,03%	5,22%	0,75%
	Total	91,88%	3,51%	4,61%	91,57%	3,70%	4,73%	90,99%	3,31%	5,68%

Nota 1: A: Aprobación, D: Deserción, R: Reprobación.

Nota 2: Si bien para la estimación de las tasas de eficiencia interna se excluyen los ciclos de adultos, estas tablas los incluyen, teniendo en cuenta que gran parte de la población con discapacidad es atendida con este tipo de oferta.

Fuente: Oficina Asesora de Planeación, MEN, a partir de Simat

Las cifras presentadas en la tabla 6 muestran que si bien el sector oficial es el mayor oferente de atención educativa para personas con discapacidad, se observa una mayor deserción de esta población respecto al sector privado, salvo en la vigencia 2020, que es atípica por la emergencia a causa del covid-19. Cabe anotar sin embargo que las tasas de reprobación de personas con discapacidad en el sector oficial son más altas que las del sector privado en todos los años analizados. También es importante observar que las tasas de deserción de las personas con discapacidad en ambos sectores son superiores a las del total de la población.



Estrategias dirigidas a la atención educativa de personas con discapacidad

Estrategias en educación inicial²

Al reconocer a las niñas y niños como sujetos de derechos, la Convención sobre los Derechos del Niño marcó un hito que desencadenó cambios importantes en las concepciones sobre los niños, niñas y adolescentes y en las formas como la sociedad se relaciona y actúa con ellos desde los primeros años. **En el marco de este reconocimiento y para iniciar la trayectoria educativa de niñas y niños con discapacidad es fundamental hacer referencia a la educación inicial como un derecho de los menores de 6 años de edad que, según la Ley 1804 de 2016, es concebida como un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, a través del cual las niñas y los niños desarrollan su potencial, capacidades y habilidades en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, contando con la familia como actor central de dicho proceso.**

En coherencia con lo anterior, la Dirección de Primera Infancia del MEN ha avanzado en el desarrollo de procesos que respondan al objetivo de promover una educación inicial de calidad para el desarrollo integral de las niñas y los niños, a través del acompañamiento a docentes y el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas desde la perspectiva de la educación inclusiva y de reconocimiento, valoración y respeto a la diversidad; que permitan la generación de experiencias y ambientes para promover la participación de todas las niñas y niños sin discriminación alguna.

En este marco, la Dirección de Primera Infancia del MEN ha llevado a cabo desde el 2018 diferentes acciones, entre las que se encuentran: la formulación

de Orientaciones Pedagógicas para la educación inicial de niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos (MEN & OEI, 2018a) y la Caja de Herramientas del Modelo de Acompañamiento Pedagógico Situado MAS (+) étnico (MEN & OEI, 2018b); y desde el año 2019, se viene implementando el diplomado DUA “Hacia la transformación de ambientes pedagógicos para la educación inclusiva”, con la participación de aproximadamente 535 maestros y maestras de educación inicial y preescolar, primaria y tutores del Programa Todos a Aprender (PTA) de diferentes zonas del país.

Así mismo, se realizó la impresión y distribución de recursos pedagógicos basados en el DUA a las 96 ETC y las 33 regionales ICBF, que incluye el Fichero “Recursos para explorar juntos”, construido a partir de los principios del DUA y la infografía “Todos hacemos parte”. En 2020, se produjeron recursos pedagógicos (videos) para el fortalecimiento de la práctica pedagógica de las maestras y maestros desde el reconocimiento y valoración de la diversidad, que se han venido posicionando a través de los procesos de acompañamiento pedagógico.

Adicionalmente, desde 2020 la Dirección de Primera Infancia ha venido participando en la Comisión de Niñez y Adolescencia con Discapacidad, instancia desde la cual se articulan los diversos programas y procesos que desde cada entidad han permitido seguimiento niño a niño de las atenciones priorizadas en la Ruta Integral de Atenciones (RIA) y, en articulación con MinSalud, la incorporación de la información al Sistema de Seguimiento al Desarrollo Integral de la Primera Infancia (SSDIPI) para el seguimiento nominal de la atención integral a los niños con discapacidad. En la misma línea, se ha realizado acompañamiento a las mesas de tránsito territoriales. Por otro lado, en

² Para más información sobre las estrategias desarrolladas en educación inicial consultar la nota técnica *La educación inicial en el marco de la atención integral: etapa esencial para promover trayectorias educativas completas*.

el Plan Decenal de Lenguas Criollas, se incluyó, como parte de la construcción de la identidad étnico-cultural de niñas y niños de primera infancia, la línea de acción “Transmisión de la lengua en la implementación de procesos pedagógicos y curriculares”.

En la vigencia 2022, se está dando continuidad a las acciones relacionadas con la formación docente con el diplomado DUA “Hacia la transformación de ambientes pedagógicos para educación inicial inclusiva”, la articulación con INSOR con el fin de favorecer el proceso educativo de niñas y niños sordos y la elaboración de un documento de orientaciones para la atención educativa de niñas y niños sordos en Primera Infancia.

Estrategias en educación básica y media

En el caso de la educación básica y media, en el marco de la inclusión y equidad se desarrollan estrategias y programas que apuntan a la acogida del sector educativo y la oferta de una educación de calidad teniendo en cuenta las particularidades de la población atendida en términos de diversidad y del entorno en el que se desarrolla el proceso educativo. A

continuación, se describen las principales acciones desarrolladas en torno a la atención a las personas con discapacidad en los niveles de educación básica primaria y secundaria y la media.

• Estrategias de acceso y permanencia para la atención de personas con discapacidad

Dentro de las estrategias del eje de acceso y permanencia que desarrolla el MEN en el marco del Plan Sectorial 2018-2022 “Pacto por la equidad, pacto por la educación”, para garantizar el acceso de la población con discapacidad al servicio público educativo, se han brindado orientaciones a las 96 ETC de manera que se dé continuidad a estrategias como la búsqueda activa y se realicen visitas a las familias para que inscriban y matriculen a niñas y niños mayores de 5 años en los establecimientos educativos oficiales cercanos a su lugar de residencia, y así se garantice el derecho a la educación.

Adicionalmente, el Ministerio cuenta con el Sistema de Información para el Monitoreo, la Prevención y el Análisis de la Deserción Escolar (SIMPADE). Este sistema de información permite que los docentes y directi-



vos docentes cuenten con información oportuna y veraz para el seguimiento de los estudiantes, en especial de los que se encuentran en riesgo de desertar y permite identificar las causas de los que ya desertaron, con el fin de analizar, diseñar e implementar las estrategias requeridas, ya sea por la entidad territorial o acciones propias de los establecimientos educativos, que mejoren la permanencia escolar.

Se resaltan, así mismo, las estrategias de permanencia escolar promovidas por el MEN e implementadas por las ETC, tales como el transporte escolar, el Programa de Alimentación Escolar (PAE) y la Jornada Escolar Complementaria que implementan las secretarías de educación en articulación con las cajas de compensación familiar.

• Formación docente

Para avanzar en la implementación de una educación inclusiva, se requiere de docentes que estén dispuestos y preparados para enseñar a todas las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos sin excepción, que comprendan su rol como agentes del cambio, con valores, conocimientos y actitudes que permitan la participación de manera plena y efectiva de sus estudiantes en el proceso educativo a lo largo de su vida. Por lo tanto, es necesario desarrollar programas de formación permanente que fortalezcan las capacidades y habilidades de los docentes y aporten a la transformación de imaginarios y concepciones en relación con condiciones y características de las personas que se asumen como limitantes para aprender. De igual forma, se requiere que los procesos de formación cuenten con acompañamientos para que los docentes incorporen los nuevos conocimientos en sus concepciones y prácticas pedagógicas, así como de espacios de colaboración entre maestras y maestros de manera que se apoyen unos a otros y las experiencias exitosas se repliquen.

Los procesos de formación se han realizado habitualmente de manera presencial, sin embargo, la situación de emergencia a causa del covid-19 implicó que el MEN adecuara estos procesos de acompañamiento a través de plataformas virtuales, dando continuidad a la oferta de formación de docentes a través de diplomados y cursos mediante el uso de TIC y otras herramientas. Adicionalmente, en convenio con MinSalud y la Fundación Saldarriaga Concha, durante 2020 y 2021 se desarrolló la ruta formación y acompañamiento “Emociones conexión vital”, en la cual participaron directivos docentes, docentes y equipos de las ETC³.



³ En el capítulo IV se amplía la información sobre las estrategias de formación docente relacionadas con inclusión y equidad; para más información sobre el Sistema de formación docente en el país, se puede consultar la nota técnica *La formación docente en Colombia*.

• Materiales y orientaciones

Con el objetivo de entregar a las ETC orientaciones para la atención educativa de las personas con discapacidad, entre 2018 y hasta la fecha, el MEN ha dispuesto en la plataforma Colombia Aprende documentos y materiales revisados por la comunidad educativa para favorecer la atención a estudiantes con discapacidad. Así, en el marco de las acciones para garantizar la atención estudiantil en tiempo de pandemia, se formuló en 2020 el documento *Lineamientos para la prestación del servicio de educación en casa y en presencialidad bajo el esquema de alternancia y la implementación de prácticas de bioseguridad en la comunidad educativa*. En el anexo II de estos lineamientos, se aportaron las “Orientaciones para la atención educativa de las niñas, niños y jóvenes con discapacidad, capacidades o talentos excepcionales y trastornos del aprendizaje o del comportamiento”.

De igual forma, en articulación con las entidades adscritas INCI e INSOR, se avanza en la producción e implementación de herramientas y documentos de fácil acceso para todas las personas, que pueden ser consultados en la plataforma Colombia Aprende, en donde se encuentra alojada la colección “Promover trayectorias educativas completas de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, en el marco de la educación inclusiva y de calidad”.

• Acompañamiento y asistencia técnica a secretarías de educación de entidades territoriales certificadas

Desde el MEN, se adelantan acciones que buscan reconocer la diversidad como valor, para eliminar las barreras actitudinales, físicas, comunicativas, tec-

nológicas, entre otras. En tal sentido, se ha dispuesto un trabajo con el territorio para aportar a la transformación de los imaginarios frente a la inclusión, a través del fortalecimiento de modelos, estrategias educativas y diseño de ambientes pedagógicos para que todas las niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores aprendan, se desarrollen de manera integral y logren trayectorias educativas completas, reduciendo así las brechas sociales, culturales y de aprendizaje.

En este sentido, y con el fin de acompañar a las ETC en la garantía de la atención educativa para las personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, el MEN viene desarrollando procesos de asistencia técnica en articulación con sus entidades adscritas INCI e INSOR, en donde se destacan, entre otros, los siguientes temas: inversión pertinente y oportuna de los recursos del 20% adicional a la asignación por alumno del Sistema General de Participaciones (SGP) para la población con discapacidad en las tres líneas que establece el Decreto 1421 de 2017⁴; la oferta educativa para garantizar una educación pertinente y de calidad; el reporte de la matrícula con discapacidad en el Simat; la atención educativa para los estudiantes con discapacidad en el marco de la inclusión y la equidad; el Diseño Universal para el Aprendizaje y las generalidades del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR); la garantía de la participación en ambientes de aprendizaje común de la personas con discapacidad vinculadas al sistema educativo, en el marco de la pandemia como efecto del covid-19, entre otros.

4 “i) Creación de empleos temporales de docentes de apoyo pedagógico, viabilizados anualmente por el Ministerio de Educación Nacional, para el acompañamiento a establecimientos educativos y docentes de aula, los cuales quedarán adscritos a las plantas de las respectivas entidades territoriales certificadas; ii) contratación de apoyos que requieran los estudiantes, priorizando intérpretes de la Lengua de señas Colombiana-Español, guías intérpretes, modelos lingüísticos, mediadores y tiflólogos, y iii) herramientas técnicas, tecnológicas y didácticas pertinentes de acuerdo a la reglamentación establecida en las siguientes subsecciones” (artículo 2.3.3.5.2.2.2 del Decreto 1075 de 2015, compilatorio del Decreto 1421 de 2017).

Así, con el fin de garantizar la atención educativa a las personas con discapacidad en el marco de la inclusión y equidad en la educación, el MEN ha desplegado un proceso de acompañamiento técnico para fortalecer las capacidades técnicas, administrativas y pedagógicas de los equipos técnicos y docentes de las 96 ETC. Las principales acciones para acompañar a las ETC en el desarrollo de sus Planes de Implementación Progresiva (PIP) y garantizar la inclusión con equidad y calidad en el sistema educativo de las personas con discapacidad se enmarcan en los siguientes componentes:

En el **componente pedagógico** el MEN, en desarrollo de los compromisos institucionales consignados en el Decreto 1421 de 2017, brinda orientaciones en relación con la oferta educativa pertinente para las personas con discapacidad y acompaña a las ETC en la formulación de sus Planes de Implementación Progresiva (PIP) y a los establecimientos educativos en la formulación y seguimiento del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI). Por otra parte, se desarrolla un trabajo conjunto entre los diferentes equipos del Ministerio para garantizar que las estrategias y orientaciones cuenten con la misma línea conceptual en cuanto a inclusión y equidad en la educación.

En relación con la elaboración del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), el MEN ha asistido técnicamente a las secretarías de educación para que estas acompañen a sus establecimientos educativos en la construcción de este instrumento, de manera que el PIAR más que un formato, se constituya en una herramienta dinámica que se ajuste permanentemente e incluya los apoyos y ajustes razonables requeridos por cada estudiante para su participación plena y efectiva en su proceso educativo. El formato del PIAR actualmente está en proceso de ajuste y para ello han brindado aportes las entidades adscritas INCI e INSOR, la Comisión de Educación Inclusiva en el marco del Grupo de Enlace Sectorial (GES), conformado por profesionales técnicos de distintas entidades del Estado y representantes de las personas con discapacidad y de la sociedad civil, así como por las secretarías de educación, docentes orientadores y docentes de apoyo.

Así mismo, en el marco del acompañamiento pedagógico, desde el MEN se avanza en el diseño, elaboración y divulgación de materiales y documentos orientadores para la garantía del derecho a la educación de las personas con discapacidad. En la tabla 7 se presentan los principales documentos orientadores que se han producido en los últimos cinco años.



Tabla 7. Documentos para atención educativa a estudiantes con discapacidad

Año	Título
2017	Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad, en el marco de la educación inclusiva.
2017	Orientaciones para la transición educativa de los estudiantes con discapacidad y con capacidades y talentos excepcionales en la educación inicial, básica y media.
2017	Documento de trabajo: Guía para la implementación del Decreto 1421 de 2017.
2017	Guía del docente para la alfabetización de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, Ciclo I.
2017	Orientaciones para la formación de familias de estudiantes con discapacidad intelectual/cognitiva, si crecemos juntos, aprendemos a vivir juntos.
2018	Directiva 4 – Orientaciones para la garantía de la educación inclusiva, el desarrollo de ajustes razonables y la provisión de apoyos para la atención educativa de estudiantes con discapacidad.
2018	Documento de trabajo: Caracterización de la educación formal para jóvenes y adultos en Entidades Territoriales Certificadas en Educación. Poblaciones diversas: víctima, discapacidad, rural, otras.
2020	Instructivo categorías de discapacidad, capacidades o talentos excepcionales y trastornos específicos en el aprendizaje escolar y el comportamiento-Simat.
2020	Perfil del docente de apoyo pedagógico-Docente planta temporal viabilizado anualmente.

Año	Título
<p style="text-align: center;">2020-2021</p>	<p>Colección “Promover trayectorias educativas completas de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, en el marco de la educación inclusiva y de calidad”.</p> <p style="text-align: center;">7 títulos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orientaciones para promover el bienestar y la permanencia de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en el sistema educativo. - Orientaciones generales para fomentar la participación efectiva de las familias en el derecho a la educación inclusiva de niñas, niños y adolescentes. - Orientaciones para el reporte de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en el Sistema Integrado de Matrícula (Simat). - Orientaciones para promover la gestión escolar en el marco de la educación inclusiva. - Orientaciones para promover la educación inclusiva en las Escuelas Normales Superiores (ENS). - Orientaciones para promover la trayectoria educativa desde la educación media a la superior, en el marco de la educación inclusiva. - Orientaciones administrativas y pedagógicas para la atención educativa de la población en extraedad, joven, adulta y adulta mayor con discapacidad intelectual y psicosocial.

Fuente: Elaboración propia, MEN, 2021

En términos del acompañamiento pedagógico a nivel territorial, se resalta el trabajo iniciado en 2020 por el MEN, a través de un convenio con el Ministerio de Salud y Protección Social, el Departamento Administrativo de la Presidencia de la República (DAPRE) y la Fundación Saldarriaga Concha, a partir del cual se fortaleció la gestión territorial mediante procesos que permitieron desarrollar capacidades técnicas, pedagógicas y administrativas para favorecer las trayectorias educativas completas de niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores. Como parte de este convenio y de otros suscritos con anterioridad, se consolidó la colección “Promover trayectorias educativas completas de niñas, niños y adolescentes con discapacidad”, en el marco de la educación inclusiva y de calidad, que contempla siete títulos referidos en la tabla anterior. De acuerdo con este Convenio, se trabajó con 95 entidades territoriales certificadas en la Ruta de formación y acompañamiento pedagógico en las líneas de inclusión y competencias socioemocionales.

Adicionalmente, respecto a la accesibilidad de los materiales o recursos educativos, el MEN formuló la Política pública de recursos educativos en la que se definen tres elementos centrales: el enfoque de derechos, el enfoque territorial y el abordaje de inclusión y equidad en la educación como proceso. Este último contempla una visión amplia que permite considerar a todas las personas en el marco de la diversidad, en donde se incluye, entre otras, las que presentan discapacidad, pertenencia étnica (afrocolombianos, comunidades negras, palenqueras, raizales, Rrom, indígenas). Este abordaje, en relación con los recursos educativos, orienta su diseño, formación en su uso y evaluación de satisfacción.

En el componente pedagógico es importante resaltar igualmente el trabajo realizado en torno a la evaluación de los aprendizajes, el cual, mediante la articulación entre el MEN, el INCI, el INSOR y el Icfes, ha permitido el ajuste de las pruebas Saber 3°,

5°, 9° y 11° contemplando componentes que permitan garantizar el acceso a las personas con discapacidad en condiciones de equidad, en cumplimiento del Decreto 1421 de 2017.

En el **componente de formación** se fortalecen las competencias y habilidades de los equipos de las secretarías de educación y de los establecimientos educativos, a través de webinars, cursos y diplomados, en temas relacionados con la inclusión y la equidad en la educación, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), entre otros, con el fin cualificar y resignificar concepciones y prácticas pedagógicas de los docentes. En 2020, se implementó la ruta de acompañamiento con 48 entidades territoriales certificadas, 193 funcionarios de las secretarías de educación, 305 establecimientos educativos y 1.801 docentes con el fin de garantizar la inclusión y equidad en la educación de niñas, niños y adolescentes. De igual forma en 2021 se implementó la ruta de acompañamiento con las 96 ETC y el curso: Emociones Conexión Vital Inclusión, con el que se formó a 3.669 docentes. Así se impactó desde el componente de formación entre el 2020 y 2021 a más de 4.644 equipos docentes de diversas regiones del país.

En el **componente de familias y redes de apoyo** se impulsa el trabajo articulado con familias, la creación de redes de apoyo, el fortalecimiento de escuelas de familias y consejos de padres, la identificación de factores de riesgo y factores protectores. De igual forma, se consolida la estrategia Alianza Familia-Escuela a través del trabajo articulado entre las distintas áreas del MEN para que, en el marco del proceso de inclusión y equidad en la educación, las familias de niñas niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas que tienen un integrante con discapacidad hagan parte de los espacios de participación que se lideran desde los establecimientos educativos y se consoliden redes de apoyo con el propósito de garantizar el desarrollo integral y el logro de trayectorias educativas de todos los estudiantes en el marco de la diversidad.

En cuanto al **componente administrativo y de talento humano** se orienta a las 96 ETC en el proceso de contratación y vinculación de docentes y profesionales de apoyo pedagógico. Dentro de las principales acciones que se realizan desde el MEN para acompañar a las 96 ETC en el desarrollo de los Planes de Implementación Progresiva (PIP) se incluyen aspectos administrativos, técnicos y pedagógicos, así como la distribución de los recursos asignados por matrícula de estudiantes con discapacidad, y la concurrencia de otros recursos, para favorecer la trayectoria educativa de dichos estudiantes.

- **Recursos para la viabilización de plantas de personal**

Los Decretos 366 de 2009 y 1421 de 2017 que reglamentan en el marco de la educación inclusiva la

atención educativa a las personas con discapacidad, señalan que la contratación del personal de apoyo para garantizar el acceso y promoción a una educación de calidad es responsabilidad de las ETC y determinan que los recursos para financiar dicha contratación corresponden al Sistema General de Participaciones (SGP). De igual forma, determinan que las entidades territoriales certificadas concurrirán a la financiación de la prestación del servicio de apoyo pedagógico con recursos propios u otros que puedan ser utilizados para tal efecto.

Así, en cuanto a la financiación para la atención educativa de las personas con discapacidad, el Gobierno nacional mediante la distribución de los recursos del SGP establece la asignación a las entidades territoriales certificadas de un 20% adicional



por matrícula de cada estudiante con discapacidad, con capacidades o talentos excepcionales, o en el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA) reportado en el Simat. La asignación se basa en la tipología respectiva según zona geográfica urbana, rural y nivel educativo preescolar, primaria, secundaria y media.

Estos recursos hacen parte de la participación de educación del SGP por concepto de las personas atendidas, cuyo uso prioritario en cumplimiento de la Ley 715 de 2001, es la financiación de la prestación del servicio a cargo de cada ETC; es decir, que el 100% de la asignación por alumno debe destinarse a financiar gastos de personal y contratación reconocida y el restante 20%, es asignado para complementar el costo diferencial en el que incurre la ETC por prestar el servicio a las personas registradas en la matrícula atendida bajo alguna de las características mencionadas anteriormente.

En términos de la inversión de los recursos asignados a las ETC por la matrícula de estudiantes con discapacidad para garantizar la prestación eficiente y oportuna del servicio educativo al interior de cada jurisdicción con cargo a los recursos del SGP, más los recursos propios que decidan destinar, las líneas de inversión son: i) creación de empleos temporales de docentes de apoyo pedagógico, viabilizados anualmente por el Ministerio de Educación Nacional, para el acompañamiento a establecimientos educativos y docentes de aula, los cuales quedarán adscritos a las plantas de las respectivas entidades territoriales certificadas; ii) contratación de apoyos que requieran los estudiantes, priorizando intérpretes de la Lengua de Señas Colombiana-Español, guías intérpretes, modelos lingüísticos, mediadores y tiflólogos, y iii) herramientas técnicas, tecnológicas y didácticas pertinentes.

Respecto a la provisión de empleos temporales de docentes de apoyo pedagógico el MEN ha avanzado

en la viabilización de plantas temporales de docentes de apoyo pedagógico, de acuerdo con el Decreto 1421 de 2017, a través de los recursos del SGP asignados a las ETC. En 2020 se viabilizaron 124 cargos en 7 ETC. De igual forma, en 2021 se viabilizaron 240 en 18 ETC, y para la vigencia 2022, se viabilizaron 273 cargos en 20 ETC. *Esta contratación de cargos temporales asegura el acompañamiento a los docentes que, en sus aulas, cuentan con estudiantes con discapacidad durante la totalidad del calendario académico, siempre y cuando las ETC realicen los procesos de planeación en los tiempos adecuados.*

• Articulación interinstitucional

Como se ha anotado anteriormente, el MEN ha generado procesos de articulación institucional en respuesta al llamado de corresponsabilidad establecido en 2019 en el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación: Todas y todos los estudiantes cuentan, organizado por Unesco con el apoyo del MEN, así como en la Ley 1145 de 2007, por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones. Esta articulación ha garantizado la coordinación, concertación, participación con sus entidades adscritas INCI, INSOR, así como con el Icfes a través de distintos espacios de participación en donde se destaca el Consejo Nacional de Discapacidad (CND), el Grupo de Enlace Sectorial (GES), la Comisión de Educación Inclusiva en el marco del GES, la Comisión de Niñez y Adolescencia con Discapacidad en el marco del GES, la Comisión de educación inclusiva Acuerdo 4, Gobierno nacional-FECODE (2019-2021), entre otros.

En el marco de la suscripción del acuerdo colectivo entre el Gobierno nacional y la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE), en mayo de 2019, se determinaron 36 acuerdos, y dentro de este el n.º 4 Fortalecimiento de la educación pública: progresividad del acceso a la educación, incremento de coberturas, mejoramiento de la calidad, en el que se determina la conformación de la “Comisión de educa-

ción inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas con discapacidad”, la cual sesionó desde agosto de 2019 a abril de 2021, llevando a cabo catorce sesiones. A través de los diálogos, se impulsó el primer proceso de viabilización anual de planta temporal de docentes de apoyo pedagógico, para la vigencia 2020 y la continuidad de esta en 2021.

Así mismo, en el marco del Capítulo Especial de la Mesa Nacional de Negociaciones-Pliego de Solicitudes 2021 suscrito entre el Gobierno Nacional y FECODE, se incluye desde el Acta del Acuerdo Colectivo firmada en agosto de 2021, el Acuerdo 3, Fortalecimiento de la Educación Pública Estatal, en donde se determinó dar continuidad a la “Comisión de educación inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas con discapacidad” establecida en el marco del Acuerdo 3 en 2019.

El rol del INCI, el INSOR y el Icfes en la atención educativa a las personas con discapacidad

Como se mencionó anteriormente, el ámbito de aplicación del Decreto 1421 de 2017 cubre las acciones del MEN, entidades territoriales, establecimientos educativos de preescolar, básica y media e instituciones que ofrezcan educación de adultos, ya sean de carácter público o privado, así como las entidades del sector educativo del orden nacional como el INCI, el INSOR y el Icfes. De esta manera se citan a continuación las principales acciones adelantadas por estas tres entidades, para garantizar la atención educativa a personas con discapacidad, desde sus competencias específicas en el marco del Plan Nacional de Desarrollo y del Plan Sectorial 2018-2022.

El Instituto Nacional para Ciegos (INCI), en el periodo 2018-2022, ha venido adelantando acciones en el marco de la educación inclusiva, con el fin de contribuir al fortalecimiento de los procesos de atención educativa de los estudiantes con discapacidad visual en todo el territorio nacional. Es así como se ha brindado asesoría y asistencia técnica a las 96 ETC

mediante la cualificación en estrategias pedagógicas que se ofrece a los profesionales de las secretarías de educación y a los docentes de los establecimientos educativos que cuentan con estudiantes ciegos y/o con baja visión. En términos del acompañamiento a docentes, brinda una comunicación permanente, a través de distintos canales de comunicación (correo electrónico, llamadas telefónicas, mensajes por WhatsApp, entre otros), complementada con la implementación de 8 cursos virtuales, dirigidos también a familias, agentes educativos y estudiantes ciegos y con baja visión.

En cuanto al material en Sistema Braille y Tinta Macrotipo, el INCI ha provisto de material gratuito a más de 3.000 establecimientos educativos que atienden a estudiantes con discapacidad visual, sumado a las 30 guías en formato digital accesible que abordan las temáticas propias de las áreas de matemáticas, química y física desde grado 4.º hasta grado 10.º, además de la guía de herramientas tecnológicas en educación.

Así mismo, en trabajo articulado con el INCI, se socializó el perfil del personal de apoyo con funciones en tiflogía. Adicionalmente, desde el Ministerio se viene trabajando conjuntamente con el INSOR y otras entidades del sector en la formulación de los perfiles de: docente bilingüe bicultural, guía interprete y mediadores pedagógicos.

Desde la emisora INCI Radio, se vienen emitiendo los programas *Libreta de Apuntes* y *Bitácora*, en donde el primero aborda temas sobre educación inclusiva basados en el sitio web del MEN y las noticias de actualidad educativa que allí se publican, y el segundo invita a personas con discapacidad visual y también a personas que trabajan por la discapacidad a que cuenten sus historias de vida o sus vivencias en torno a la temática.

Para la vigencia 2022, el INCI sigue fortaleciendo el trabajo conjunto con el Ministerio de Educación Nacional, para contribuir al mejoramiento de los proce-



sos de atención educativa de los estudiantes con discapacidad visual en condiciones de calidad y equidad.

En el caso del Instituto Nacional para Sordos (INSOR), las estrategias se relacionan con la gestión territorial a partir de la realización de asistencia técnica dirigida a las 96 secretarías de educación de ETC en torno a la ruta para la garantía de trayectorias completas, para promover la organización y fortalecimiento de la oferta bilingüe bicultural para los estudiantes sordos (OBBS). En el año 2021 se estableció el nivel de avance en la implementación de la ruta para la garantía de trayectorias completas para los estudiantes sordos por parte de 76 secretarías de educación y seguimiento a las acciones adelantadas con relación a la preparación de cada ETC, destacando logros alcanzados y acciones a desarrollar en las siguientes vigencias.

Adicionalmente, se realizó asistencia técnica a 96 secretarías de educación y tres eventos de cualificación sobre el uso pedagógico de la Lengua de Señas Colombiana (LSC) dirigidos a docentes y personas sordas que se desempeñan como modelos lingüísticos. En la asistencia técnica con los diferentes agentes educativos se enfatiza en lo particular de la educación de las personas sordas en cada uno de los componentes directivo, administrativo, académico, lingüístico y comunitario, este último a partir de encuentros con la comunidad estudiantil sorda y comunidad sorda externa, encuentros con familias y orientación a los docentes y modelos lingüísticos sordos sobre aspectos relacionados con el componente: comunidad sorda, convivencia intercultural y familias.

Para el acceso a materiales educativos pertinentes y de calidad producidos en LSC se consolidó el proyecto INSOR Educativo, con la producción de contenidos educativos accesibles, así como documen-

tos y demás materiales que potencien los procesos pedagógicos, didácticos lingüísticos y culturales. Desde el 2018 a la fecha se han diseñado más de 240 contenidos, tales como clases en vivo, módulos y unidades didácticas, datos curiosos, asesorías virtuales, literatura infantil y juvenil, que posibilitan acceder a elementos prácticos y teóricos pensados desde la accesibilidad y secuencialidad para generar una mayor comprensión en las áreas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lenguaje, Matemáticas, Literatura y otros campos que aportan al conocimiento de cultura general.

Desde el 2018 a la fecha el INSOR elaboró cinco documentos de orientaciones y lineamientos técnicos que permiten a las comunidades educativas y tomadores de decisiones en territorio, lograr una mayor comprensión de las trayectorias completas en educación en el marco del Decreto 1421 de 2017 como son: 1) Ruta para la garantía de trayectorias completas en educación para las personas sordas; 2) Modelo bilingüe bicultural de educación inicial para la primera infancia sorda; 3) Oferta bilingüe bicultural para personas sordas, orientaciones generales; 4) Orientaciones generales para la educación básica y media de jóvenes y adultos sordos: oferta bilingüe bicultural; y 5) Orientaciones generales para la formulación del PIAR en educación bilingüe para sordos.

Finalmente, en el marco de articulación entre el MEN y el Icfes, se ha avanzado en la accesibilidad a los instrumentos de evaluación para las personas con discapacidad. Así, para las personas con discapacidad que presentan los exámenes de Estado Saber 11.º se cuenta con un formulario de inscripción que permite recolectar y validar las condiciones necesarias para el momento de la aplicación. También se cuenta con cuadernillos diseñados con ajustes razonables, tales como un menor número de pre-

guntas y textos más cortos, lo cual permite contar con más tiempo para responder las pruebas. En esta misma línea, Saber 11.º cuenta con una evaluación completamente interpretada en Lengua de Señas Colombiana; y para las evaluaciones de Saber Pro y Saber TyT, se cuenta con textos alternativos en todas las preguntas que son usados por los softwares lectores de pantalla para la población con discapacidad visual.

Adicionalmente, respecto a las pruebas Saber 3º, 5º, 7º y 9º, a todos los estudiantes con discapacidad se les brindan, durante la aplicación, los siguientes apoyos que permiten tener mayor acceso a las pruebas: intérprete de LSC con discapacidad auditiva (usuario de LSC); lector especializado en discapacidad visual (ceguera); lector de apoyo discapacidad visual (baja visión irreversible); guía-intérprete para personas con sordoceguera; y apoyo cognitivo para personas con discapacidad intelectual psicossocial.

Estrategias para la atención educativa de las personas perteneciente a grupos étnicos

Colombia es un país diverso, pluriétnico y multicultural, cuenta con 32 departamentos, 1.103 municipios, 1 distrito capital, 710 resguardos indígenas, 123 territorios afro colectivos, 11 kumpañy Rrom y 68 lenguas nativas (65 indígenas, 2 creole y 1 romaní).

Según el Censo Nacional de Población y Vivienda 2018, en adelante CNPV, la población que se autorreconoce como perteneciente a alguno de los 115 pueblos indígenas nativos del país es de 1.905.617 personas, que representan el 4,4 % del total de la población nacional. La población indígena es más joven en departamentos con alta presencia de resguardos indígenas y en zonas de difícil acceso como Arauca, Chocó, Magdalena, Vaupés, Vichada, Guainía. La población indígena más envejecida se encuentra en departamentos de la región Andina (Bogotá D.C., Cundinamarca, Caldas,

Santander, Tolima, Nariño). La mayoría de la población indígena se ubica en el área rural del país en los resguardos indígenas legalmente constituidos, en las parcialidades indígenas, o en territorios no delimitados legalmente. La población indígena se encuentra ubicada en las regiones naturales como la selva, las sábanas naturales de la Orinoquía, los Andes colombianos, en los valles interandinos y en la planicie del Caribe.

La población afrocolombiana se concentra en el Pacífico colombiano, la costa Caribe y los valles interandinos del Valle del Cauca y Cauca; los raizales se concentran en el Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina; y los palenqueros en San Basilio de Palenque. Esta población también reside en las grandes cabeceras municipales (DANE, 2005). A partir de la Encuesta de Calidad de Vida (ECV) 2018 (que tiene cobertura departamental y cuenta con cerca de 287 mil personas encuestadas), se determinó que el volumen de la población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera en 2018 era de 4.671.160 personas, lo que corresponde al 9,34% del total nacional. De acuerdo con el mismo censo, en el Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, 25.515 personas se autorreconocen como raizales, 6.637 personas como palenqueros de San Basilio y 2.950.072 como negros, mulatos, afrodescendientes o afrocolombianos.

En cuanto a la población gitana o Rrom, según la ECV, la población que se autorreconoce como gitana o Rrom en el país es de 2.649 personas. De esta, el 69,5% está concentrada en el rango de edad de 15 a 64 años; el 22,7% entre 0 y 14 años; y 7,8% tiene 65 años o más.

Para la atención de esta población, existe una importante normatividad nacional e internacional, entre la cual se destaca el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), ratificado por Colombia en la Ley 21 de 1991, en la que se reitera el derecho a la educación con pertinencia cultural de los pueblos

indígenas y tribales. De acuerdo con el artículo 7 del Convenio, se prioriza en los planes de desarrollo económico de las regiones, el mejoramiento de las condiciones de vida y de nivel de educación de los pueblos, con su debida participación y cooperación. En los artículos 21 y 22 se establece que los gobiernos deben asegurar, con la participación de los pueblos, programas y medios especiales de formación, teniendo en cuenta el contexto económico, las condiciones sociales y culturales y las necesidades concretas de los pueblos o grupos étnicos. Así mismo, en el artículo 27 se especifica que las autoridades competentes deben asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad del desarrollo de esos programas (Organización Internacional del Trabajo [OIT], 1989).

La ratificación de este Convenio por parte de Colombia compromete al país y a sus instancias de gobierno, a garantizar en conjunto el derecho a la educación de los grupos étnicos (indígenas, comunidades negras afrocolombianas, raizales, palenqueros y Rrom), en condiciones de equidad, participación y conducentes a la autonomía de estos en la administración, planeación y evaluación de sus procesos educativos.

A partir de esta normatividad y de sus derechos constitucionales, como del marco de la política de inclusión y equidad, el sector educativo orienta las acciones de gestión de política que propenden por la garantía de acceso, permanencia, calidad y pertinencia cultural en la educación de los grupos étnicos. En cumplimiento de este propósito, el Estado colombiano ha establecido líneas de acción que promueven su pervivencia y su revitalización desde el entorno educativo en igualdad de oportunidades para la población en general, a partir del reconocimiento de sus características culturales como un elemento orientador de la práctica pedagógica.

En este sentido, la Ley General de Educación estableció la etnoeducación (Capítulo 3 del Título III), como una de las modalidades de atención educativa a poblaciones, entendida como

la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones. (Ley 115 de 1994, artículo 55)

En términos de los principios de la etnoeducación la Ley General de Educación establece que:

La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura. (Ley 115 de 1994, artículo 56)

Con la expedición del Decreto Reglamentario 804 de 1995, se reguló la atención educativa para grupos étnicos y se impulsó el reconocimiento de los currículos propios, el uso y fortalecimiento de las lenguas nativas, la concertación con las autoridades de dichos pueblos para la selección de etnoeducadores y el reconocimiento de las organizaciones étnicas para la administración y gestión de las instituciones educativas. Resultado de dicha perspectiva y en un proceso de concertación con los pueblos indígenas, se expidió el Decreto 2500 de 2010, que reglamenta la contrata-

ción por parte de las ETC de la administración del servicio educativo con cabildos, autoridades, asociaciones y organizaciones de los pueblos indígenas.

Adicionalmente, con el propósito de poner en funcionamiento la administración de los sistemas propios en los territorios indígenas, en 2014 se expidió el Decreto 1953, por el cual se creó el régimen especial, hasta que el Congreso expida la ley de la que trata el artículo 329 de la Constitución Política de Colombia.

En conjunto, estos mandatos constitucionales y normativos han impulsado adelantos significativos al interior del MEN que han permitido alcanzar, bajo estos principios orientadores de política, los logros y avances en la gestión de la política educativa para la atención de grupos étnicos que se expondrán más adelante. A continuación, se presentan algunas cifras relevantes sobre la situación en materia de cobertura y tasas de eficiencia interna para estos grupos poblacionales, los avances y logros entre el 2018 y el 2021 en materia de política educativa y algunas

reflexiones y recomendaciones a tener en cuenta en la oferta educativa para estas poblaciones en condiciones de equidad e inclusión.

La atención educativa a grupos étnicos en cifras

A pesar de los avances normativos para garantizar el derecho a la educación de los grupos étnicos, los retos siguen siendo importantes. En términos generales, en los grupos étnicos es importante reducir el analfabetismo y el rezago escolar, ya que 8,3 % de esta población no cuenta con ningún nivel educativo, y un 27,7% alcanzó la educación primaria, lo que incide en sus oportunidades de participación en el desarrollo económico y social (MEN, 2019).

Matrícula de grupos étnicos

La tabla 8 muestra la composición de la matrícula de educación preescolar, básica y media según sector y desagregación por grupos étnicos.



Tabla 8. Reporte de matrícula según sector y grupo étnico 2018-2021

Grupo	2018		2019		2020		2021	
	Oficial	No oficial	Oficial	No oficial	Oficial	No oficial	Oficial	No oficial
No aplica	7.256.102	1.913.709	7.255.319	1.947.085	7.158.867	1.924.900	7.270.895	1.745.468
Indígenas	417.832	6.742	431.771	7.303	431.917	7.411	464.563	7.384
Negritudes	327.731	17.511	307.527	16.189	271.252	15.071	250.616	13.316
Rom	135	17	173	35	195	14	192	18
Otras etnias	3.944	363	2.853	300	1.952	221	1.353	150
Raizales	2.388	405	3.036	445	3.208	578	3.363	544
Afrodescen- diente	153.683	4.029	181.324	5.745	199.635	7.291	216.155	7.421
Palenquero	93	13	97	12	132	12	140	10
Total matrícula grupos étnicos según sector	905.806	29.080	926.781	30.029	908.291	30.598	936.382	28.843
Total matrícula grupos étnicos	934.886		956.810		938.889		965.225	
Total matrícula	10.104.697		10.159.214		10.022.656		9.981.588	

Fuente: Simat/MEN, 2021, con corte a noviembre, preliminar a cierre de vigencia

Según los datos presentados en la tabla 8, la matrícula de grupos étnicos representa, en promedio para las vigencias analizadas, el 9% del total de estudiantes matriculados en la educación formal. Adicionalmente, se observa que el 97% de la matrícula de grupos étnicos es atendida en sector oficial.

Para 2021, de los 965.225 estudiantes pertenecientes a grupos étnicos matriculados en las diferentes entidades territoriales, se observa la siguiente composición en términos porcentuales, según el grupo étnico al que pertenece esta población (figura 1):

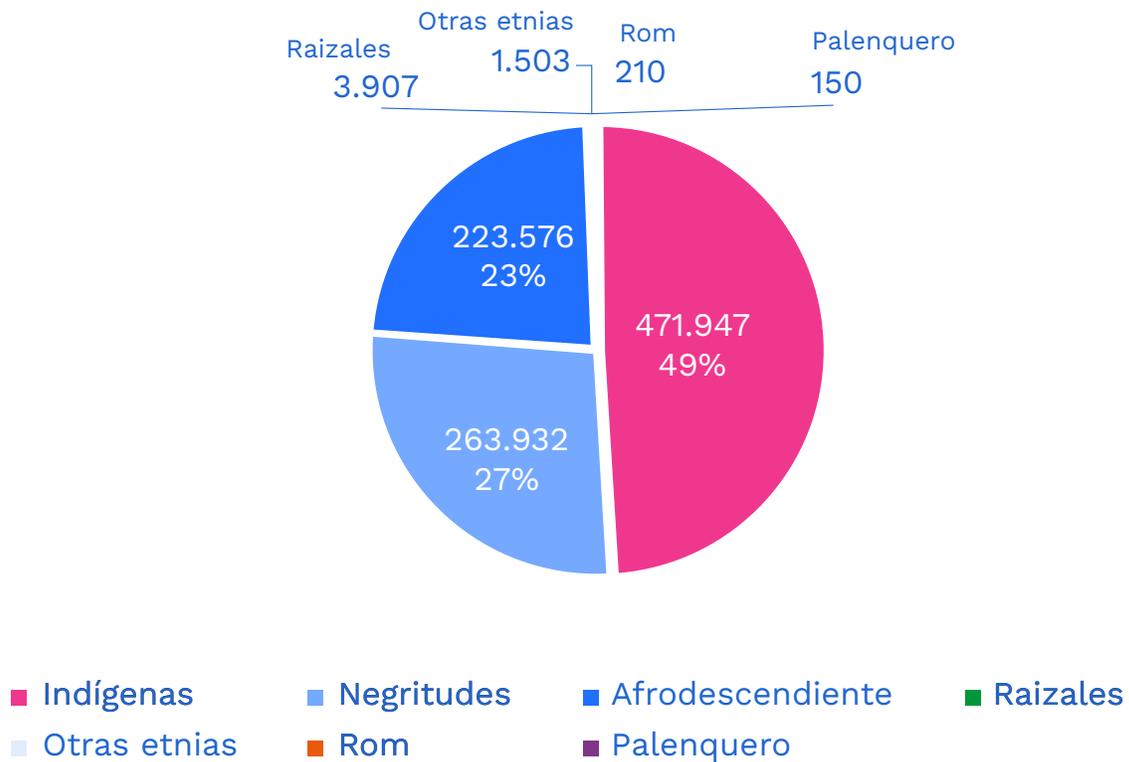


Figura 1. Composición de la matrícula de grupos étnicos según grupo, 2021.

Fuente: Simat/MEN, 2021, con corte a noviembre, preliminar a cierre de vigencia

El 49% de la matrícula de grupos étnicos corresponde a comunidades indígenas, seguido por las negritudes con un 27% y los afrodescendientes con un 23%. Por su parte, las comunidades Raizales, Rom, Palenquero y otras etnias representan el 0,6% del total de la matrícula de grupos étnicos.

Por otra parte, la matrícula de población indígena (2021) está ubicada de manera mayoritaria en la zona rural (78%), seguida por la comunidad raizal (59%). Para los otros grupos poblacionales la mayor parte de la población es atendida en establecimientos educativos de la zona urbana según se muestra en la figura 2.

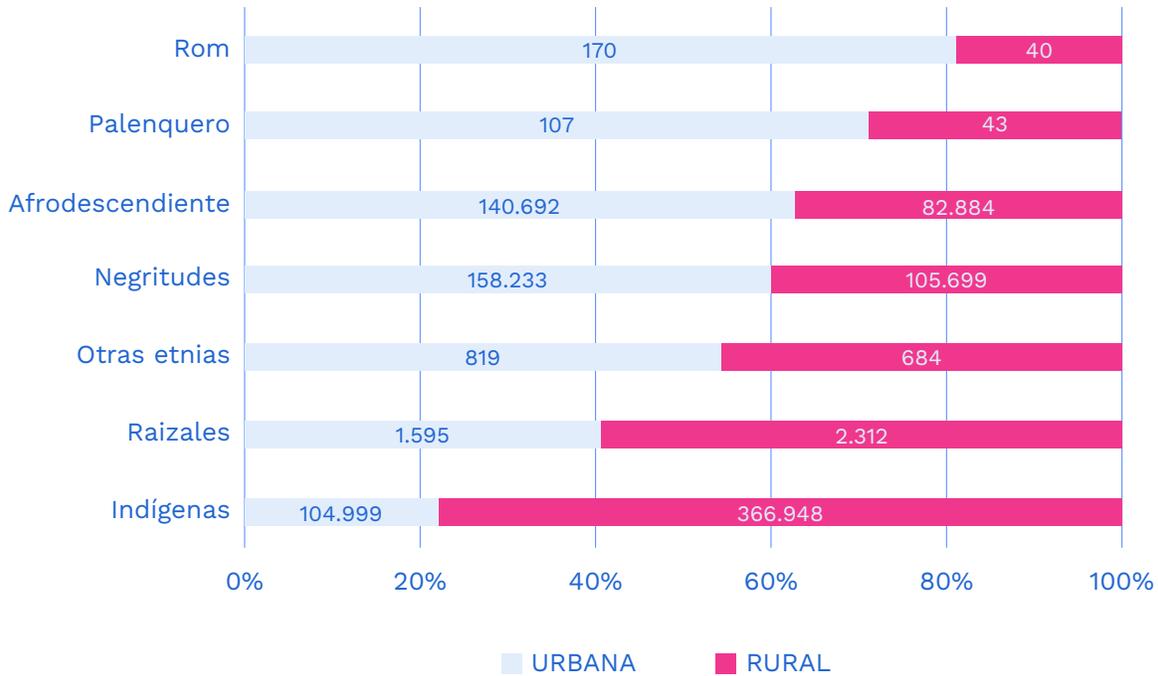


Figura 2. Distribución de la matrícula de grupos étnicos por zona, 2021.

Fuente: Simat/MEN, 2021, con corte a noviembre, preliminar a cierre de vigencia

Tasas de eficiencia interna

En cuanto a las tasas de eficiencia interna, el pueblo Rrom presenta los más altos niveles de deserción dentro de los grupos étnicos con tasas de hasta 11%, las cuales pueden ser explicadas en parte por sus costumbres de movilidad al interior de su cultura. Por su parte, en términos de la tasa de reprobación, se observan igualmente tasas altas en las comunidades Rrom, aunque en 2020 se observó una alta tasa en los pueblos indígenas (tabla 9).



Tabla 9. Aprobación, deserción y reprobación de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos por sectores, 2018-2020 (total matrícula*)

Grupo étnico	2018			2019			2020		
	A	D	R	A	D	R	A	D	R
No aplica	92,09%	3,51%	4,40%	91,7%	3,7%	4,6%	91,1%	3,4%	5,5%
Indígenas	89,73%	3,39%	6,88%	90,1%	3,6%	6,3%	88,7%	3,0%	8,3%
Negritudes	90,45%	3,57%	5,98%	90,3%	4,0%	5,7%	90,5%	3,0%	6,4%
Rrom	80,92%	10,53%	8,55%	83,2%	11,1%	5,8%	81,8%	10,5%	7,7%
Otras etnias	90,69%	2,79%	6,52%	91,2%	2,9%	6,0%	90,3%	2,6%	7,0%
Raizales	94,24%	3,19%	2,58%	88,5%	2,5%	9,0%	91,7%	1,8%	6,6%
Afrodescendiente	88,72%	3,78%	7,50%	88,7%	4,1%	7,2%	90,5%	2,7%	6,9%
Palenquero	90,57%	4,72%	4,72%	90,8%	3,7%	5,5%	91,0%	1,4%	7,6%
Total matrícula	91,88%	3,51%	4,61%	91,57%	3,70%	4,73%	91,00%	3,31%	5,69%

* Incluye toda la matrícula en todos los grados y ciclos de la educación de adultos.

Nota: A: Aprobación, D: Deserción, R: Reprobación.

Fuente: Oficina Asesora de Planeación, MEN, a partir del Simat

Estrategias dirigidas a la atención educativa de los grupos étnicos

A continuación, se exponen las principales estrategias que, en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022, se han adelantado para garantizar la atención educativa a los grupos étnicos, cuyos objetivos han estado enfocados a: la construcción concertada de políticas de atención a grupos étnicos y al ajuste, adaptación y/o concertación de la oferta institucional para brindar atenciones educativas pertinentes dirigidas a grupos étnicos.

Construcción concertada de políticas de atención a grupos étnicos

El MEN, como ente rector del sector educativo en el país, implementa una serie de acciones y procedimientos con el objetivo de lograr la participación en la toma de decisiones de los grupos étnicos sobre sus procesos educativos y en la ejecución de políticas para la prestación del servicio educativo por parte de las ETC.

Como mecanismo para la implementación de los procedimientos de consulta y concertación, se cuenta con espacios para estos grupos étnicos en los que se tratan temas que les atañen, realizando procesos de concertación específicos del sector educativo, que han sido acompañados por el Gobierno nacional en la actual administración, entre los que se encuentran:

• Principales espacios de concertación de pueblos indígenas:

- Mesa Permanente de Concertación con los pueblos y organizaciones indígenas (MPC) creada por el Decreto 1347 de 1996.
- Mesa Regional Amazónica para los Pueblos Indígenas de la Amazonia Colombiana creada mediante el Decreto 3012 de 2005.
- Comisión Mixta del Consejo Regional Indígena

del Cauca (CRIC), Decreto 1811 de 2017.

- Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI), Decreto 2406 de 2007. En esta última instancia, se ha venido concertando desde el 2015 en el marco de consulta previa el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). En la actual administración se han desarrollado once sesiones, logrando avanzar en la concertación de normas tales como la Resolución 188858 de 2018, la Circular 9 de 2019, la Circular 22 de 2020, la Directiva 7 de 2021, y 33 artículos de los 202 que presentó la propuesta de documento de norma por parte de las organizaciones étnicas.

• Principales espacios de concertación de la población Negra, Afrocolombiana, Raizal y Palenquera, enmarcados en la Ley 70 de 1993:

- Comisión Pedagógica Nacional (Ley 70 de 1993, artículo 42), la cual, luego de siete años de no haber sesionado, se retoma en el 2020.
- El Espacio Nacional de Consulta Previa, del cual se deriva la Comisión IV respecto al sector educativo.
- La Subcomisión de Educación, Etnoeducación y Cultura de la Consultiva de Alto Nivel de Comunidades Negras.
- Comisiones Técnicas y Mesas de Educación de los Paros Cívicos de Buenaventura (Decreto 1402 de 2017) y de Chocó (Decreto 766 de 2018).
- Mesa Mixta (Auto 073 de 2014 de la Corte Constitucional).
- Comisión de Alto Nivel (Sentencia 620 de 2017 de la Corte Constitucional).

• Principales espacios de concertación de la población Rrom:

- Comisión Nacional de Diálogo creada mediante el Decreto 2957 de 2010 (Artículo 10) como el escenario de interlocución entre el Estado colombiano y el grupo étnico Rrom o Gitano.

A continuación, se profundiza en los logros más relevantes de los procesos de concertación en la construcción de política educativa para grupos étnicos que se han gestionado por parte del MEN en la actual administración.

Grupos indígenas

La atención educativa de los grupos étnicos, liderada desde el MEN, es un asunto estratégico y transversal que viene transitando desde la etnoeducación, como la política educativa reglamentada en la Ley 115 de 1994 y el Decreto 804 de 1995, hacia la construcción participativa y concertada de una política de educación pertinente culturalmente en la que se fortalezca la identidad étnica, cultural y lingüística, y en la que se construya mediante un ejercicio participativo con las autoridades y organizaciones representativas de los pueblos indígenas, a través del diálogo y la concertación, dando respuesta a los derechos colectivos amparados en la normatividad vigente.

En torno a este cambio de enfoque, desde el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 “Pacto por Colombia, pacto por la equidad” y el Plan Sectorial “Pacto por la equidad, pacto por la educación”, el MEN implementó las acciones y estrategias concertadas para la atención a poblaciones étnicas a fin de articular y garantizar el derecho a una educación de calidad y pertinente des-

de un ejercicio de progresividad de los derechos que le asisten a este colectivo.

En este marco de trabajo y en coherencia con la apuesta por la construcción concertada de políticas de atención a grupos étnicos, se destaca el proceso de consulta previa que adelanta el sector para la estructuración del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). El SEIP busca reunir en un solo texto normativo lo respectivo al sistema educativo de los pueblos indígenas, reglamentando aspectos pedagógicos, políticos, administrativos y de gestión. Así, el Ministerio ha trabajado de manera permanente en la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI) en el desarrollo de este proyecto normativo.

Dentro del desarrollo normativo como soporte para el SEIP, se destaca el Decreto 2500 de 2010⁵, que reglamenta de manera transitoria la administración del servicio educativo por parte de las organizaciones indígenas. Esta contratación, así como la asignación de recursos que le dan viabilidad a la administración del servicio educativo por parte de las comunidades indígenas, ha ascendido de manera importante desde el 2018 hasta el 2021, pasando de 44 operadores contratistas de las organizaciones indígenas en 2018 a 90 en el 2021, permitiendo llegar en 2021 a 243.969 estudiantes a través de una educación propia.

Además, con dicho decreto los pueblos indígenas podrán desarrollar su capacidad de administración, coordinación y orientación pedagógica de manera pertinente, mientras el Gobierno Nacional y los pueblos indígenas concertan en el marco de la

5 “Por el cual se reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación del Sistema Educativo Indígena Propio SEIP” (Compilado en el Capítulo 4, Título 1, Parte 3, Libro 2 del Decreto 1075 de 2015).

CONTCEPI la norma mediante la cual se reconozca plenamente el SEIP, que traslada la administración de la educación a los pueblos indígenas.

Adicionalmente, como logros del espacio de concertación creado con la CONTCEPI se destacan otros avances normativos:

- Resolución 18858 de 2018 “por la cual se expiden los lineamientos técnicos, administrativos, los estándares y las condiciones mínimas del Programa de Alimentación Escolar PAE para Pueblos Indígenas” que garantiza la participación de las organizaciones indígenas como operadores del programa. Esta Resolución presenta un hito en la alimentación escolar que permite la operación del programa con un enfoque étnico que fomenta y rescata los hábitos y costumbres alimentarias de los pueblos indígenas. El Ministerio, en articulación con la Unidad Especial de Alimentación Escolar, realizó asistencia técnica a las entidades territoriales certificadas para su implementación.
- Circular 09 de 2019, por medio de la cual se expiden orientaciones para la implementación del Decreto 2500 de 2010 (compilado en el Decreto 1075 de 2015-DURSE), para la contratación de la administración de la atención educativa con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas, por parte de las entidades territoriales certificadas para garantizar el derecho a la educación propia, en el marco del proceso de construcción e implementación del sistema educativo indígena propio.
- Decreto 317 del 27 de febrero de 2020 del Departamento de la Función Pública “por el cual se establece la remuneración de los servidores públicos etnoeducadores docentes y directivos docentes que atiendan población indígena en territorios indígenas, en los niveles de preescolar, básica y media, y

se dictan otras disposiciones de carácter salarial”. Mediante este decreto se hizo el reconocimiento de nuevos títulos y se actualizó salarialmente a 1.595 docentes indígenas en 33 secretarías de educación.

- Circular 022 del 18 de marzo de 2020, “orientaciones para la elaboración del estudio de planta y la administración de docentes y directivos docentes de los establecimientos educativos ubicados en territorio indígena o que atienden población mayoritariamente indígena”. A partir de esta circular, se dieron orientaciones a las 96 secretarías de educación de ETC del país, con relación a la administración de docentes y directivos docentes, para el fortalecimiento de la autonomía de los pueblos indígenas y la educación propia.
- Directiva Ministerial n.º 07 del 10 de diciembre de 2021 “Orientaciones para el cumplimiento efectivo de la normatividad vigente que garantiza el derecho fundamental a la educación indígena propia en los establecimientos educativos, ubicados en territorios indígenas o que atienden población indígena”.

En cuanto a las lenguas nativas, entre el 2019 y 2020, en articulación con el Ministerio de Cultura, se trabajó e implementó la ruta establecida por el Consejo Nacional Asesor de Lenguas Nativas para la validación del documento del Plan Nacional Decenal de Lenguas, el cual se protocolizó en la Mesa Permanente de Concertación de Pueblos Indígenas en 2021, lo que permite fortalecer desde el quehacer pedagógico la revitalización y pervivencia cultural de las lenguas.

Por otra parte, en la Comisión Mixta (Decreto 1811 de 2017) con el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), entre 2019 y 2021, dando cumplimiento al acuerdo presupuestal de \$110.954 millones establecidos en el marco de la minga suroccidente, el Ministerio ha suscrito cuatro convenios con el CRIC, cuyo

propósito ha sido el fortalecimiento de su educación propia, cerrando con un cumplimiento presupuestal a la fecha del 82%, y el fortalecimiento de su política educativa indígena de manera concertada y permanente en un diálogo con el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural de esta organización.

Así mismo, desde educación superior, se ha avanzado en el acompañamiento técnico y la definición de recursos de inversión para fortalecimiento de la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (UAIIN), así como de la política pública indígena de educación para los diez pueblos adscritos al CRIC. En este espacio, y en concordancia con la implementación del Decreto 1953 de 2014 que dio lugar en 2018 al posterior reconocimiento de la primera universidad indígena del país, la Universidad Autónoma Indígena Intercultural del Cauca (UAIIN), el MEN ha otorgado diez registros calificados, y ha realizado acompañamiento técnico para la definición de la base presupuestal y los aportes de la Nación para su funcionamiento y el fortalecimiento de la educación propia en este territorio. Así, en 2020 se realizaron transferencias de recursos de inversión por \$5.000 millones para la realización de estudios que permitan la construcción de la sede La Colina de esta universidad y la construcción de auditorios y laboratorios. En 2021 se giraron recursos de inversión para la UAIIN por \$6.000 millones, y en 2022 desde marzo a junio se girarán los recursos de inversión concertados para la UAIIN por \$5.000 millones adicionales.

En el caso del Consejo Regional Indígena de Caldas (CRIDEC) y el Consejo Regional Indígena del Huila (CRIHU), entre 2020 y 2022 se han suscrito tres convenios con cada una de estas organizaciones para el fortalecimiento de sus procesos de educación propia en el marco de la consolidación de un SEIP, dando cumplimiento al 100% del acuerdo presupuestal con estas organizaciones para estas vigencias.

Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras (NARP)

En el caso de las comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras (NARP) se destaca el trabajo realizado en torno a dos procesos liderados desde el MEN orientados a consolidar su atención educativa: el primero, la consulta previa (Sentencia C-666 de 2016) en curso que derivará en la expedición del Estatuto de Profesionalización para Docentes y Directivos Docentes Etnoeducadores para comunidades NARP; y el segundo, la reactivación de la Comisión Pedagógica Nacional (CPN) como instancia asesora que permite coordinar las acciones para estas comunidades.

Respecto al Estatuto de Profesionalización Docente, las acciones del Gobierno nacional en este sentido se concentran en la ejecución de la ruta de consulta previa acordada en 2017 en el marco del Espacio Nacional de Consulta Previa (ENCP) y de la Comisión IV de asuntos educativos. A partir de este acuerdo de 2017, se han realizado a la fecha doce mesas técnicas conjuntas, cuatro mesas autónomas con delegados y expertos de la Comisión IV y el Ministerio de Educación, ocho sesiones de la Comisión IV y tres sesiones del Espacio Nacional Consulta Previa ENCP. En la sesión de la ENCP, realizada en 2020, se discutió y analizó el estado actual del proyecto de ley, sin lograr culminar la etapa de protocolización. En 2021, el Ministerio respondió a los requerimientos del Ministerio del Interior con miras a establecer los mecanismos que permitan finalizar esta etapa y proceder a radicar el proyecto de ley ante el Congreso de la República en 2022.

En relación con la Comisión Pedagógica Nacional (CPN), creada en el marco de la Ley 70 de 1993 (y de los decretos reglamentarios 2249 de 1995 y 851 de 1996) con el fin de asesorar una política nacional dirigida a las comunidades negras, el MEN gestionó

desde el año 2018 la reactivación de este importante espacio de asesoría de la política de etnoeducación, que estuvo inactivo durante siete años. Así se logró la reactivación de la Comisión Pedagógica Nacional durante el primer trimestre de 2020, llevándose a cabo tres reuniones en pleno con la CPN durante esa vigencia, tres sesiones más durante 2021 y cuatro reuniones de las siguientes subcomisiones: i) Política pública nacional de etnoeducación, ii) Evaluación (Icfes), iii) Comisión nacional de historia y v) Protocolo contra el racismo y la discriminación. Para 2022, se está consolidando el trabajo por subcomisiones temáticas.

Por su parte, con los Comités Ejecutivos y las Mesas de Educación de los Paros Cívicos de Buenaventura y Chocó (Decretos 1402 de 2017 y 766 de 2018), se han realizado más de 50 mesas técnicas de educación, que han permitido avanzar en el cumplimiento de los acuerdos de manera concertada y participativa, los cuales buscan fortalecer los procesos de educación de las comunidades negras afrocolombianas de los municipios de Chocó, Quibdó y Buenaventura. Entre los

avances se destacan las inversiones en obras de mejoramiento y nuevas de infraestructura, elaboración del diagnóstico del sector educativo, la formulación y validación de la política etnoeducativa, realizada conjuntamente con la Universidad del Valle (sede Pacífico), ampliación de cargos docentes y la firma del pacto por la educación del distrito de Buenaventura.

Pueblo Rrom

En torno a las acciones de concertación, se ha avanzado en la construcción de una ruta metodológica que permita construir el Modelo Educativo Flexible para el pueblo Rrom. La ruta ha conseguido identificar sus necesidades, dinámicas propias y la incidencia de ciertos eventos propios del pueblo en el calendario educativo. En el marco de la Comisión nacional de diálogo con los representantes de las diferentes Kumpañ, especialmente con miembros de las organizaciones PRORROM y Unión Romani, se trabaja por la definición de las características que debe cumplir un modelo pertinente de educación para el pueblo Rrom.



Adicionalmente, como parte de las metas del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022, se acordó la elaboración de un documento de lineamientos con orientaciones sobre escuela intercultural, reconocimiento del Decreto 2957 de 2010, Cultura Gitana en los establecimientos educativos y reconocimiento e inclusión de los estudiantes del pueblo Rrom. El Ministerio ha avanzado en la construcción del documento borrador y realiza encuentros territoriales de validación. Durante 2021, se realizó un encuentro en cada una de las once Kumpany del país para la formulación de lineamientos educativos y la construcción de un modelo educativo que responda a las necesidades y particularidades de los jóvenes y adultos de este pueblo.

Los resultados de este ejercicio se utilizarán para construir un nuevo documento que se llevará a la Comisión Nacional de Diálogo para su protocolización por parte de los delegados. Estos espacios de validación también sirvieron para avanzar en la primera fase de construcción del modelo educativo flexible para jóvenes y adultos del pueblo Rrom (diagnóstico) previsto en el Plan Nacional de Desarrollo. Para ello, se aplicaron instrumentos individuales y grupales en mesas de trabajo compuestas por niñas, niños, jóvenes, madres, padres y adultos mayores de cada Kumpania.

En estos espacios, el sector educativo se ha caracterizado por su actitud de escucha, construcción de caminos conjuntos y honrar la palabra frente a lo acordado, realizando sesiones de seguimiento y monitoreo, tanto internas entre los dos Viceministerios como externas con el Ministerio del Interior, Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones y Ministerio de Cultura, entre otras.

[Estrategias para la atención educativa de grupos étnicos en educación inicial, preescolar, básica y media](#)

[Una educación inclusiva implica, para los grupos étnicos, el fortalecimiento de la autonomía en la](#)

[orientación de los procesos educativos. Es por esta razón que el MEN ha generado procesos de fortalecimiento institucional para la pertinencia y calidad de la educación que reciben las poblaciones étnicas. Estos procesos incluyen la destinación de recursos financieros, así como el acompañamiento técnico y operativo a diferentes instancias representativas de los grupos étnicos, lo cual se hace de manera coope- rada con las entidades territoriales certificadas.](#)

Bajo el propósito de fortalecer las capacidades técnicas y personales para la adecuación institucional dirigida a la atención educativa de los grupos étnicos, a partir del trabajo con los equipos territoriales de las 96 ETC, se estructuró e implementó una estrategia orientadora de gestión integral entre las áreas de la entidad para fortalecer el diálogo y acompañamiento técnico permanente a la gestión institucional de las secretarías de educación y las organizaciones étnicas en aspectos relacionados con la prestación del servicio educativo, la contratación del Programa de Alimentación Escolar Indígena (PAE indígena), el fortalecimiento de los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC), y el reconocimiento de la política educativa con pertinencia cultural para grupos étnicos. Producto de estos procesos, se destacan las siguientes estrategias y avances:

- [Ruta metodológica de acompañamiento a los grupos étnicos](#)

[Se ha construido la Ruta metodológica de acompañamiento a los grupos étnicos que parte de las necesidades y particularidades mediante la formulación, diseño e implementación de los modelos educativos propios, comunitarios e interculturales.](#) Este proceso se construye con la participación, concertación y cooperación de las autoridades y organizaciones representativas de los grupos étnicos del país como de las entidades territoriales certificadas (ETC), garantizando a las comunidades de estos grupos la posibilidad de acceder a una educación que reconoce su cosmovisión y prácticas culturales propias.

Durante el 2020, se realizó el acercamiento con las ETC de 60 pueblos indígenas focalizados de conformidad con lo acordado en el PND, con el propósito de adelantar un diagnóstico para conocer el estado de los PEC a partir de la implementación de esta ruta metodológica, con el fin de fortalecer la formulación e implementación de estos proyectos, a través del cual se busca garantizar, gestionar y generar una atención educativa pertinente a los contextos culturales, sociales y territoriales de las comunidades étnicas mediante el desarrollo de un proceso consultado, concertado y articulado con las secretarías de educación y otras entidades. De esta forma, durante las vigencias 2020 y 2022 y con el propósito de fortalecer los PEC, se priorizaron pueblos indígenas entre aquellos identificados por la Corte Constitucional como sujetos de la declaratoria de un estado de cosas inconstitucionales en materia de desplazamiento forzado por el conflicto armado o en riesgo de desplazamiento, entre ellos: Nukak (Guaviare), Jiw (Guaviare), Mapayerri (Vichada), Sikuaní (Vichada), Hitnú y Makaguane (Arauca), Kogui (Magdalena), Awá (Putumayo y Nariño), Yukpa (Cesar), Siona (Putumayo), Wiwa (Cesar), Murui (Putumayo), Ette Naka (Magdalena) y Tikuna (Amazonas), así como con las comunidades negras afrocolombianas, raizales y palenqueras de Bolívar, Cartagena, La Guajira, Cauca, Tumaco, San Andrés, Chocó, Quibdó, Sucre y Nariño, logrando la implementación de la propuesta metodológica y la construcción de una propuesta de articulación con las secretarías de educación de estas entidades.

Igualmente, se ha dado continuidad al fortalecimiento de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, a través de la realización de orientaciones para su implementación y el desarrollo pedagógico de la población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera en el país. Durante 2021, en el marco del fortalecimiento

a la Cátedra se desarrolló un proceso de formación y acompañamiento para el desarrollo e implementación de planes de implementación en 48 secretarías de educación del país con el acompañamiento de la Universidad del Valle.

Además, se actualizó la Caja de herramientas de la colección “Bicentenario Historia Hoy-Aprendiendo con el Bicentenario de la Independencia”; también se formularon referentes y políticas para la etnoeducación en Colombia, y se encuentra en aplicación la Ley 1874 de 2017 (Enseñanza de la Historia), reglamentada mediante Decreto 660 de 2019.

En respuesta a la necesidad de adecuar los recursos educativos de acuerdo con las especificidades contextuales y culturales de los estudiantes, se ha dado continuidad a la generación y entrega de textos pertinentes, a través de la focalización de los programas Todos a Aprender, Jornada Única y Colombia Bilingüe, ampliando el porcentaje de cobertura al 50% del total de la matrícula oficial, llegando a 3.382.988 estudiantes de grupos étnicos en 2021. En este mismo sentido, se han dotado con textos comunidades de grupos indígenas a través del programa Territorios Narrados y se han elaborado libros con los pueblos Kamëntšá y Uwa, y la comunidad de Palenque;

1. **Historias ancestrales U’wa.** Kajkin Luin Kari-ta. Comunidad indígena U’wa. IE U’wa Izketa Segovia. Norte de Santander.
2. **Tejido y vida Kamëntšá.** Kamëntšábe ainán y biánëj. Comunidad indígena Kamëntšá Biyá. Institución Etnoeducativa Rural Bilingüe Artesanal Kamëntšá. Valle de Sibundoy, Putumayo.

3. **La niña del Maní.** Monasita ri ngubá⁶. Comunidad de San Basilio de Palenque. IE Técnica Agropecuaria Benkos Bioho. Mahates, Bolívar.

En términos de la producción de lineamientos se destaca la emisión de las “Orientaciones pedagógicas para la educación inicial de niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos”, elaboradas en 2018, referente que permite comprender el

sentido, los procesos y formas de organizar la práctica pedagógica para la atención a niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos (MEN, 2018a). Así mismo, las guías del Modelo de Acompañamiento Pedagógico Situado MAS (+) étnico, que buscan generar la reflexión y fortalecimiento de las prácticas pedagógicas propias e interculturales de las agentes educativas y demás actores que tienen relación con comunidades de grupos étnicos, con el

- 6
- Producción de ciclo de doce video-talleres en ilustración y edición comunitaria.
 - Producción de tres podcasts, uno por cada libro, donde se desarrollan entrevistas con comunidades y la lectura en voz alta en lengua materna y en español.
 - Producción y edición de un texto con la comunidad indígena Siona.
 - Disposición de la colección Territorios Narrados 2020 en el portal Colombia Aprende.
 - Producción de 3.900 libros: 1.300 ejemplares de cada título, 400 libros para cada comunidad y 900 libros para sedes educativas focalizadas del país.
 - Evento virtual de lanzamiento de la colección Territorios Narrados 2020.



objetivo de favorecer el adecuado crecimiento, desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños de primera infancia.

Estos acompañamientos han permitido fortalecer la reflexión y las prácticas pedagógicas propias e interculturales de los agentes educativos y demás actores que tienen relación con comunidades y grupos étnicos. En el marco de este acompañamiento se ha logrado la formulación de referentes y políticas para la educación con pertinencia cultural para grupos étnicos en Colombia, entre los cuales se encuentran la política pública de atención educativa a grupos étnicos en general y de atención a víctimas pertenecientes a grupos étnicos, en el marco de los Decretos 4633, 4634 y 4635 de 2011.

Así mismo, en el marco de la pandemia por covid-19, se generaron los *Lineamientos para la prestación del servicio de educación en casa y en presencialidad bajo el esquema de alternancia*⁷ y la implementación de prácticas de bioseguridad en la comunidad educativa, con un anexo de orientaciones para la atención educativa bajo el esquema de alternancia para pueblos indígenas.

Por su parte, en cumplimiento de los acuerdos para el avance en la implementación de la educación propia de los pueblos indígenas, el MEN ha realizado el nombramiento principalmente de docentes y directivos docentes en pueblos indígenas: durante los años 2019 a 2021 se nombraron 988 docentes y 30 directivos docentes distribuidos en los territorios donde principalmente se encuentran estas poblaciones (Fuente: SINEB, Anexo 3A, diciembre 2021).

• Programa de Alimentación Escolar Indígena

Una de las principales estrategias de bienestar y permanencia en el sistema educativo es la alimentación escolar, por ello el MEN, en el marco del PND 2018-2022, se dio a la tarea de fortalecer el Programa de Alimentación Escolar (PAE), cuyo objetivo es suministrar un complemento alimentario que contribuya al acceso, la permanencia, la reducción del ausentismo y al bienestar, generando hábitos alimentarios saludables en los establecimientos educativos durante el calendario escolar y dentro de la jornada académica de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, registrados en la matrícula oficial (Simat), desde el preescolar hasta la media⁸.

Al inicio de la administración, el Ministerio realizó una evaluación y definió los derroteros para el cuatrienio asociados a la consolidación de una política pública de alimentación escolar y a la puesta en marcha del nuevo modelo para el PAE. Así, mediante la Ley 1955 del 25 de mayo del 2019, por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022, definió la alimentación escolar como una de las principales estrategias de permanencia y dispuso en el artículo 189 crear la Unidad Administrativa Especial de Alimentación Escolar-Alimentos para Aprender (UApA) como una entidad adscrita al Ministerio de Educación Nacional, con autonomía administrativa, personería jurídica y patrimonio independiente que tiene como objeto fijar y desarrollar la política en materia de alimentación escolar, acorde con los lineamientos del sector salud y la ejecución directa por parte de las entidades territoriales certificadas, la cual debe incorporar la diversidad de las costumbres alimentarias, las condiciones de mercado de

7 Disponibles en: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/COVID-19/399094:Lineamientos-para-la-prestacion-del-servicio-de-educacion-en-casa-y-en-presencialidad-bajo-el-esquema-de-alternancia-y-la-implementacion-de-practicas-de-bioseguridad-en-la-comunidad-educativa>

8 El Programa de Alimentación Escolar aporta a los estudiantes que tienen jornada académica de mañana o tarde, un complemento alimentario equivalente al 20% del requerimiento nutricional para el grupo de edad, acorde a las normas y parámetros establecidos por el Ministerio de Salud, pasando a ser del 30% cuando la jornada es única.

cada región y su contexto, y la infraestructura de las instituciones educativas, entre otros.

En este contexto, el Decreto 218 de 2020 plantea como objetivos de la UApA: 1) fortalecer los esquemas de financiación del Programa de Alimentación Escolar; 2) Definir esquemas para promover la transparencia en la contratación del Programa de Alimentación Escolar; 3) Ampliar su cobertura y garantizar la continuidad con criterios técnicos de focalización; 4) Garantizar la calidad e inocuidad de la alimentación escolar; y 5) Proponer modelos de operación para fortalecer la territorialidad en esta materia.

Así mismo, debe destacarse la realización de los procesos estructurales del nuevo PAE que incluyen:

- El proceso de formulación de la Política Pública de Alimentación Escolar para el país, el diseño de los lineamientos para la operación del programa y del modelo de innovación productiva para el fortalecimiento de las economías locales y rurales, el fortalecimiento de las condiciones de calidad e inocuidad de los alimentos.
- Para el caso de pueblos indígenas, se expidieron concertadamente los *Lineamientos técnicos administrativos del PAE para pueblos indígenas* (Resolución 018858 de 11 de diciembre de 2018). Así mismo, se formuló y publicó la modificación de la Resolución 29542 de 2017, que permite incrementar el aporte en el requerimiento nutricional para preescolar y operar el servicio en situaciones de riesgo o emergencias.

• Formación docente

En el marco de las acciones del Sistema Nacional de Formación de Educadores, se han apoyado procesos de formación dirigidos a los docentes indígenas y etnoeducadores en sus tres subsistemas (inicial, continua y posgradual)⁹.

En educación inicial, el Ministerio definió con el ICETEX el “Fondo de formación en programas de pregrado y posgrado para educadores del sector oficial, mediante el otorgamiento de créditos educativos condonables”, Contrato interadministrativo n.º 261 de 2019, a través del cual se financian programas de licenciatura por el 100% de su valor. Entre los años 2020 y 2021, se conformaron tres cohortes, para un total de 261 educadores beneficiarios, dentro de los que se encuentran 15 educadores afrocolombianos y 15 indígenas.

En formación continua o en servicio, se destaca el apoyo a programas de diplomados financiados por el 100% de su valor a través de convocatorias abiertas o con el desarrollo de cursos que se enmarcan en la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa (ECDF) que presentan los educadores para ascender o reubicarse salarialmente; estos cursos se cofinancian en un 70% de su valor. En 2020, se beneficiaron 66 educadores afrocolombianos y 8 indígenas con formación en diplomados. En 2021, se abrió una convocatoria (2021-2) dirigida a directivos docentes para realizar diplomados en liderazgo directivo y como resultado de esta, 280 directivos docentes (37 Afrocolombianos y 9 indígenas) cursaron estos programas en cuatro universidades del país. De igual forma, con recursos del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) se abrió una convocatoria (2021-2) dirigida a educadores y etnoeducadores rurales para cursar diplomados en temas como modelos flexibles, aula multigrado, equidad e inclusión educativa, sistema-

⁹ Para más información sobre el Sistema de formación docente en el país se puede consultar la nota técnica *La formación docente en Colombia*.

tización de experiencias, cultura y territorio, entre otros. Con este proceso se han beneficiado 382 educadores, entre ellos 57 afrocolombianos, 83 indígenas y 3 raizales.

En cuanto a la educación avanzada o posgradual, el MEN, en asocio con el ICETEX, constituyó el “Fondo de formación en programas de pregrado y posgrado para educadores del sector oficial” a través del cual el 70% del valor de los programas es financiado por el Ministerio y 30% por parte del educador; en las maestrías contempla un esquema de financiamiento del 85% por parte del Ministerio para etnoeducadores indígenas y afrocolombianos. En 2020, se beneficiaron con especializaciones 2 educadores afrocolombianos, con maestría 244 educadores afrocolombianos y 82 indígenas, y con doctorados 3 afrocolombianos. En 2021, se abrió una convocatoria para que educadores en servicio (directivos docentes y docentes) con nombramiento en propiedad y como etnoeducadores (comunidades negras, afrocolombianas, palenqueras, raizales o indígenas) que se desempeñan en establecimientos educativos oficiales del país para cursar programas de maestría. Con esta convocatoria, se beneficiaron 180 educadores, de los cuales 104 son afrocolombianos y 76 indígenas, financiados con créditos educativos condonables por el 85% del valor de la matrícula.

Estrategias en educación superior incluyente de calidad

En la educación superior se evidencian avances adelantados en el marco de la apuesta de la educación superior incluyente y de calidad, a través del desarrollo de programas enfocados a fortalecer la demanda, la oferta, y la consolidación del aseguramiento de la calidad, ubicando al país como nuevo referente internacional en la materia, a partir de mayores oportunidades de acceso a una educación de calidad, con oportu-

nidades de acceso y permanencia a poblaciones con protección constitucional especial como son las víctimas del conflicto armado, población indígena, comunidades negras, población con discapacidad, entre otras. Los anteriores avances se han dado con la priorización del fortalecimiento de la educación pública a través de nuevos recursos para inversión y funcionamiento, la implementación de un esquema de gratuidad gradual de la matrícula de estudiantes de pregrado de las instituciones de educación superior (IES) públicas, y de propuestas para avanzar en la desconcentración de la oferta para llegar a zonas y regiones apartadas.

Desde la segunda mitad de 2020 y hasta la fecha, Generación E se ha posicionado como el programa con mayor presencia territorial con una cobertura superior al 98% del territorio, con la participación de 249.423 jóvenes que provienen de los 32 departamentos del país. A diciembre de 2021, el programa reporta más de 81.000 estudiantes provienen de 724 municipios catalogados como rurales, área rural dispersa o municipio PDET¹⁰. Al 2022, se cuenta con 5.804 beneficiarios de grupos indígenas, 5.566 jóvenes en el componente de equidad y 238 jóvenes en el componente de excelencia.

En trabajo conjunto con el ICETEX, el MEN otorga apoyos económicos para promover el ingreso de los egresados de la educación media y la permanencia de los estudiantes en la educación superior mediante financiamiento de subsidios educativos y créditos; tal es el caso de acciones conjuntas del MEN y la Unidad Administrativa Especial para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (UARIV), el ICETEX y la Secretaría de Educación de Bogotá, a través del Fondo de Reparación para el Acceso, Permanencia y Graduación en Educación Superior para la Población Víctima del Conflicto Armado. Es de anotar que, a

10 En efecto, 49.613 estudiantes provienen de municipios catalogados como PDET.

través de este Fondo, el Ministerio de Educación Nacional ejecutó \$67.482 millones con corte a diciembre de 2021, mediante los cuales se otorgaron 150 nuevos créditos condonables y se garantizó la permanencia en la educación superior de 2.257 beneficiarios.

En esta línea se destaca igualmente el apoyo con créditos condonables desde el Fondo de Comunidades Indígenas Álvaro Ulcué Chocué, el Fondo Especial de Comunidades Negras, y la beca Hipólita para el caso de jóvenes afrocolombianos, raizales y palenqueros. Respecto a la primera línea se destaca la ampliación de recursos del Fondo de Comunidades Indígenas Álvaro Ulcué Chocué, llegando a cerca de \$60.000 millones entre 2019 y 2021, con los que se otorgaron créditos condonables a 6.000 nuevos beneficiarios y se renovaron los créditos de 6.200 beneficiarios.

A través del Fondo Especial de Comunidades Negras, se asignaron \$128.401 millones para fomentar el acceso a educación superior de 7.500 nuevos estudiantes y la permanencia de 8.700 beneficiarios. En torno a la beca Hipólita, se ejecutaron \$8.044 millones que permitieron que 68 jóvenes afrocolombianos, raizales y palenqueros realizaran sus estudios de maestría y cursos cortos en alguna de las mejores universidades del Academic Ranking of World Universities (Ranking de Shanghai), el QS World University Rankings, el U.S. News & World Report's Rankings o el Times Higher Education World University Ranking (THE).

Adicionalmente, en 2021, se dio el lanzamiento del programa especial de becas Talento de mi Territorio; con una apropiación de recursos por \$8.922 millones según Acuerdo n.º 011 del 11 de marzo de 2021

de la Junta Directiva del ICETEX, se aprobó la concertación y selección del predio donde se construirá la sede propia del ICETEX en Buenaventura, la cual contará con alojamiento temporal para jóvenes de la zona rural de la ciudad que necesiten realizar trámites en la oficina de ICETEX.

Para la atención de los estudiantes con discapacidad en educación superior, el Estado colombiano ha destinado recursos financieros para apoyar económicamente a los estudiantes destacados académicamente o que se encuentren en situación de vulnerabilidad para que accedan al servicio público de educación superior. Para el caso específico de población con discapacidad, se cuenta con el Fondo de Apoyo Financiero para Estudiantes con Discapacidad en Educación Superior¹¹, que otorga créditos condonables a estudiantes de estratos 1, 2 o 3, a través de la financiación del 100% del valor de la matrícula o de gastos de sostenimiento para cursar programas de pregrado, en nivel técnico profesional, tecnológico o universitario, en modalidad presencial o a distancia en Colombia y en cualquiera de las instituciones de educación superior debidamente registradas y reconocidas por el MEN. Así, desde 2018 a la fecha, se han otorgado 22 créditos condonables a la población con discapacidad mediante la ejecución de \$1.458 millones.

Por otra parte, con el objeto de identificar las acciones de acceso y permanencia con enfoque de educación inclusiva e intercultural que desarrollan las IES, durante 2019 se identificaron 33 instituciones que cuentan con políticas de educación superior inclusiva y desarrollan estrategias de acceso diferencial como becas, cupos diferenciales, descuentos de matrícula, exámenes diferenciados y exención de

11 El Fondo de Apoyo Financiero para Estudiantes con Discapacidad en Educación Superior, es una medida de atención en cumplimiento a la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas, que fue ratificada por Colombia a través de la Ley 1346 de 2009, Ley Estatutaria 1618 de 2013, los CONPES 80 y 166 relacionados con la población con discapacidad y el artículo 2.5.3.3.3.2 del Decreto 1421 de 2017 por el cual se reglamenta la atención de las personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Se constituyó en el 2010 por el MEN, el ICETEX y la Fundación Saldarriaga Concha.

pago de inscripción, entre otros. En 2020, se avanzó en la identificación de estrategias de las IES privadas a fin de consolidar un portafolio de acciones de acceso y permanencia del sector. De las 162 IES privadas que atendieron la solicitud, 105 manifestaron contar con una política de educación superior inclusiva e intercultural y 71 cuentan con un acto administrativo que la formaliza al interior de la institución. Aunque algunas IES manifestaron no contar con una política de esta naturaleza, 135 reportaron desarrollar acciones diferenciales para el acceso de las poblaciones de especial protección constitucional y de población con mayores barreras para acceder a la educación superior.

Como mecanismo complementario, se diseñó e implementó en 2020 un nuevo módulo en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior

(SNIES), que recoge y actualiza el Índice de Inclusión en Educación Superior (INES), herramienta que les permite a las IES identificar las condiciones en las que se encuentran con respecto a la atención a la diversidad, analizar sus fortalezas y oportunidades de mejoramiento y tomar decisiones que cualifiquen el aprendizaje, la participación y la convivencia de la comunidad. Este nuevo módulo estará a disposición de todas las instituciones en el primer semestre de cada año y cuenta con formatos amigables que permiten interpretar los datos recopilados, así como la implementación de un plan de mejoramiento basado en criterios de calidad que fortalecen los Sistemas de Aseguramiento de la Calidad de las IES.

Adicionalmente, con el firme compromiso por el desarrollo de acciones de cero tolerancia a las violencias basadas en género en las instituciones de educación



superior (IES), desde el año 2019 se viene trabajando en la construcción de los lineamientos y para la definición de protocolos para la prevención, detección y atención a las violencias basadas en género y para el manejo en temas de discriminación por orientación sexual, identidad de género, raza y adscripción étnica, entre otras. Con los lineamientos se busca que las IES, en el marco de la promoción de los derechos humanos, cuenten con orientaciones para la construcción de protocolos para la prevención y atención de violencias basadas en género. Este proceso ha contado con el acompañamiento de ONU Mujeres, la Alta Consejería para la Equidad de la Mujer y se ha construido y enriquecido con los aportes de las IES que han participado activamente en procesos realizados en conjunto con la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), que incluyeron talleres en los que participó el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, lo que permitió conocer resultados de estudios sobre violencias basadas en género realizados por esta entidad.

Estos lineamientos se socializaron con actores del sector (CESU, SUE, ASCUN, RedITTU) y se brindaron recomendaciones para que las instituciones creen o ajusten los protocolos y planteen rutas internas y externas para la atención a los casos de violencias basadas en género (VBG), partiendo del compromiso y declaración de las IES como espacios libres de VBG, y con ello, la incorporación de los enfoques de derechos humanos, interseccional y de acción sin daño para su implementación. A partir de lo anterior, en 2021 se implementó una herramienta de autodiagnóstico para identificar las acciones que vienen desarrollando las IES en torno a la promoción de la equidad de género y se dio inicio al diplomado Género en sintonía con la educación superior, mediante el cual se avanza en la implementación de los lineamientos de prevención, detección y atención a las violencias basadas en género.



IV. AVANCES EN LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE TODAS LAS PERSONAS SIN EXCEPCIÓN

En la apuesta por construir una política de educación inclusiva para el país, el Ministerio de Educación Nacional orienta acciones integradas y articuladas encaminadas a favorecer trayectorias completas y promover proyectos de vida en todos los estudiantes con reconocimiento y valoración de su diversidad. Desde esta apuesta por la inclusión y la equidad en la educación es fundamental brindar apoyos, estos comprendidos como “recursos y estrategias que pretenden promover el desarrollo, educación, intereses y bienestar personal de una persona y que mejoran el funcionamiento individual” (Luc-kasson et al., 2002, p. 32).

Los apoyos para el desarrollo y el aprendizaje pueden provenir de distintas fuentes: de uno mismo, de otras personas, de sistemas aumentativos o alternativos del aprendizaje, de servicios puntuales. Así mismo, según la intensidad y la duración, los apoyos pueden ser generalizados, extensos, limitados e intermitentes. Además, los apoyos pueden cumplir diversas funciones como: regulación del comportamiento, acceso a información, adquisición de conocimientos específicos, aprendizaje de rutinas y esquemas de trabajo, acompañamiento y apoyo especializado. Las niñas, niños, adolescentes y jóvenes pueden requerir apoyos de diferentes tipos, intensidad y frecuencia, para disminuir o eliminar

las barreras con las cuales interactúan y así poder participar de manera plena y efectiva en actividades básicas, cotidianas y de la vida diaria en todos los ambientes de aprendizaje y desarrollo.

En este orden de ideas, y desde el concepto amplio de inclusión y equidad en la educación, en donde se hace referencia a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de todas las niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores, en este capítulo se presentan estrategias que se han liderado desde el MEN para la atención educativa a algunos grupos particulares (adicionales a los abordados en el capítulo anterior) y otras generales para todas las personas sin excepción que reivindican el derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad que promueva oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Atención educativa a otros grupos poblacionales

Atención a personas con capacidades o talentos excepcionales

En el reconocimiento y acompañamiento a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes con capacidades o talentos excepcionales se tienen en cuenta tres factores que determinan el potencial de aprendizaje: el interés, la aptitud cognitiva y la habilidad. Con el fin de reconocer y acompañar los procesos de aprendizaje de esta población, el MEN ha publicado una serie de documentos de orientación para la identificación, caracterización y atención educativa de los estudiantes con capacidades o talentos excepcionales, que responden, entre otras normas, al Decreto 366 de 2009, compilado en el Decreto 1075 de 2015, y a la apuesta por la inclusión y equidad en la educación en el marco de la política de educación inclusiva. Dentro de estos documentos se encuentran:

- Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva (2015).
- Orientaciones para la transición educativa de los estudiantes con discapacidad y con capacidades y talentos excepcionales en la educación inicial, básica y media (2017).
- Orientaciones generales para la escuela y la familia en la atención educativa a estudiantes con talentos o capacidades excepcionales (2017).

A partir de las orientaciones contenidas en estos documentos, el Ministerio acompaña a las 96 entidades territoriales certificadas para garantizar la atención educativa a niñas, niños, adolescentes y jóvenes con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la inclusión y equidad en la educación. Así, en 2021 se llevó a cabo un espacio de asistencia técnica para la formulación de planes o rutas de atención por parte de las entidades territoriales certificadas en educación a fin de garantizar la atención educativa pertinente, oportuna y de calidad a esta población.

La comprensión de la excepcionalidad y el talento se da desde una postura del desarrollo en el entendido de que no existe un perfil único de estudiante y que la excepcionalidad se presenta con una gran diversidad de rasgos y depende en gran medida de los contextos, en los cuales pueden influir un sinnúmero de posibilidades (MEN, 2015). Actualmente, de acuerdo con el Simat, se reconocen las siguientes categorías de talento excepcional: talento excepcional en tecnología, talento excepcional en liderazgo social y emprendimiento, talento excepcional en ciencias naturales o básicas, talento excepcional en artes o letras, talento excepcional en actividad física, ejercicio y deporte, talento excepcional en ciencias sociales y/o humanas (ver Glosario).

En la tabla 10 se presentan los datos reportados en el Simat para las vigencias comprendidas entre 2018 y 2021 respecto a los estudiantes con capacidades o talentos excepcionales.

Tabla 10. Reporte matrícula total de estudiantes con capacidades o talentos excepcionales en el Simat, 2018-2021

Categoría	2018	2019	2020	2021
Capacidades excepcionales	2.999	2.882	3.525	3.848
Talento científico	623	354	199	102
Talento en Ciencias Naturales Básicas o Tecnologías	1.175	1.129	1.288	1.375
Talento en Artes y/o Letras	5.392	5.232	5.377	5.756
Talento en Actividad Física, Ejercicio y Deporte	2.214	5.151	5.689	6.255
Doble excepcionalidad	585	646	458	310
Talento en Ciencias Sociales o Humanas	105	340	1.065	1.663
Talento excepcional en Tecnología	nd	nd	419	1.010
Talento excepcional en liderazgo social y emprendimiento	nd	nd	456	941
Total nacional	13.093	15.734	18.476	21.260

Fuente: Simat/MEN, 2021, con corte a noviembre, preliminar a cierre de vigencia

Atención educativa a personas con trastornos específicos del aprendizaje o del comportamiento

El MEN promueve la implementación de herramientas y estrategias pedagógicas y didácticas en el contexto escolar, que aunadas al proceso de atención médica brindada desde el sector salud, favorecen un desempeño académico y social, y por ende, una dinámica de enseñanza/aprendizaje exitosa, que promueve el desarrollo integral y el logro de trayectorias educativas completas de las personas con trastornos específicos del aprendizaje escolar o del comportamiento.

Actualmente, de acuerdo con la variable “Trastornos específicos en el aprendizaje escolar y el comportamiento” (tabla 11), en el Simat se reconocen las siguientes categorías: Trastornos específicos del aprendizaje escolar, Trastorno por déficit de atención con/sin hiperactividad y Trastornos específicos del aprendizaje escolar y por déficit de atención (ver Glosario).

Tabla 11. Reporte matrícula total de estudiantes con trastornos específicos en el aprendizaje escolar y el comportamiento, 2020-2021

Categoría	2020	2021
Trastornos específicos de aprendizaje escolar	9.128	13.370
Trastorno por déficit de atención con/sin hiperactividad	11.379	16.691
Trastornos específicos de aprendizaje escolar y por déficit de atención	3.705	5.335
Total nacional	24.212	35.396

Fuente: Simat/MEN, 2021 con corte a noviembre, preliminar a cierre de vigencia

Estrategia de Apoyo Académico Especial (AAE) para estudiantes en condición de enfermedad

En la diversidad de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, se encuentran también quienes en algún momento presentan una enfermedad que requiere de un tratamiento prolongado o complejo, o quienes experimentan un accidente, o tienen un embarazo de alto riesgo, situaciones que generan, según concepto médico, un impedimento para asistir a clase durante un tiempo considerable, lo cual afecta sustancialmente su curso de vida al igual que el bienestar de la familia. Lo anterior produce un impacto adicional en al menos tres frentes de sus vidas: el proceso académico, la estabilidad emocional y las relaciones sociales, situaciones que el sistema educativo debe atender, a la medida de cada caso, para garantizar el derecho a la educación de los estudiantes que se encuentran en esta condición.

Con el propósito de fortalecer la apropiación e implementación de las disposiciones vigentes sobre el apoyo académico especial que se debe brindar a los estudiantes en condición de enfermedad (Decreto 1470 de 2013, hoy en DURSE), desde el MEN se ha acompañado al 90% de las ETC a través de asistencias técnicas y conferencias en línea dirigidas a los equipos de las secretarías de educación y docentes relacionados con el tema.

En la tabla 12 se presentan los datos de estudiantes en situación de enfermedad reportados en el Simat para las vigencias comprendidas entre 2018 y 2021, en las respectivas categorías que se contemplan en la estrategia.

Tabla 12. Reporte matrícula total de estudiantes en situación de enfermedad en el Simat, 2018-2021

Categoría	2018	2019	2020	2021
Aula hospitalaria	5.568	7.185	7.806	8.603
Atención domiciliaria	1.891	2.293	2.730	3.327
Atención en instituciones de apoyo	6.040	6.609	6.284	6.521
Atención en el establecimiento educativo	70.244	83.160	90.798	91.514
Total, nacional	83.743	99.247	107.618	109.965

Fuente: Simat/MEN, 2021, con corte a noviembre, preliminar a cierre de vigencia

Atención educativa en el marco del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA)

Con el fin de brindar atención educativa a las personas del SRPA, en alianza entre el MEN, las secretarías de educación y el ICBF a nivel nacional y regional, se han fortalecido los Centros de Atención Especializada y los Centros de Internamiento Preventivo, y se construyó una ruta para mejorar el acceso a la oferta formativa de los jóvenes que se encuentran en el Sistema. En torno a esta ruta, se han adelantado acciones orientadas a: el reconocimiento y visibilización de las particularidades y necesidades educativas de esta población, en medidas privativas y no privativas de la libertad, a través de adaptación de currículos y garantía de una oferta

pertinente; el desarrollo de las estrategias y mecanismos para garantizar el acceso a la oferta educativa; la generación de reportes efectivos de las personas vinculadas al SRPA de las regionales del ICBF a la Nación para mejorar los cruces de información con el Simat; y la elaboración e implementación de un Diplomado Virtual en la plataforma Colombia Aprende dirigido a equipos docentes y funcionarios de las secretarías de educación.

En la tabla 13 se presentan los datos de estudiantes en el SRPA reportados en el Simat para las vigencias comprendidas entre 2018 y 2021.

Tabla 13. Reporte matrícula total de estudiantes reportados en el SRPA en el Simat, 2018-2021

Vigencia	2018	2019	2020	2021
Privado de la libertad	7.683	7.414	6.280	6.948
No privado de la libertad	10.926	11.222	11.098	10.219
Total nacional	18.609	18.636	17.378	17.167

Fuente: Simat/MEN, 2021, con corte a noviembre, preliminar a cierre de vigencia

Atención educativa a personas víctimas del conflicto

En relación con la atención educativa a personas víctimas del conflicto armado interno o en situación de desplazamiento, el objetivo principal del MEN ha sido definir acciones conjuntas e interinstitucionales para avanzar en estrategias de búsqueda activa, vinculación, acceso y permanencia al sistema escolar de niñas, niños, adolescentes y jóvenes entre 5 y 17 años, para así asegurar el goce efectivo del derecho a la educación a esta población.

Para ello, se ha avanzado en apropiar el marco normativo del sector educativo para promover el acceso, bienestar y permanencia en la oferta educativa; reconocer las particularidades y necesidades educativas; avanzar en la caracterización a través del cruce de los registros oficiales de la Unidad de Atención y Reparación Integral a las Víctimas (UARIV) y el Simat; y garantizar la atención educativa durante y después de las restricciones de movilidad impuestas por la pandemia.

Adicionalmente, mediante el proyecto Arando la Educación, desarrollado por el MEN en alianza con el Consejo Noruego para Refugiados, desde 2017 y durante siete períodos consecutivos de atención, se ha venido brindando oferta de educación formal para jóvenes y adultos, correspondiente a los CLEI del I al VI. Esta oferta ha sido diseñada y orientada tanto a los jóvenes y adultos en proceso de reincorporación, como a las personas que residen en las comunidades aledañas a los Antiguos Espacios Territoriales de Capacitación y reincorporación (ETCR) y a otras áreas comunitarias de reincorporación, ubicadas en 14 ETC de 12 departamentos.

Se han garantizado los ajustes y apoyos requeridos para superar las barreras que presenta el entorno y avanzar en los procesos de aprendizajes y en el logro de trayectorias educativas completas, atendiendo a su vez las orientaciones previstas en la Política Nacional de Reincorporación Social y Económica.



Atención educativa a personas migrantes, refugiadas y retornadas

El MEN, en coordinación con las secretarías de Educación de las ETC, promueve la atención integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes mediante la concurrencia de acciones institucionales, intencionadas y pertinentes que generen condiciones de bienestar para fomentar la permanencia escolar y el logro de trayectorias educativas completas, sin condicionamiento alguno por nacionalidad o estatus migratorio. Se destaca dentro de las acciones la actualización y adaptación del marco normativo (decretos, resoluciones y circulares) con el objetivo de flexibilizar los requisitos de documentación para ingresar al sistema educativo, facilitar el registro en el Simat, habilitar a todas las instituciones educativas del país para validar los grados cursados, permitir el acceso a estrategias como la alimentación y transporte escolar en igualdad de condiciones, y gestionar e impulsar los procesos de regularización migratoria de los estudiantes.

En lo que respecta a personas migrantes y refugiadas en Colombia, la mayoría provienen de Venezuela. Siguiendo los datos de Migración Colombia (2020), de los 1,7 millones de ciudadanos venezolanos en Colombia, el 58% de ellos son hombres y mujeres entre los 18 y los 39 años de edad. El 28% son niñas, niños y adolescentes, quienes están en mayor riesgo de vulneración a sus derechos humanos.

Este panorama ha implicado importantes desafíos para el país por lo que, desde el primer momento, el Gobierno de Colombia ha tenido una política clara y solidaria frente a la migración venezolana, y el sector de educación ha sido fundamental en el proceso de atención e integración de niñas, niños, adolescentes y jóvenes migrantes.

En el marco de las acciones que lidera el Ministerio de Educación para garantizar el acceso y permanencia en el sistema educativo a favor de la niñez migrante, es fundamental contemplar el Estatuto Temporal de Protección para Migrantes Venezolanos (ETPMV). Este es un mecanismo jurídico contenido en el Decreto 216 de 2021, que permite la caracterización y regularización de migrantes venezolanos. El mecanismo se compone de varias fases, una de ellas, la entrega de un Permiso por Protección Temporal (PPT), que permite el acceso a servicios públicos y privados.

Adicional a los ajustes normativos, el Ministerio de Educación ha desplegado una serie de acciones orientadas en el marco de la estrategia de acceso y acogida al sistema educativo de los NNA provenientes de Venezuela, la cual se gestiona a partir de del análisis de información, permanentes cruces de grandes bases de datos y registros administrativos, la creación de una variable especializada para identificar la población migrante y la gestión de la información desde el territorio para el cargue en el Sistema Integrado de Matrícula (Simat). En coordinación con el territorio se realizan también búsquedas activas que permiten identificar, caracterizar y gestionar la matrícula educativa.

La implementación de todas estas herramientas ha permitido consolidar, a cierre de 2022, la matrícula de 489.002 niñas, niños y adolescentes refugiados y migrantes de origen venezolano matriculados en el sistema educativo colombiano, lo que ha significado un incremento del 1.337% frente a la línea base de 2018 (34.030 estudiantes). Acorde con esas cifras, el 95.6% de los estudiantes migrantes de origen venezolano se encuentra matriculado en instituciones educativas de carácter oficial y educación contratada, lo que representa el 4,9% del total de la matrícula del país en 2021¹².

12 Para una mayor aproximación a la atención de la población migrante ver la nota técnica *Estrategias del sistema educativo colombiano para la atención de la población estudiantil en contextos de movilidad humana y migración: una mirada al caso migratorio venezolano*.

Atención educativa a personas en extraedad, jóvenes, adultas y adultas mayores

Para la atención educativa de las personas en extraedad, el MEN pone a disposición de las comunidades Modelos Educativos Flexibles tales como Aceleración del Aprendizaje o Caminar en Secundaria, cuya implementación implica un proceso de capacitación docente y la entrega de material educativo a los establecimientos educativos.

De igual manera, es importante mencionar que la atención educativa a personas jóvenes, adultas y adultas mayores hace parte del servicio público educativo, y se rige por lo dispuesto en la Ley 115 de 1994 y sus decretos reglamentarios, en especial los decretos 1860 de 1994 y 3011 de 1997, compilados en el Decreto Único del Sector Educativo 1075 de 2015 (DURSE). De acuerdo con lo mencionado anteriormente, esta oferta educativa es competencia de las ETC y cobija a las

personas mayores de 13 años que nunca han accedido al sistema educativo, o mayores de 15 años que han estado por fuera del servicio educativo por más de dos años. Para tal fin, el MEN promueve el reconocimiento de la matrícula oficial de la educación de adultos a través de los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI) reportada en el Simat, y por la cual se realiza la asignación correspondiente de recursos financieros por medio del Sistema General de Participaciones; también se apoya técnica y financieramente a los proyectos territoriales de alfabetización dirigidos a personas mayores de 15 años, con los cuales se ha atendido a más de 22.000 personas.



Estrategias que contribuyen a la puesta en marcha de los lineamientos de política de inclusión y equidad en la educación

En el marco de la construcción de los *Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación* es importante mencionar que, desde el inicio del actual periodo de gobierno, las distintas estrategias y programas liderados por el MEN han contemplado en su diseño el enfoque de inclusión y equidad contenido en los lineamientos, el cual ha sido referenciado y visibilizado en las planeaciones directivas y estratégicas de esta cartera ministerial acorde con el Plan de Desarrollo 2018-2022, en las que se ha promovido el reconocimiento de la diversidad y la promoción de una educación inclusiva en todos los niveles y ofertas educativas.

En este contexto, se vienen adelantando acciones que contribuyen a la garantía de la atención educativa de niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores, para promover su desarrollo integral y el logro de trayectorias educativas completas, partiendo del reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad, como la gran oportunidad para la transformación de concepciones, prácticas, políticas y culturas que aseguren una educación de calidad.

A continuación, se mencionan algunas de estas estrategias y programas.

El **Programa Todos a Aprender** se constituye en una de las apuestas fundamentales del MEN que tiene como propósito contribuir al desarrollo integral y el aprendizaje de todas las niñas y niños desde la educación inicial y a lo largo de la básica primaria a

través del fortalecimiento de las prácticas pedagógicas de los docentes, particularmente en las áreas de Lenguaje y Matemáticas, y el liderazgo pedagógico de los directivos docentes. De esta forma, y teniendo en consideración que, como parte del abordaje de inclusión y equidad en la educación, el PTA tiene una importante presencia en las zonas rurales del país, realiza acompañamiento a docentes de aula de comunidades indígenas y comunidades NARP.

El PTA forma y acompaña anualmente a más de 90.000 docentes de algo más de 14.500 sedes de 4.500 establecimientos educativos focalizados y ubicados en 805 municipios de 88 entidades territoriales certificadas en educación; el 74% de estas sedes están ubicadas en zonas rurales. Del total de sedes acompañadas, 4.992 están ubicadas en 166 municipios del Programa de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET). Además, entrega, también de manera anual, alrededor de siete millones de guías para los docentes y libros de texto para los estudiantes¹³.

Con corte a diciembre de 2021 el PTA ha acompañado a 102.569 docentes de aula del país, de 4.161 establecimientos educativos. Del total de los docentes, 10.071 corresponden a preescolar, 2.445 se identifican como afrocolombianos, raizales o palenqueros y 3.063 como pertenecientes grupos indígenas. Adicionalmente, del total de docentes 67.934 son mujeres, lo que equivale al 66% del total de los docentes acompañados.

Ahora bien, en cuanto a la ampliación y resignificación del tiempo escolar, se hace referencia al **Programa de Jornada Única**¹⁴, el cual busca potenciar los aprendizajes significativos y el desarrollo integral de todas las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, su

13 Para un mayor detalle sobre el desarrollo del programa PTA consultar la nota técnica *Programa Todos a Aprender* del Ministerio de Educación Nacional (Colombia), que hace parte de la presente serie de documentos de política.

14 Para una mayor aproximación a este programa ver la nota técnica *Jornada Única: tiempo escolar de calidad para el aprendizaje y el desarrollo integral de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en Colombia*.

formación integral, el desarrollo de competencias básicas, socioemocionales y ciudadanas, así como el impulso a sus proyectos de vida y el cierre de brechas en la oferta educativa.

Para la apropiación del Programa se ha desarrollado una ruta de acompañamiento situado para el fortalecimiento de la gestión pedagógica y escolar, involucrando de manera transversal el eje de inclusión y equidad en el currículo, acompañando, entre 2018 y 2021, a 1.017 establecimientos educativos con la participación de docentes y directivos de las diferentes instituciones.

En el cuatrienio, se han desarrollado cuatro diplomados sobre estrategias pedagógicas para una jornada escolar de calidad en los cuales se ha integrado el eje de inclusión y equidad en el proceso de formación, llegando a alrededor de 300 docentes rurales. Así mismo, se desarrolló una agenda de seminarios en línea orientados a la actualización pedagógica y al fortalecimiento curricular en Jornada Única. En total, se desarrollaron 25 webinars, contando con 8.588 participantes en 2020 y 5.171 en 2021.

Desde el [Programa Doble Titulación para la Educación Media](#), el MEN, en alianza con el SENA, avanza en el reenfoque de los programas técnicos para brindar, a 650 mil jóvenes en el cuatrienio, una oferta diversa y amplia desde la perspectiva de los actores sin distingo de género, edad, contexto local o variables socioeconómicas, entre otras. Desde esta oferta se destacan la promoción de áreas novedosas como industrias creativas, STEM, tecnología 4.0, nueva ruralidad y desarrollo sostenible, entre otras.

Este programa ha certificado 440.551 estudiantes, entre los años 2019 y 2021, brindando una oferta de 165 programas técnicos, en articulación de 4.412 esta-

blecimientos educativos entre oficiales y no oficiales, de los cuales el 33,4% se encuentra en zona rural y el restante 66,6% en urbana, llegando a tener presencia en las 96 ETC. De manera particular, se han logrado identificar, desde la diversidad, jóvenes beneficiarios matriculados en grados 10 y 11 y adscritos al programa, pertenecientes a personas víctimas del conflicto —desvinculados de grupos armados, responsabilidad penal, hijos de adultos desmovilizados, en situación de desplazamiento—, así como con pertenencia étnica —Rrom, palenquero, otras etnias, raizales, afrodescendiente, indígenas y negritudes—.

En cuanto a la [política educativa para las ruralidades](#)¹⁵, en las últimas décadas, la educación se ha fortalecido desde las apuestas de política pública, con propósitos de reducir las inequidades de acceso y calidad existentes, y garantizar mayor pertinencia en relación con la diversidad cultural y las apuestas de desarrollo comunitarias y territoriales.

Dentro de las principales herramientas de promoción de la educación en las ruralidades, se encuentra el Plan Especial de Educación Rural¹⁶ que, como herramienta de política en el marco de la Reforma Rural Integral, se plantea como respuesta al proceso de construcción de paz, inclusión y equidad en los territorios más afectados por el conflicto armado, con el objetivo de “fortalecer en la ruralidad la atención integral a la primera infancia y las condiciones para que niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos cumplan trayectorias educativas con calidad y pertinencia bajo una perspectiva de integralidad”, promoviendo la igualdad de oportunidades.

En torno a la política para las ruralidades, es fundamental referenciar igualmente a las [residencias escolares](#) como una de las principales estrategias para

15 Para una mayor aproximación a las estrategias de educación en las ruralidades ver la nota técnica *Más y mejor educación rural: avances hacia una política pública para la educación en las ruralidades de Colombia*.

16 Gobierno Nacional y FARC-EP, 2016, Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera (p. 26).

el acceso y la permanencia en la ruralidad. Estas hacen parte de la oferta de un establecimiento educativo autorizado por la ETC, durante el calendario académico, para niñas, niños, adolescentes y jóvenes que habitan zonas rurales dispersas, de compleja movilidad, o con ausencia de la oferta educativa convencional y que requieren de esta estrategia para permanecer dentro del sistema escolar y lograr su trayectoria educativa completa, encontrando un entorno en el que se puedan alojar, alimentar, recibir cuidados, disfrutar de bienes culturales, recrearse, hacer deporte, convivir y ser acompañados de personas idóneas para potenciar su desarrollo.

Durante el cuatrienio, se ha venido avanzando en el fortalecimiento de las residencias escolares, para que se conviertan en espacios educativos de calidad y condiciones dignas, que vinculen a las familias y aporten a la construcción de los proyectos de vida de los estudiantes que se forman en estos establecimientos. Así mismo, se ha avanzado en la consolidación de un proyecto de decreto para la reglamentación de dicha estrategia. A través de la adopción de dicho decreto y la consolidación de los lineamientos, se orientará su operación y funcionamiento para apoyar alrededor de 35.525¹⁷ estudiantes que se benefician actualmente de esta estrategia.

Por otra parte, en relación con la promoción y protección de las trayectorias educativas completas, el MEN genera condiciones para la acogida de todas y todos los estudiantes a través de procesos de asistencia técnica a las secretarías de educación para garantizar el acceso, promover la continuidad en el sistema escolar y el seguimiento de las trayectorias educativas, identificar las personas por fuera del sistema escolar y hacer equipo con las ETC para el desarrollo de esquemas diferenciados de acceso y permanencia educativa que garanticen ambien-

tes de aprendizaje seguros, adecuados, pertinentes y sostenibles.

Dentro de las estrategias de permanencia escolar que promueve el MEN, se destacan la **Jornada Escolar Complementaria** con el fin fortalecer las competencias básicas de niñas, niños y adolescentes y jóvenes, el transporte escolar, el Programa de Alimentación Escolar (PAE), la búsqueda activa y la generación de ambientes de aprendizaje e infraestructura escolar propicios para el desarrollo de su proceso de aprendizaje en todas las regiones y territorios del país.

De acuerdo con lo anterior, el MEN orienta y acompaña a las secretarías de educación en la construcción e implementación de su Plan de Permanencia Escolar, el cual consiste en un instrumento orientador para que la ETC y los establecimientos educativos identifiquen las principales causas de deserción y definan las estrategias pertinentes y oportunas que permitan su mitigación. Se destaca en el marco de la construcción de estos planes, para el 2021, el trabajo con 95 secretarías de educación de ETC, de las cuales 72 han identificado acciones orientadas a la implementación de jornadas escolares complementarias, jornada única y participación en los Comités Interinstitucionales de Erradicación y Prevención del Trabajo Infantil y sus Peores Formas (CIETIS). Así mismo, es de resaltar la expedición de la Circular n.º 27 del 2020 "Lineamientos para implementación de la Jornada Escolar Complementaria (JEC) en el marco de la emergencia por covid-19", por medio de la cual 538.877 niñas, niños y adolescentes se han beneficiado con la estrategia a través de convenios establecidos con las Cajas de Compensación Familiar presentes en cada territorio.

17 Estudiantes matriculados en internados según cifras Simat con corte a noviembre de 2021 (preliminar a cierre de vigencia).

Como otra estrategia de permanencia, se destaca la firma del “Pacto Nacional en la prevención y erradicación del trabajo infantil y la protección integral al adolescente trabajador” por parte del MEN y otras entidades. Es así como en el contexto de este pacto, el MEN ha robustecido la oferta educativa que se presta a través de residencias escolares en zonas rurales dispersas para lograr el mejoramiento de la articulación de la educación media con la técnica y la superior; de igual forma, se construyó un plan de trabajo conjunto con ICBF con el fin de fortalecer las acciones de prevención. Adicionalmente, el MEN trabaja en el acompañamiento territorial para mejorar las capacidades técnicas de las ETC y los establecimientos educativos con el fin de identificar, acompañar y hacer seguimiento a niñas, niños, adolescentes y jóvenes en riesgo de deserción, la activación de rutas con actores institucionales para la promoción del acceso escolar, la realización de jornadas escolares complementarias y el fortalecimiento de alianzas con diversos actores.

Una educación de calidad bajo el enfoque de inclusión y equidad implica la adaptación del sistema educativo para reconocer y valorar la diversidad, los ritmos de aprendizaje y los contextos en los que se da el proceso de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Dentro de las estrategias de calidad, adquiere una gran relevancia el tema de evaluación, que desde una mirada valorativa permite analizar las diferencias en los procesos de aprendizaje con el fin de diseñar estrategias de refuerzo y acompañamiento que permitan a todos los estudiantes adquirir las competencias básicas, ciudadanas y socioemocionales en igualdad de condiciones. En este frente, se resalta el esfuerzo del MEN, en alianza con el Icfes para la implementación de la estrategia *Evaluar para Avanzar*, como una apues-

ta de política pública que aporta al fortalecimiento de aprendizajes para contribuir con el cierre de brechas y de desarrollo de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, en los establecimientos educativos oficiales y no oficiales. Esta estrategia consiste en la valoración de aprendizajes para el uso de los docentes, con propósitos formativos, que se pone a disposición de los establecimientos educativos ante los retos del sector derivados por la pandemia a causa del covid-19¹⁸, para lograr procesos de evaluación desde la perspectiva apreciativa, auténtica y de aporte a los establecimientos educativos.

A partir de los resultados de esta estrategia, el MEN propone que los establecimientos educativos diseñen, implementen y ajusten Planes de Fortalecimiento Académico orientados al mejoramiento de los aprendizajes con base en las experiencias del trabajo académico en casa, la alternancia y la posibilidad de armonización en el retorno a la presencialidad de todas las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, desde la diversidad que presenten.

Por otro lado, el Icfes propone una evaluación inclusiva que le apuesta al avance en la disminución de brechas de inequidad y exclusión, asumiendo que, a través de medidas técnicas y metodológicas aplicadas en el diseño y aplicación de instrumentos, se promueva la eliminación de todo tipo de exclusión y discriminación, generando mecanismos de inclusión para los grupos de personas marginadas. En este sentido, el MEN y el Icfes han incorporado elementos para todas sus evaluaciones de Estado, Saber 11.º, Saber TyT, Saber Pro y Saber 3.º, 5.º, 7.º y 9.º, en las que se destacan estrategias como: construir patrones de diseño para identificar los elementos que pueden ser susceptibles a ajustes y que estén alineados a las especificaciones

18 Además de los instrumentos de Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Naturales, Competencias Ciudadanas e Inglés, se proponen cuestionarios auxiliares para habilidades socioemocionales y factores asociados. La estrategia permite aplicaciones en línea y fuera de línea y a ella acceden los establecimientos educativos de manera voluntaria.

y objetos de evaluación de cada prueba; así como incorporar el Diseño Universal de la Evaluación (DUE) para reducir la barreras en los ítems, en términos de accesibilidad, como la lecturabilidad, comprensibilidad y legibilidad, en las situaciones con las que se construyen las preguntas.

En esta misma vía, para las evaluaciones de Saber 3.º, 5.º, 7.º y 9.º, el Icfes implementó en su plataforma de evaluación acomodaciones, donde se destacan: cambio en el contraste de la pantalla, aumento en el tamaño de fuente de las preguntas, zoom a las imágenes y tablas que acompañan las preguntas, audiodescripción de las preguntas de las pruebas e incorporación de videos en Lengua de Señas Colombiana de todas las preguntas de las pruebas que presentan los estudian-

tes con discapacidad y de los cuestionarios socioeconómicos.

Adicional a las estrategias de evaluación, desde el MEN se han evidenciado importantes esfuerzos en relación con la **formación de docentes y directivos**, orientados a la promoción de una educación de calidad en condiciones de inclusión y equidad. Así, desde el Fondo “Formación continua para educadores en servicio de las instituciones educativas oficiales” (MEN-ICETEX), entre 2020 y 2021 se desarrollaron diplomados dirigidos a los educadores del país enmarcados en el abordaje de inclusión y equidad en la educación, con la participación de 324 educadores, en los que se han abordado las siguientes temáticas (tabla 14):

Tabla 14. Diplomados en el marco del fondo 1400 de ICETEX a partir de la selección del banco de oferentes entre 2020 y 2021

Universidad	Diplomado y temas	Dirigido a	Año	Docentes
Universidad Nacional de Colombia	Inclusión y equidad en la educación de NNAJ con Capacidades y/o Talentos Excepcionales	Educadores del país	2020	23
Universidad Nacional de Colombia	Inclusión y equidad en la educación de NNAJ con discapacidad		2020	24
Universidad Nacional de Colombia	Inclusión y equidad en la educación de NNAJ con Trastornos del Aprendizaje y del Comportamiento		2020	140
Universidad de Manizales	Diseño Universal de Aprendizaje: Hacia la transformación de ambientes pedagógicos para la educación inclusiva (Primera Infancia)		2020	41
Tecnológico de Antioquia-Institución Universitaria	Hacia la transformación de ambientes pedagógicos para la educación inclusiva		2021	8

Universidad	Diplomado y temas	Dirigido a	Año	Docentes
Universidad El Bosque	DUA: hacia la transformación de ambientes pedagógicos para educación inicial inclusiva.	Educadores rurales del país	2021	40
Universidad Nacional de Colombia	Entornos educativos rurales IDI: Incluyentes, Diversos e Innovadores para todos y todas		2021	48
			Total	324

Fuente: MEN, 2021

Las propuestas curriculares de los diplomados responden a la apuesta de la Agenda 2030 y específicamente al objetivo número 4, el cual propone “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” y a las metas relacionadas con: igualdad, acceso a educación preescolar de calidad, no discriminación en la educación, educación para la ciudadanía global, construcción y mejora de escuelas inclusivas y seguras y el incremento de la oferta de profesores cualificados.

Los diplomados proponen diferentes momentos pedagógicos, los cuales entrelazan los conocimientos construidos por los docentes del territorio nacional, la actualización conceptual sobre enfoques de inclusión y equidad en educación y la construcción de estrategias pedagógicas basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje, respondiendo efectivamente a las necesidades de atención educativa de NNAJ con discapacidades, capacidades y/o talentos excepcionales y trastornos de aprendizaje y del comportamiento.

Cada uno de los diplomados incluye una formación total de 144 horas, en modalidad semipresencial con un componente de acompañamiento situado, que se desarrolla a lo largo de cuatro módulos conceptuales, herramientas metodológicas para la formulación de un proyecto pedagógico y un portafolio di-

gital. Así mismo, todos los programas de formación del Fondo “Formación continua para educadores en servicio de las instituciones educativas oficiales” (MEN-ICETEX) debían cumplir con el énfasis del componente de Inclusión y Equidad en el diplomado.

A su vez en el marco de los procesos formativos dirigidos a los educadores (directivos docentes, docentes y orientadores escolares) en materia de competencias socioemocionales y ciudadanas, se ha incorporado [el enfoque de género](#) como un tema de inclusión social y educativa y de reconocimiento de brechas y desigualdades entre hombres y mujeres que producen las grandes problemáticas que se reportan diariamente en las estadísticas de medicina legal, fiscalía y otros entes con esa competencia.

Así, en cumplimiento de lo previsto en los Pactos por la Equidad de la Mujer y la Construcción de Paz del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022, el Ministerio brinda asistencia técnica a las secretarías de educación para establecer acciones articuladas con enfoque diferencial para la permanencia de las niñas y adolescentes en las instituciones educativas, así como en la identificación de alertas por riesgos de deserción asociados al género tales como embarazo adolescente, violencia intrafamiliar o la realización de tareas del hogar, y la prevención de violencias basadas en género.

Adicionalmente, como parte de las acciones que se promueven en el marco del Sistema Nacional de Convivencia Escolar se construyó el Protocolo de Abordaje Integral de las Violencias Basadas en Género en el Ámbito Escolar, el cual orienta a las instituciones educativas sobre las formas de prevenir estas violencias y generar acciones de promoción de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, así como las acciones por adelantado cuando se ha detectado una víctima de violencia basada en género y violencias sexuales en el ámbito escolar. Así mismo, se entregó a la comunidad educativa el material pedagógico específico para la prevención del maltrato intrafamiliar dirigido a niñas, niños y adolescentes, en respuesta a la Sentencia de la Corte Suprema de Justicia 15743 del 20 de noviembre de 2019. De otro lado, se realiza la implementación del Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (SIUCE), en el que los establecimientos educativos pueden reportar y hacer seguimiento a las violencias sexuales y embarazos en adolescentes.

De igual forma, en los programas de formación docente se promueve la participación equitativa de niñas y niños en todas las áreas del conocimiento, evitando de esta forma la discriminación y el uso de concepciones y prácticas pedagógicas excluyentes que en ocasiones conducen a un mayor refuerzo de los niños en matemáticas y las niñas en lenguaje. Así mismo, se fortalecen las acciones pedagógicas orientadas a las competencias ciudadanas y socioemocionales, la educación en derechos humanos, así como a la erradicación de la discriminación y reproducción de estereotipos de género. En este tema, se definió en el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 el indicador de docentes formados con programas para promover la participación de niñas y niños, con una meta de 8.000 para el cuatrienio. A la fecha, se han formado 10.117 docentes con este propósito, dando cumplimiento a la meta prevista para el cuatrienio.

Adicionalmente, se realizaron encuentros virtuales con docentes, algunos de los cuales profundizaron en género y violencias basadas en género, cuidado y autocuidado y competencias socioemocionales, empoderamiento juvenil y construcción de ciudadanía desde el feminismo, violencias sexuales y manuales de convivencia escolar. A su vez, se diseñaron módulos con los abordajes pedagógicos de: prevención del embarazo en adolescentes, de las violencias basadas en género y de la discriminación, material que se encuentra disponible en el portal Colombia Aprende.

Otra de las estrategias de calidad que ha incorporado acciones precisas en el marco de la inclusión y la equidad en educación es el [Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad](#), desde donde se formuló la Política Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares (LEOBE), aprobada en 2021, cuyos principios se fundamentan en los derechos humanos, en los ODS (Agenda 2030) y en las orientaciones y lineamientos de política en torno a inclusión y equidad, que guían su plan de acción a implementarse entre 2022 y 2030.

Los proyectos del PNLEO se basan en la diversidad, tanto en la oferta de contenidos y experiencias de aprendizaje, como en el acceso a materiales bibliográficos de calidad; tal es el caso del proyecto ¡Vive tu biblioteca escolar! desde el cual se ha formado a más de 10.000 mediadores de lectura de 2.000 sedes educativas rurales y urbanas, y en el Concurso Nacional de Escritura-Colombia, territorio de historias, el cual ha contado con alrededor de 40.000 participantes entre 2020 y 2021, en su mayoría mujeres (23.000) y con más de 5.000 personas de comunidades étnicas (indígenas, NARP, Rrom).

La dotación de colecciones impresas a las bibliotecas escolares y la selección de los contenidos de la Biblioteca Digital Colombia Aprende se realiza en el marco de la inclusión y equidad, en términos de ofrecer opciones de lectura adecuadas a sus particularidades,

a todo tipo de lectores, de todas las edades y de todas las regiones y contextos, así como a lectores con discapacidad. Se ha logrado actualizar las bibliotecas de 3.500 sedes educativas con colecciones bibliográficas conformadas por 65 libros con contenidos de autores colombianos, indígenas y afrodescendientes. Respecto a la Biblioteca Digital, cuyo catálogo cuenta con 5.000 libros digitales, en 1.010 municipios y 6.000 instituciones educativas, se ofrecen recursos para personas con discapacidad auditiva o con baja visión (audiolibros y botones para agrandar la letra), o discapacidad intelectual (libros asociados a las estrategias de fácil lectura), y un catálogo especializado en literatura infantil colombiana con 350 libros para primeros lectores en edad preescolar o primera infancia.

El proyecto denominado Territorios Narrados, por su parte, centra su enfoque en la interculturalidad, la diversidad lingüística y en una perspectiva territorial e intersectorial que favorece la inclusión de grupos étnicos a partir de sus saberes y prácticas culturales. Esta colección bibliográfica bilingüe con nueve títulos publicados (castellano-lengua nativa) busca contribuir a la recuperación de relatos y saberes ancestrales de las comunidades étnicas del país y a su revitalización lingüística, en el marco de los proyectos de educación propia y etnoeducación.

Adicionalmente, el PNLEO ha trabajado en la adecuación de ambientes pedagógicos y en la ampliación del acceso a oportunidades de aprendizaje, a través de los proyectos *Historias en AltaVoz*, *Tertulias Dialógicas Literarias* y el plan de dinamización de la Biblioteca Digital Colombia Aprende. *Historias en AltaVoz* es un programa radial de promoción de lectura, que se emite semanalmente a través de la Radio Nacional de Colombia, dirigido a toda la población de zonas urbanas y rurales del país. Este programa nació en el marco de la pandemia por el covid-19 para facilitarle a las comunidades rurales y rurales dispersas que no cuentan con conectividad a internet el acceso a contenidos de calidad.

Se suma a lo anterior la estrategia *Alianza Familia-Escuela*, lanzada por el MEN en 2020, para el fortalecimiento de la articulación entre estos dos actores. Uno de sus principios es el reconocimiento y la valoración de la diversidad de cada una de las personas que la integran y de la familia como sistema dinámico. Este marco de la Alianza Familia-Escuela tiene como punto de encuentro la participación plena y efectiva de las familias en los distintos espacios (formales y no formales) liderados desde los establecimientos educativos y la consolidación de redes de apoyo. Con el fin de favorecer esta alianza, se expidió la Ley 2025 de 2020, en la cual se establecen los lineamientos para la implementación de las escuelas para padres, madres y cuidadores y el Ministerio de Educación Nacional publicó las *Orientaciones Técnicas de la Alianza Familia-Escuela por el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes* (MEN, 2020a).

Acciones desarrolladas en el marco de la situación de pandemia por el covid-19

Con ocasión de la declaración de emergencia sanitaria a causa del covid-19 en 2020, Colombia expidió distintos documentos para brindar orientaciones para la prestación del servicio educativo en casa, pasando a la alternancia, y posteriormente al regreso seguro a la prestación del servicio educativo de manera presencial en los establecimientos educativos oficiales y no oficiales.

El retorno a la presencialidad de todos los estudiantes sin excepción permite aprovechar las interacciones con sus equipos docentes y con los pares, entre otros actores, para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco del respeto, valoración y celebración de la diversidad, para continuar avanzando en el logro del desarrollo integral y de trayectorias educativas completas.

Desde el MEN, se han llevado a cabo distintas acciones dirigidas a las entidades territoriales certificadas ETC, establecimientos educativos, docentes, directivos docentes, estudiantes, familias y cuidadores, brindando orientaciones para garantizar la atención educativa a todas las personas en el marco de la diversidad que presenten, incluyendo a aquellas con discapacidad, dentro de las que se destacan:

- Escuela de Secretarías de Educación, para el fortalecimiento de capacidades en las 96 ETC a fin de apoyar las capacidades estratégicas, técnicas y operativas de estas para enfrentar la emergencia sanitaria y en general la mejora continua en la prestación del servicio educativo. A través de la plataforma tecnológica de la Escuela se promueven actividades virtuales que actúan como un dinamizador complementario a los mecanismos de fortalecimiento a la gestión territorial del sector educativo.

A su vez, para fortalecer las acciones que se vienen desarrollado desde el territorio, en 2021 desde la Escuela de Secretarías, en el marco de los *Encuentros con experiencias nacionales e internacionales: diálogo e intercambio de saberes para el fortalecimiento de la gestión educativa*, se llevó a cabo el espacio denominado “Más allá de una etiqueta, la participación de las personas con discapacidad en el sistema educativo”, desde una mirada internacional en diálogo con la experiencia a nivel nacional, con una participación de 803 asistentes. Así mismo, en 2021, en el marco de la Escuela se llevó a cabo el espacio denominado “Atención educativa a niñas, niños, adolescentes y jóvenes con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la inclusión y equidad en la educación”.

En el marco de la Escuela se adelantó la estrategia “Haciendo equipo con las regiones”, un esquema de acompañamiento permanente a las entidades territoriales certificadas en educación en el que

veinte equipos interdisciplinarios liderados por los directivos del MEN brindan asistencia técnica permanente, (reuniones semanales) para apoyar a las secretarías de educación y sus equipos.

- Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes, enfocada en mejorar las prácticas de liderazgo transformacional de los rectores, directores rurales y coordinadores, principalmente para orientar la gestión pedagógica curricular, la gestión administrativa y la comunitaria. Hoy son más de 4.800 directivos docentes participando en alguno de los componentes de la escuela: formación, redes y mentoría, investigación, banco de recursos.
- “Conéctate con el MEN” es una estrategia de asistencia técnica consistente en la realización de encuentros virtuales con las ETC para socializar y retroalimentar diferentes temáticas para la prevención y atención a la emergencia sanitaria. Desde el 10 de marzo de 2020 hasta la fecha, se han realizado más de 100 sesiones, que incluyen 13 espacios de diálogo y construcción colectiva, 76 de orientación y cualificación y 11 informativos; en estos encuentros virtuales, asistieron más de 20.000 participantes. En mayo de 2021, se realizó Conéctate con el MEN en el marco de la *Estrategia de fortalecimiento a la gestión territorial* en donde se abordó el tema de “Retorno a la presencialidad de los estudiantes con discapacidad: Todos sin excepción”, en el que participaron más de 1.000 personas.

Adicionalmente, en el marco de la emergencia sanitaria, se apoyó en 2020 a 14 ETC en la implementación de los procesos de fortalecimiento del trabajo académico de establecimientos educativos indígenas con la asignación de \$25.000 millones a través de los fondos de servicios educativos. Así mismo, se expidieron los *Lineamientos para la prestación del servicio de educación en casa y en presencialidad bajo el esquema de alternancia y la implementación de prácticas de bioseguridad en la comunidad educativa*, con

un anexo de orientaciones para la atención educativa de las niñas, niños y jóvenes con discapacidad, capacidades o talentos excepcionales y trastornos del aprendizaje o del comportamiento (anexo 11) y otro con las orientaciones para la atención educativa bajo el esquema de alternancia para pueblos indígenas (anexo 12).

Igualmente, en el 2020, en el marco del proceso acompañamiento a la modalidad temporal de educación en casa y en alternancia, y con el propósito de promover una educación libre de racismo y discriminación que valore la diferencia y promueva la equidad, se desarrollaron diversas estrategias de acompañamiento a los docentes y a los procesos de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jó-

venes dentro de las que se encuentran: realización de webinars dirigidos a docentes; incorporación de contenidos para la promoción de una educación libre de racismo y discriminación en el programa de televisión *Profe en tu casa* (transmitido por Señal Colombia y siete canales regionales de lunes a viernes de 10:00 a 11:00 am); realización de procesos de formación a docentes y directivos docentes para la atención a comunidades negras, en territorios étnicos como San Andrés, San Basilio de Palenque, Cartagena, Buenaventura, Tumaco y Quibdó; la creación y el fortalecimiento de redes de Etnoeducación y de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos; y la promoción del programa *Escritores al Aula* y del programa de radio *Historias en Altavoz*.

V. REFLEXIONES FINALES SOBRE LOS AVANCES Y RETOS DE LA POLÍTICA DE INCLUSIÓN Y EQUIDAD

Desde el enfoque de derechos, en el marco de la inclusión y equidad en la educación, el Ministerio de Educación Nacional orienta que todas las actuaciones dirigidas a niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores estén encaminadas a la transformación social de un país sin discriminación, con relaciones igualitarias y libres de rechazos. El reconocimiento del enfoque de derechos posibilita cada vez más la generación y promoción de condiciones que garanticen el acceso, la permanencia, la participación, el progreso y la titulación, favoreciendo las condiciones para el logro de aprendizajes enmarcados en una educación de calidad, con miras a potenciar el desarrollo integral, proteger las trayectorias educativas completas y aportar a la construcción de proyectos de vida.

Con el fin de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos (ODS 4), el Ministerio de Educación en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 y el plan sectorial se puso como meta la construcción de un nuevo marco de política de educación inclusiva orientado a una educación de calidad, accesible y pertinente. Así, este año el Ministerio pone a disposición de todos

los colegios y comunidades educativas del país los *Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación*, un documento de política que orienta el accionar de todos los actores que hacen parte del sistema educativo con el fin de reconocer la diversidad de todas las personas buscando eliminar la exclusión social, por razones de raza, etnia, religión, género, orientación sexual, discapacidad, condición de migrante, entre otras, y avanzar hacia la consolidación de una sociedad más justa y equitativa. Estos lineamientos trascienden la respuesta educativa poblacional, generando ambientes de aprendizaje que promueven la participación efectiva de todos los estudiantes, desde sus características individuales y condiciones específicas, en el marco de la garantía de los derechos humanos.

Además de los lineamientos, el Ministerio, como parte de la profundización de la política de educación inclusiva, viene adelantando un trabajo articulado entre las diferentes áreas y entidades adscritas como el INCI, el INSOR y el Icfes, para que de manera mancomunada se aporte en la transformación de concepciones, culturas y prácticas que impiden garantizar el derecho a la educación en condiciones de equidad y continúa igualmente trabajando

en acciones afirmativas para grupos poblacionales (población con discapacidad, grupos étnicos, población víctima del conflicto, adultos, género, entre otros) con el fin de disminuir brechas e inequidades aún presentes en el sistema. Así, el MEN, en alianza con las entidades nacionales, ha aunado esfuerzos investigativos, de documentación, producción de lineamientos, orientaciones y medios, asistencia técnica, formación docente, dotación de ambientes de aprendizaje, entre muchas otras estrategias, para que en conjunto con las secretarías de educación de las entidades territoriales certificadas, las instituciones de educación superior y todos los actores del sector, se brinden las condiciones para la atención en el sistema educativo a todas las personas en condiciones de calidad y equidad.

En los últimos años, el MEN presenta importantes avances en torno a la garantía de los derechos para las personas con discapacidad, grupos étnicos, y niñas, niños y adolescentes en condiciones de vulnerabilidad, los cuales se han basado en la transversalización de acciones en diferentes áreas de la entidad y en alianza con diferentes entidades, permitiendo incluir en las diferentes ofertas de los programas existentes una mirada inclusiva para la atención de estas comunidades, a partir del reconocimiento de sus características, particularidades y singularidades. Claro ejemplo de esto es el fortalecimiento de programas como el Programa Todos a Aprender con mayor presencia en zonas rurales del territorio, comunidades indígenas y NARP, Jornada Única igualmente en zonas rurales, la estrategia de Educación Media y Programa Doble Titulación, el Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO), entre otros.

Respecto a la atención de la población con discapacidad en el documento se destacan logros como el proceso de asistencia técnica a las 96 secretarías de educación de ETC y establecimientos educativos en la implementación del Decreto 1421 de 2017; la disposición de orientaciones y materiales pedagógicos

para apoyar la educación inclusiva de población con discapacidad en conjunto con INCI e INSOR; y la adaptación con el Icfes de instrumentos y estrategias de evaluación como las pruebas Saber (3.°, 5.°, 9.° y 11.°) contemplando componentes que permitan garantizar el acceso a las personas con discapacidad en equidad de condiciones.

Por su parte, en cuanto al trabajo con grupos étnicos, se resaltan los procesos de construcción colectiva de política pública con las comunidades étnicas tales como los avances normativos en torno a la estructuración del Sistema Educativo Indígena Propio (Circulares 09 de 2019 y 022 de 2020, el Decreto 317 de 2020 y la Directiva Ministerial 07 de 2021), el avance en la construcción del Estatuto de profesionalización docente para comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras (NARP) a ser sancionado mediante Ley de la República y la reactivación de la Comisión Pedagógica Nacional (CPN). Así mismo, se destaca la implementación de la Ruta metodológica de acompañamiento a los grupos étnicos a través de la cual se ha acompañado a 60 pueblos indígenas con el propósito de fortalecer sus Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) y la expedición de los *Lineamientos técnicos administrativos del Programa de Alimentación Escolar (PAE) para pueblos indígenas* (Resolución 018858 de 2018).

En educación superior se resalta el fortalecimiento de la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (UAIIN), a través del otorgamiento de registros calificados, y el aumento de la base presupuestal con aportes de la Nación; también es importante mencionar el enfoque diferencial implementado por el Programa Generación E, permitiendo en 2022 el acceso a 5.804 beneficiarios de grupos indígenas, 5.566 jóvenes en el componente de equidad y 238 jóvenes en el componente de excelencia.

El MEN ha avanzado igualmente en los últimos años en el fortalecimiento de los sistemas de información

que han permitido la caracterización de las poblaciones y la elaboración de análisis de tipo cuantitativo y cualitativo, a partir del cual se ha logrado la toma de decisiones informadas con incidencia e impacto en el proceso de inclusión y equidad en la educación en las ETC, el fortalecimiento de capacidades y cualificación de directivos, docentes, docentes de apoyo del sistema educativo, así como la construcción, divulgación de medios y mediaciones en relación con materiales, recursos pertinentes para las todas las personas y la articulación con instancias intersectoriales.

Esta nota técnica evidencia la concepción que desde el MEN se tiene sobre la inclusión y equidad en la educación, alejándola de miradas que parcializan y la comprenden solo como la atención educativa para la personas con discapacidad o para grupos étnicos, o como un proyecto o programa, presentándola como un proceso permanente que reconoce, valora, celebra y responde de manera pertinente y con calidad a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas para promover su desarrollo y participación. A pesar de que los resultados de política presentados en el documento son muestra de los avances en la consolidación de una política educativa de inclusión y equidad para el país, es necesario analizar los desafíos que se encuentran aún presentes en esta construcción, los cuales se presentan a continuación:

Recomendaciones

Fortalecer el trabajo con las diversas áreas, equipos y entidades. Es importante continuar con el proceso de fortalecimiento del trabajo conjunto entre las diferentes áreas y equipos técnicos del MEN, las secretarías de educación, los establecimientos educativos, las organizaciones de la sociedad civil, entidades privadas y las organizaciones étnicas, a fin de que todos los profesionales, docentes, directivos docentes, administrativos, familias, cuidadores y demás garantes de derechos, conozcan los avances normativos y los compromisos legales actuales para dar respuesta oportuna y garantizar, sin ninguna barrera, el derecho a la educación con calidad y pertinencia.

Es indispensable, igualmente, seguir fortaleciendo las capacidades institucionales y personales de los profesionales del MEN como de las secretarías de educación de las ETC para afianzar el trabajo con comunidades étnicas, personas con discapacidad y otras poblaciones, bajo los principios de la inclusión, el reconocimiento, la valoración de la diversidad cultural y la participación para la gestión de una educación pertinente e intercultural de estas poblaciones. En este fortalecimiento es preciso revisar las estructuras organizacionales, desarrollar procesos de formación continua, y fortalecer las capacidades de los profesionales en torno al relacionamiento técnico y político en las instancias de concertación que se desarrollan en la atención de los diversos grupos poblacionales.

Divulgar y generar capacidades en torno a los lineamientos de política para la inclusión y la equidad. El abordaje de la inclusión y la equidad en la educación se convierten en la oportunidad para continuar impulsando la reflexión y la continua transformación de la sociedad hacia la garantía de un desarrollo humano, integral y sostenido que contribuya a la equidad para generar igualdad de oportunidades a partir de los cambios de concepciones y la transformación de las prácticas, políticas y así propender por un cambio cultural de la sociedad que permita eliminar las barreras en los entornos educativos.

Los lineamientos de política para la inclusión y la equidad se constituyen en un reto para el sector educativo, a partir del cual se busca propiciar el reconocimiento, respeto y valoración con una mirada apreciativa de la diversidad como parte de la condición humana y de las posibilidades, potencialidades y habilidades de cada una de las personas hacia la construcción de ciudadanías equitativas, éticas y democráticas. En consecuencia, socializar y apropiarse los lineamientos de política, tanto al interior del MEN como en cada una de las ETC, se convierte en prioridad para avanzar efectivamente en procesos de inclusión y equidad en la educación. En tal sentido, es necesario fortalecer los espacios de socialización y apropiación de los lineamientos, fortaleciendo las competencias de todos los actores del sector en torno al reconocimiento de derechos y la promoción de prácticas pedagógicas basadas en interacciones que reconozcan la diversidad y favorezcan las trayectorias educativas completas.

El trabajo en torno a los lineamientos orientará la construcción de currículos amplios, flexibles, que incluyan ejes transversales que los enriquezcan como la cultura, las artes y los deportes, con prácticas pedagógicas sensibles culturalmente que incorporen la diversidad lingüística. Estos currículos deben ser orientados por docentes y demás personal educativo con capacidad de aplicar los principios y prácticas de inclusión, como respuesta a la discriminación y la creación de entornos de aprendizaje seguros, acogedores y libres de toda forma de violencia, que aseguren altos niveles de motivación y compromiso para lograr buenos resultados de aprendizaje para todas las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos que transitan en el sistema educativo.

Es necesario profundizar las acciones para la atención educativa de las personas con discapacidad. De acuerdo con lo definido en el Decreto 1421 de 2017, es fundamental continuar realizando el seguimiento a los Planes de Implementación Progresiva por parte

del MEN, ya que el 2020 fue el tercer año de su implementación y en el 2022 se cumplen los cinco años, y se deberá determinar desde los aspectos administrativos, técnicos y pedagógicos, cuáles son los resultados obtenidos en torno a la implementación de acciones y estrategias para garantizar la educación inclusiva a personas con discapacidad en todo el territorio nacional. Así mismo, para establecer cómo se dará continuidad a los cargos de los empleos temporales de docente de apoyo que haya determinado cada secretaría de educación para la atención de estudiantes con discapacidad, de conformidad con el estudio técnico correspondiente.



Es necesario fortalecer el trabajo de los diferentes actores del sistema, tanto en el sector oficial como en el privado, de manera que articuladamente y desde las competencias de cada sector, se generen las condiciones para identificar las barreras que inciden en favorecer las transiciones armónicas entre grados y niveles educativos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad y proponer facilitadores con el fin de lograr trayectorias educativas completas desde la educación inicial hasta la educación para el trabajo y el desarrollo humano o la educación superior.

Para las personas con discapacidad, se debe tener presente que todos los establecimientos educativos, tanto oficiales como privados, sean inclusivos y respondan a las ofertas educativas establecidas en el Decreto 1421 de 2017. No obstante, es importante destacar que la oferta bilingüe bicultural para personas sordas, cuyo proceso de enseñanza-aprendizaje es en la Lengua de Señas Colombiana y/o español escrito, podrá centralizarse en uno o varios establecimientos educativos.

Es pertinente que desde el MEN se consolide un mecanismo que permita hacer seguimiento a la inversión oportuna y pertinente de los recursos por asignaciones especiales a las ETC desde el SGP, con el fin de garantizar una atención educativa de calidad para los estudiantes con discapacidad vinculados al sistema educativo.

Es igualmente necesario continuar la ruta de construcción de política etnoeducativa concertada con las comunidades para favorecer sus modelos propios educativos. Es preciso continuar con los procesos de fortalecimiento de la educación propia, como también favorecer la divulgación de las acciones del MEN orientadas a la educación inclusiva, los procesos de concertación y consulta con grupos étnicos, y dar continuidad al acompañamiento a las maestras y maestros, de manera que se sientan respaldados para responder a la diversidad de los estudiantes.

Con respecto a la atención de grupos étnicos, es evidente que el país cuenta con avances importantes a nivel normativo, consultivo (concertación), de construcción de política pública, de formación docente y de gestión territorial, entre otros. Sin embargo, el reto más importante es materializar y lograr un desarrollo práctico del derecho a la educación con pertinencia cultural y étnica en todo el territorio nacional, para eliminar las brechas y desigualdades existentes entre la zona rural y la urbana.

Pese a los avances y esfuerzos de acompañamiento a las ETC para el trabajo con las comunidades étnicas, seguir profundizando los procesos de fortalecimiento de capacidades de las autoridades es prioritario. Este fortalecimiento de habilidades abarca aspectos administrativos, habilidades de contratación, capacidad de reconocimiento de competencias para la prestación del servicio educativo, que redunden en la mejora de la calidad del servicio educativo ofrecido para las comunidades.

Los docentes deben ser formados como actores clave de los procesos de inclusión y equidad en la educación. Los programas de formación docente, tanto inicial como en servicio, son una oportunidad para aportar a la transformación de la escuela, en entornos de aprendizaje y de desarrollo de todos los estudiantes, y en particular de aquellos con mayor riesgo de exclusión, para hacer énfasis en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas desde una mirada abierta a la diversidad que acoja a niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores desde sus características, potenciales e intereses. Al respecto, es necesario continuar fortaleciendo los Planes Territoriales de Formación Docente (PTFD) dirigidos a los educadores en servicio y según asesoría del Comité Territorial de Formación Docente, para que se incluyan temáticas relacionados con la educación inclusiva y sus aspectos constituyentes. También es necesario generar estrategias de formación docente en Lengua de Señas Colombiana y en estrategias de enseñanza del español escrito para personas sordas, con seguimiento y evaluación continua que garantice su cualificación en servicio, en aspectos como el sistema braille, la adaptación de lectura fácil de textos y en general apoyos y elementos cruciales en la educación inclusiva.

Fortalecer los sistemas de información para la toma de decisiones. Actualmente, se avanza en el fortalecimiento de los sistemas de información y seguimiento en el sistema educativo; sin embargo,

la información presente en estos sistemas debe ser insumo para la planeación y la toma de decisiones. En tal sentido, es fundamental seguir contando con datos suficientes, confiables y desagregados, que combinen fuentes de diversos sectores de la política pública, para conocer en profundidad a las personas a lo largo de sus trayectorias educativas, permitiendo identificar quiénes están siendo excluidos, a fin de generar acciones para su educación inclusiva con calidad y pertinencia. La puesta en marcha del Observatorio de Trayectorias Educativas es una iniciativa que se puede potenciar en este sentido.

Seguir fortaleciendo las capacidades de los establecimientos educativos. En el nivel institucional, es preciso dar continuidad y fortalecer el acompañamiento y seguimiento a los procesos adelantados desde los establecimientos educativos para garantizar la atención educativa oportuna, pertinente y de calidad a los estudiantes con discapacidad, grupos étnicos y estudiantes en general, en términos de acceso, permanencia y calidad, especialmente los relacionados con las valoraciones pedagógicas de los estudiantes con discapacidad, así como la elaboración de los PIAR y de los Proyectos Educativos Comunitarios y Etnoeducativos para grupos étnicos.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcaldía de Medellín. (s. f.). *¿Qué es un grupo étnico?* <https://www.medellin.gov.co/irj/portal/medellin?NavigationTarget=contenido/8826-Direccion-de-Etnias>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal]. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas.

Departamento Nacional Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2005). Balance final del Censo Nacional de Población y Vivienda.

Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2019). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 “Pacto por Colombia, pacto por la equidad”*. <https://www.dnp.gov.co/DNPN/Paginas/Plan-Nacional-de-Desarrollo.aspx>.

London, S & Formichella, M. (2011). *Empleabilidad, educación y equidad social* [Trabajo]. Universidad Nacional del Sur de México.

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W.H.E., Coulter, D.L., Craig, E.M., & Reeve, A. (2002). *Mental retardation: Definition, classification and systems of supports* (10th ed.) [Trad. M. A. Verdugo & C. Jenaro (en prensa)]. American Association on Mental Retardation.

Migración Colombia. (2020). *Abecé, estatuto de protección temporal para migrantes venezolanos*. <https://www.migracioncolombia.gov.co/infografias/abc-estatuto-temporal-de-proteccion-migrantes-venezolanos>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014). *Sistema Nacional de Indicadores Educativos para los Niveles de Preescolar, Básica y Media en Colombia*.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2015). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva*.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017a). *Plan Nacional Decenal de Educación, 2016-2026 “El camino hacia la calidad y la equidad”*.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017b). *Orientaciones generales para la escuela y la familia en la atención educativa a estudiantes con capacidades y talentos excepcionales*.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2018a). *Orientaciones pedagógicas para la educación inicial de niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/Orientaciones-pedagogicas-para-la-educacion-de-grupos-etnicos/379705:Orientaciones-pedagogicas-para-la-educacion-inicial-de-grupos-etnicos>.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2018b). *Guía para la implementación del Decreto 1421 de 2017. Atención educativa a personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*.

- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2019). *Informe de grupos étnicos*.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2020a). *Orientaciones técnicas: Alianza Familia-Escuela por el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes*.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2020b). *Instructivo categorías de discapacidad, capacidades o talentos excepcionales y trastornos específicos en el aprendizaje escolar y el comportamiento*.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2021). *Plan Sectorial de Educación 2018-2022 “Pacto por la equidad, pacto por la educación”: avances estratégicos y respuesta de política ante la emergencia sanitaria por el covid-19*. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-349495_recurso_140.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] & Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2018a). *Modelo de acompañamiento situado MAS (+) étnico*.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] & Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2018b). *Caja de herramientas*.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN], Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], Asia-Pacific Centre of Education for International Understanding [APCEIU] & Corpoeducación. (2018). *Lineamientos de formación de educadores para la ciudadanía*. Editorial Panamericana.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN], Ministerio de Salud y Protección Social [MinSalud] & Fundación Saldarriaga Concha. (2021). *Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación, educación para todas las personas sin excepción*.
- Ministerio del Interior. (s. f.). *Qué es la Consulta Previa en Colombia*.
- Organización Internacional de Trabajo [OIT]. (1989). C169: *Convenio sobre pueblos indígenas y tribales*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, Senegal del 26 al 28 de abril de 2020. Informe final*. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-110926_archivo_pdf4.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2001). *Declaración universal sobre la diversidad cultural* [Adoptada por la XXXI Sesión de la Conferencia General de la Unesco el 2 de noviembre de 2001].
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2008). *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos: marco para hacer realidad el derecho de los niños a la educación y los derechos en la educación*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. https://down21-chile.cl/cont/cont_2017/336_2_guia_para_asegurar_la_inclusion_y_la_equidad_en_la_educacion.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2019a). *Compromiso de Cali sobre equidad e inclusión en la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910_spa?posInSet=1&queryId=8887d452-4342-492c-b796-57e529e6c44a

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2019b). *Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros: informe de seguimiento a la educación en el mundo 2019*. <https://es.unesco.org/gem-report/node/1878>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: América Latina y el Caribe: inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2021). *Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos, 25 años después de la Declaración de Salamanca de la Unesco*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375748>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], Fondo de Naciones Unidas para la Infancia [Unicef], Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres & Agencia de la ONU para los Refugiados [ACNUR]. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.

GLOSARIO

Accesibilidad: Medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones (Decreto 1421 de 2017).

Acceso: Proceso que comprende las diferentes estrategias que el servicio educativo debe realizar para garantizar el ingreso al sistema educativo de todas las personas, en condiciones de accesibilidad, adaptabilidad, flexibilidad y equidad con los demás estudiantes y sin discriminación alguna (Decreto 1421 de 2017).

Ajustes razonables: Son las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en necesidades específicas de cada estudiante, que persisten a pesar de que se incorpore el Diseño Universal de los Aprendizajes, y que se ponen en marcha tras una rigurosa evaluación de las características del estudiante con discapacidad (Decreto 1421 de 2017).

Apoyo: Son recursos y estrategias que pretenden promover el desarrollo, educación, intereses y bienestar personal de una persona y que mejoran el funcionamiento individual. Los apoyos sirven para disminuir la brecha entre las competencias de la persona y las demandas del entorno (MEN, 2015).

Autoridades propias: Los territorios indígenas estarán gobernados por consejos indígenas u otras estructuras colectivas similares de gobierno propio, reglamentados según la ley de origen, derecho mayor o derecho propio de sus comunidades y ejercerán, dentro de su territorio, las competencias y funciones establecidas en la Constitución y las leyes (Decreto 1953 de 2014, artículo 11).

Barreras: Cualquier tipo de obstáculo que impida el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con algún tipo de discapacidad (Ley 1618 de 2013).

Barreras actitudinales: Aquellas conductas, palabras, frases, sentimientos, preconcepciones, estigmas, que impiden u obstaculizan el acceso en condiciones de igualdad de las personas con o sin discapacidad a los espacios, objetos, servicios y en general a las posibilidades que ofrece la sociedad; están relacionadas con aquellas actitudes que conllevan a prejuicios, discriminaciones, puntos de vista, ideas y expectativas (Ley 1618 de 2013).

Barreras comunicativas: Aquellos obstáculos que impiden o dificultan el acceso a la información, a la consulta, al conocimiento y en general, el desarrollo en condiciones de igualdad del proceso comunicativo de las personas a través de cualquier medio o modo de comunicación (Ley 1618 de 2013).

Barreras físicas: Aquellos obstáculos materiales, tangibles o contruidos que impiden o dificultan el acceso y el uso de espacios, objetos y servicios de carácter público y privado, en condiciones de igualdad por parte de las personas; incluye la disposición y diseño de los espacios y/o elementos físicos que pueden limitar el uso, acceso y/o movilización de la persona con discapacidad (Ley 1618 de 2013).

Cabildo indígena: Es una entidad pública especial, cuyos integrantes son miembros de una comunidad indígena, elegidos y reconocidos por esta, con una organización sociopolítica tradicional, cuya función es representar legalmente a la comunidad, ejercer la autoridad y realizar las actividades que le atribuyen las leyes, sus usos, costumbres y el reglamento interno de cada comunidad (Decreto 2164 de 1995, artículo 2).

Capacidad excepcional: La presencia de un potencial o desempeño excepcional global, evidente por ejemplo en la facilidad de un estudiante para el aprendizaje o la velocidad del procesamiento de la información, lo cual sin duda ofrece al estudiante ventajas importantes en términos de desarrollo de habilidades en áreas de interés. En este sentido, un estudiante con capacidad excepcional puede expresar su potencial en varios (no necesariamente en todos) campos de talento (MEN, 2017b).

Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI): Instancia de diálogo y concertación vinculada a la Mesa Permanente de Concertación con los pueblos y organizaciones indígenas en desarrollo del numeral 17 del artículo 12, y el artículo 13 del Decreto 1397 de 1996.

Comisión Pedagógica Nacional: Instancia de asesoría y concertación con la población afrocolombiana (Ley 70 de 1993, artículo 42).

Comisión Nacional de Diálogo: Creada mediante el Decreto 2957 de 2010 (artículo 10), como el escenario de interlocución entre el Estado colombiano y el grupo étnico Rrom o Gitano.

Comunidades negras: Es el conjunto de familias de ascendencia afrocolombiana que poseen una cultura propia, comparten una historia y tienen sus propias tradiciones y costumbres dentro de la relación campo-poblado, que revelan y conservan conciencia de identidad que las distinguen de otros grupos étnicos (Ley 70 de 1993, artículo 2).

Consulta previa: Derecho fundamental y colectivo que se concreta a través de un procedimiento, mediante el cual el Estado garantiza en cabeza de la Dirección de la Autoridad Nacional de Consulta Previa (DANCP) a las comunidades étnicas a través de sus autoridades representativas, la participación y el acceso a la información sobre los proyectos, obras o actividades que se pretenden realizar en su territorio, siempre y cuando sea susceptibles de afectarles de manera directa y específica en su calidad de tales (Ministerio del Interior, s.f.).

Diversidad: Multiplicidad de formas en que se manifiestan las culturas de los grupos y sociedades. Estas expresiones se transmiten dentro de los grupos y sociedades y también entre ellos (Ley 1516 de 2012).

Discapacidad: Abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales. Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive (Resolución 113 de 2020, Anexo técnico, Ministerio de Salud y Protección Social).

Discapacidad física: En esta categoría se encuentran las personas que presentan en forma permanente deficiencias corporales y/o funcionales a nivel del músculo esquelético, neurológico, tegumentario de origen congénito o adquirido, pérdida o ausencia de alguna parte de su cuerpo o presencia de desórdenes del movimiento corporal (Resolución 113 de 2020, Anexo técnico).

Discapacidad auditiva: En esta categoría se incluyen personas que presentan en forma permanente deficiencias en las funciones sensoriales relacionadas con la percepción de los sonidos y la discriminación de su localización, tono, volumen y calidad; como consecuencia, presentan diferentes grados de dificultad en la recepción y producción de mensajes verbales y, por tanto, para la comunicación oral. Para aumentar su grado de independencia estas personas pueden requerir de la ayuda de intérpretes de lengua de señas colombiana, productos de apoyo como audífonos, implantes cocleares o sistemas FM, entre otros (Resolución 113 de 2020, Anexo técnico).

Discapacidad visual: Aquellas personas que presentan deficiencias para percibir la luz, forma, tamaño o color de los objetos. Se incluye a las personas ciegas o con baja visión, es decir, quienes, a pesar de usar gafas o lentes de contacto, o haberse practicado cirugía, tienen dificultades para distinguir formas, colores, rostros, objetos en la calle, ver en la noche, ver de lejos o de cerca, independientemente de que sea por uno o ambos ojos (Resolución 113 de 2020, Anexo técnico).

Discapacidad intelectual: Se refiere a aquellas personas que presentan deficiencias en las capacidades mentales generales, como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje de la experiencia. Estos producen deficiencias del funcionamiento adaptativo, de tal manera que el individuo no alcanza los estándares de independencia personal y de responsabilidad social en uno o más aspectos de la vida cotidiana, incluidos la comunicación, la participación social, el funcionamiento académico u ocupacional y la independencia personal en la casa o en la comunidad (Resolución 113 de 2020, Anexo técnico).

Discapacidad psicosocial (mental): Resulta de la interacción entre las personas con deficiencias (alteraciones en el pensamiento, percepciones, emociones, sentimientos, comportamientos y relaciones, considerados como signos y síntomas atendiendo a su duración, coexistencia, intensidad y afectación funcional) y las barreras del entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad (Resolución 113 de 2020, Anexo técnico).

Discapacidad múltiple: Presencia de dos o más deficiencias asociadas, de orden físico, sensorial, mental o intelectual, las cuales afectan significativamente el nivel de desarrollo, las posibilidades funcionales, la comunicación, la interacción social y el aprendizaje, por lo que requieren para su atención de apoyos generalizados y permanentes. Las particularidades de la discapacidad múltiple no están dadas por la sumatoria de los diferentes tipos de deficiencia, sino por la interacción que se presenta entre ellos (Resolución 113 de 2020, Anexo técnico).

Discriminación: Cualquier distinción, exclusión o restricción que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo (Ley 1618 de 2013).

Desarrollo integral: Proceso de transformación continuo, complejo y sistémico que vive la persona desde sus capacidades, habilidades, potencialidades y experiencias, que contribuye a la construcción de su identidad, a la configuración progresiva de la autonomía para construir la propia vida y al afianzamiento del sentido y la responsabilidad colectiva y social (Ley 1804 de 2016).

Diversidad cultural: Realidad social que reconoce las particularidades de las personas y las comunidades. Según la Unesco en su Declaración sobre Diversidad Cultural (2001) la cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos y las sociedades que componen la humanidad (Unesco, 2001).

Doble excepcionalidad: Todos aquellos estudiantes con discapacidad que desarrollan una capacidad o talento excepcional (Resolución 113 de 2020, Anexo técnico).

Diseño Universal del Aprendizaje (DUA): Comprende los entornos, programas, currículos y servicios educativos diseñados para hacer accesibles y significativas las experiencias de aprendizaje para todos los estudiantes a partir de reconocer y valorar la individualidad. Se trata de una propuesta pedagógica que facilita un diseño curricular en el que tengan cabida todos los estudiantes, a través de objetivos, métodos, materiales, apoyos y evaluaciones formulados partiendo de sus capacidades y realidades. Permite al docente transformar el aula y la práctica pedagógica y facilita la evaluación y seguimiento a los aprendizajes. El diseño universal no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten (Decreto 1421 de 2017).

Educación: Derecho humano que hace referencia al proceso de formación permanente, personal, cultural y social que, fundamentado en la integralidad y dignidad de la persona genera condiciones que le posibilitan humanizarse (Unesco, 2020).

Educación de calidad: Significa que la oferta educativa cuenta con las condiciones relacionales, pedagógicas, materiales y sociales que permiten que todas las personas puedan acceder, participar, aprender y permanecer en el sistema, donde son reconocidas y respetadas en su singularidad y diversidad; y encuentran en la oferta las oportunidades para que profundicen en sus intereses, sus capacidades, habilidades y potencialidades (Unesco, 2020).

Equidad: Grado de justicia e imparcialidad del acceso a la educación y las posibilidades de educación ofrecidas a los niños y los adultos. Lograr la equidad supone reducir las disparidades basadas en el sexo, la pobreza, el lugar de residencia, la pertenencia étnica, la lengua y otras características (Unesco, 2008).

Extraedad: Se concibe como el porcentaje de alumnos matriculados en un grado escolar, cuya edad supera en dos años o más la edad teórica para cursarlo (MEN, 2014).

Guía intérprete: Es la persona que realiza una interpretación lingüística, contextualización y guía a la persona sordociega, a través de la transmisión de los distintos elementos que la componen, de forma que la persona sordociega comprenda el contexto y se encuentre en igualdad de condiciones con respecto al resto de los interlocutores a la hora de participar, actuar o tomar decisiones (Ley 982 de 2005).

Grupo étnico: Aquel que se diferencia en el conjunto de la sociedad nacional o hegemónica por sus prácticas socioculturales, las cuales pueden ser visibles a través de sus costumbres y tradiciones; estas prácticas permiten construir un sentido de pertenencia como comunidad de origen (Alcaldía de Medellín, s.f.).

Intérprete de Lengua de Señas Colombiana: Persona que realiza una actividad de mediación lingüística, que consiste en transmitir un discurso de tipo oral a lengua de señas o de lengua de señas a discurso oral, facilitando la comunicación y los procesos de participación de la población sorda (Ley 982 de 2005).

Interculturalidad: Principio y proceso que promueve el reconocimiento de las diferentes relaciones entre grupos, sujetos y contextos determinados por la cultura, la etnia, la lengua, la pertenencia religiosa u origen. Brinda elementos para que se reconozcan estas relaciones y se dignifique cada uno de los integrantes de las diferentes comunidades, preservando las culturas y el diálogo intercultural, comprendiendo y respetando al otro y promoviendo el enriquecimiento mutuo (Artículo 2 del Decreto 804 de 1995 compilado en el Decreto 1075 de 2015).

Kumpania (singular) Kumpañy (plural): Es el conjunto de grupos familiares configurados patrilínealmente (patrigrupos), que a partir de alianzas de diverso orden optan por compartir espacios para vivir cerca o para itinerar de manera conjunta. En Colombia se ubican generalmente en sitios específicos de centros urbanos, ciudades principales e intermedias del país (Decreto 2957 de 2010).

Lengua de Señas Colombiana: Hace referencia a la lengua natural de carácter viso-gestual, cuyo canal de expresión son las manos, los ojos, el rostro, la boca y el cuerpo, y su canal de recepción es visual, forma parte de su patrimonio cultural y es tan rica y compleja en gramática y vocabulario como cualquier lengua oral. Los elementos de esta lengua (las señas individuales) son la configuración, la posición y la orientación de las manos en relación con el cuerpo y con el individuo, la lengua también utiliza el espacio, dirección y velocidad de movimientos, así como la expresión facial para ayudar a transmitir el significado del mensaje (Ley 982 de 2005).

Oferta general: Corresponde al servicio educativo ofrecido a todos los estudiantes del país, dentro del cual tendrán acceso todos los estudiantes con discapacidad, quienes, de igual manera que opera en el sistema general, deberán ser remitidos al establecimiento educativo oficial o contratado más cercano a su lugar de residencia, y al grado acorde a su edad cronológica. Para cada uno de los casos y conforme a las características del estudiante, contará con los ajustes razonables definidos en el PIAR, dentro de los espacios, ambientes y actividades escolares, con los demás estudiantes (Decreto 1421 de 2017).

Oferta bilingüe bicultural para población sorda: Es aquella cuyo proceso de enseñanza-aprendizaje será en la Lengua de Señas Colombiana-Español como segunda lengua y consiste en la disposición de establecimientos educativos regulares, en los que se contarán con aulas paralelas y docentes bilingües que impartan la formación en LSC y otros apoyos tecnológicos, didácticos y lingüísticos requeridos, entre los que están los intérpretes de LSC y modelos lingüísticos para sordos (Decreto 1421 de 2017).

Oferta hospitalaria/domiciliaria: Dirigida al estudiante con discapacidad que, por sus circunstancias, requiere un modelo pedagógico que se desarrolle por fuera del establecimiento educativo, ya sea en un centro hospitalario o en el hogar, en coordinación con el sector salud o el que corresponda, para orientar la atención más pertinente de acuerdo con sus características mediante un modelo educativo flexible (Decreto 1421 de 2017).

Oferta de formación de adultos: Dirigida a personas con discapacidad con edades de 15 años o más, que no han ingresado a ningún grado del ciclo de educación básica primaria o hayan cursado como máximo los dos primeros grados; o aquellos que con edades de 15 años o más, que hayan finalizado el ciclo de educación primaria y demuestren que han estado dos años o más por fuera del servicio público educativo formal (Decreto 1421 de 2017).

Permanencia: Comprende las diferentes estrategias y acciones que el servicio educativo debe realizar para fortalecer los factores asociados a la permanencia y el egreso de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos en el sistema educativo, relacionadas con las acciones afirmativas, los ajustes razonables que garanticen una educación inclusiva en términos de pertinencia, calidad, eficacia y eficiencia y la eliminación de las barreras que limitan la participación en el ámbito educativo (Decreto 1421 de 2017).

Plan Individual de Ajustes Razonables: Herramienta que deberá ser formulada desde los establecimientos educativos con el liderazgo de los docentes de aula para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basada en la valoración pedagógica y social, que incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos, entre ellos, los curriculares, de infraestructura y todos los necesarios para garantizar la participación, permanencia y promoción. El PIAR es un insumo para la planeación de aula del respectivo docente y para el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), como complemento a las transformaciones permanentes que se deben llevar a cabo con base en el DUA (Decreto 1421 de 2017).

Resguardos indígenas: Los resguardos indígenas son propiedad colectiva de las comunidades indígenas y conforme a los artículos 63 y 329 de la Constitución Política, tienen el carácter de inalienables, imprescriptibles e inembargables. A su vez son una institución legal y sociopolítica de carácter especial, conformada por una o más comunidades indígenas, que con un título de propiedad colectiva goza de las garantías de la propiedad privada, poseen su territorio y se rigen para el manejo de este y su vida interna por una organización autónoma amparada por el fuero indígena y su sistema normativo propio (Artículo 2.14.7.5.1 Decreto 1071 de 2015 compilado del Decreto 2164 de 1995).

Sordoceguera: Es una discapacidad única que resulta de la combinación de una deficiencia visual y una deficiencia auditiva, que genera en las personas que la presentan problemas de comunicación, orientación, movilidad y el acceso a la información. Algunas personas sordociegas son sordas y ciegas totales, mientras que otras conservan restos auditivos y/o restos visuales. Las personas sordociegas requieren de servicios especializados de guía de interpretación para su desarrollo e inclusión social (Resolución 113 de 2020, Anexo técnico).

Sistema de Información para el Monitoreo, la Prevención y el Análisis de la Deserción Escolar (SIMPADE): Consiste en un aplicativo informático que brinda alertas sobre la población con mayor riesgo de deserción. Se trata de un sistema predictivo que involucra el cálculo de un índice de riesgo de deserción para cada uno de los estudiantes, y que sirve de insumo para la construcción de los planes de permanencia escolar.

Sistema general de participaciones (SGP): Recursos de la Nación que son transferidos a las entidades territoriales (departamentos, distritos y municipios) para la financiación de los servicios a su cargo en educación, salud, agua potable y saneamiento básico, por mandato la Constitución Política de Colombia (Ley 715 de 2001).

Territorios indígenas: Son las áreas poseídas en forma regular y permanente por una comunidad, parcialidad o grupo indígena y aquellas que, aunque no se encuentren poseídas en esa forma, constituyen el ámbito tradicional de sus actividades sociales, económicas y culturales (Artículo 2.14.7.1.2 del Decreto 1071 de 2015 compilado del Decreto 2164 de 1995).

Talento excepcional: El talento excepcional se entiende como un potencial o desempeño superior centrado en un campo disciplinar, social o cultural particular, en estos casos, el estudiante presenta dominio importante en un área específica, cualquier campo de interés en donde el estudiante además de expresar alta motivación evidencie aptitudes cognitivas y presenta habilidad. Actualmente, de acuerdo con el Simat, se reconocen las categorías de talento excepcional que se presentan a continuación (MEN, 2020b).

Talento excepcional en tecnología: Potencial de aprendizaje excepcional en tecnología, en sus diferentes formas de interacción como pueden ser con la física, la química, la matemática, la biología, la medicina y la ingeniería, entre otras que den cuenta de avances tecnológicos y que se encuentra en nivel de identificación o fundamentación (Resolución 113 de 2020, Anexo técnico).

Talento excepcional en liderazgo social y emprendimiento: Potencial de aprendizaje excepcional en procesos de liderazgo en comunidades y desarrollo de competencias de emprendimiento en una o varias áreas específicas (Resolución 113 de 2020, Anexo técnico).

Talento excepcional en ciencias naturales o básicas: Potencial de aprendizaje excepcional en ciencias naturales o básicas, en sus diferentes formas, como pueden ser física, química, matemática, biología, medicina e ingeniería, entre otras y que se encuentra en nivel de identificación o fundamentación (Resolución 113 de 2020, Anexo técnico).

Talento excepcional en artes o letras: Potencial de aprendizaje excepcional en sus diferentes formas de expresión (artes plásticas, musical y/o literatura) que se encuentra en nivel de identificación o fundamentación (Resolución 113 de 2020, Anexo técnico).

Talento excepcional en actividad física, ejercicio y deporte: Potencial de aprendizaje excepcional en actividad física, ejercicio o deporte que se encuentra en nivel de identificación o fundamentación (Resolución 113 de 2020, Anexo técnico).

Talento excepcional en ciencias sociales y/o humanas: Potencial de aprendizaje excepcional en ciencias sociales, intrapersonal, interpersonal o socio grupal que se encuentra en nivel de identificación o fundamentación.

Trastorno específico de aprendizaje: Dificultad en el aprendizaje y en la utilización de las aptitudes académicas, evidenciado por la presencia de al menos uno de los signos de alerta que han persistido mínimo durante seis meses, a pesar de los procesos pedagógicos dirigidos a estas dificultades (Resolución 113 de 2020, Anexo técnico).

Trastorno específico de Aprendizaje para la Lectura: Dificultades en la lectura caracterizadas por omisión, sustitución, inversión y adición de letras, sílabas o palabras, no seguimiento de signos de puntuación, baja o nula comprensión, falta de integración de palabras y oraciones, entre otras (Resolución 113 de 2020, Anexo técnico).

Trastorno de Aprendizaje para la Escritura: Confusión constante y sistemática de consonantes; omisión, sustitución, inversión y adición de grafías; no reconocimiento de los límites de las palabras; escritura en espejo; entre otras (Resolución 113 de 2020, Anexo técnico).

Trastorno de Aprendizaje para el Cálculo: Uso de los dedos para contar, dificultad para diferenciar números, dificultad en aprender la mecánica de las operaciones básicas, dificultad para aprender la lógica del razonamiento matemático y aplicarla a tareas escolares (Resolución 113 de 2020, Anexo técnico).

Trastorno por Déficit de Atención con/sin Hiperactividad: Se caracteriza por la presencia de un patrón persistente, por más de seis meses, de inatención y/o hiperactividad-impulsividad, que se manifiesta de manera más frecuente y grave que en otros individuos del mismo grado de desarrollo. Inicia usualmente antes de los 12 años y puede persistir en la edad adulta, tiene un componente neurobiológico, no está asociados a deficiencias visuales, auditivas, o capacidad intelectual y debe diagnosticarse a través de evaluación clínica por parte de la entidad de salud correspondiente (Resolución 113 de 2020, Anexo técnico).

Valoración pedagógica: Elemento central del PIAR, que tiene como objetivo identificar los gustos, capacidades y habilidades de los estudiantes, sus intereses, motivaciones y expectativas, ritmos y estilos de aprendizaje, así como determinar los ajustes razonables y los apoyos que requerirán en el proceso educativo. En la valoración deben tenerse en cuenta los informes de otros actores del sector salud, cultura, deporte u otros, con capacidad de ampliar el conocimiento sobre el proceso que adelanta el estudiante y los avances logrados (MEN, 2018).

