

DERECHO A LA EDUCACION INCLUSIVA DE NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACION DE DISCAPACIDAD- Protección constitucional

DERECHO A LA EDUCACION INCLUSIVA-Línea jurisprudencial

La Corte Constitucional ha evolucionado en la línea de protección del derecho a la educación inclusiva de forma tal que su contenido cubre la diversidad de necesidades de la población estudiantil. Si bien, la línea inicia con circunstancias relacionadas con problemas de discapacidad, exigiendo la superación de barreras que limitan la inclusión de personas con complicaciones físicas, sensoriales o intelectuales, la Corporación ha defendido un modelo de educación en donde ningún trastorno de aprendizaje pueda constituir, prima facie, un límite para que los alumnos se desenvuelvan con el mayor nivel de igualdad y dignidad posible. Esto incluye las alteraciones de aprendizaje y, con ello, la condición de dislexia. En el desarrollo de esta línea jurisprudencial hay tres momentos relevantes que le sirven a la Sala para aproximarse al problema de los desacuerdos en lo que se refiere al alcance y los límites del derecho a la inclusión educativa. El primero resuelve la preocupación por la demanda creciente de modelos especiales de enseñanza y la consecuente segregación de la población considerada diferente. Desde 1992 se rechazó la preferencia por la educación especial, concibiéndola como un recurso extremo y excepcional. Después de ello, la jurisprudencia centró sus esfuerzos en superar barreras educativas que dificultan el acceso, la permanencia, la adaptabilidad y un sistema de calidad para la población que, con necesidades específicas, acude a instituciones académicas regulares. Hasta el año 2009 se favoreció un arquetipo integracionista, como la primera respuesta a los desafíos de la educación incluyente. Ya en la última fase (2010 en adelante), la Corte desarrolló la noción de educación inclusiva. En esta última época, la jurisprudencia ha elaborado líneas orientativas encaminadas a que los colegios (públicos y privados) comprendan que la inclusión representa uno de los principales ejes de transformación del sistema educativo en Colombia.

DERECHO A LA EDUCACION INCLUSIVA-Ajustes razonables

Debido a que la inclusión es un proceso que atiende a las necesidades de cada estudiante, el diálogo, la participación, el acompañamiento coordinado y la visión colectiva acerca de los programas de adaptabilidad, constituyen las mejores vías para alcanzar los propósitos de la educación inclusiva. Así lo ha entendido este Tribunal cuando (1) ha admitido la viabilidad de la educación especial, como consecuencia de una evaluación participativa e interdisciplinar que determina que este modelo es la mejor alternativa posible; (2) cuando ha sostenido que superar las barreras que impiden el acceso, la permanencia, la adaptabilidad y una educación de calidad para los estudiantes, depende de la identificación y el trabajo articulado entre los diferentes entornos que inciden en el desarrollo pleno e integral del menor de edad; y (3) cuando, a partir de la legislación nacional, ha asumido que el contenido del PIAR, y con ello la pertinencia de los ajustes razonables, depende de la decisión compartida de los padres de familia, el colegio y el estudiante, en el marco de las competencias, facultades y responsabilidad establecidas en el Decreto 1421 de 2017.

PLAN INDIVIDUAL DE AJUSTES RAZONABLES EN EDUCACION INCLUSIVA-Corresponsabilidad de colegios, padres y estudiantes

DERECHO A LA EDUCACION INCLUSIVA DE NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACION DE DISCAPACIDAD-Orden de adelantar nueva evaluación del programa de adaptabilidad, con la participación de la familia, los terapeutas y la estudiante

Referencia: Expediente T-7.115.127

Asunto: Acción de tutela promovida por Germán Duarte Cruz, en representación de María Paula Duarte Cruz, en contra del Colegio Gimnasio Vermont S.A.

Magistrado Ponente:

LUIS GUILLERMO GUERRERO PÉREZ

Bogotá D.C., siete (7) de julio de dos mil veinte (2020)

La Sala Tercera de Revisión de Tutelas de la Corte Constitucional, en ejercicio de sus competencias constitucionales y legales, ha proferido la siguiente

SENTENCIA

I. ANTECEDENTES

La acción de tutela centra su exposición en la situación de una menor de edad que presenta

dislexia evolutiva, es decir, una dificultad de aprendizaje que le impide leer y escribir a la velocidad esperada para su ciclo de formación. Concretamente, sus padres consideran que el colegio la discriminó cuando desmontó los ajustes educativos implementados para asegurar su inclusión, especialmente las medidas diseñadas para evaluar los conocimientos adquiridos, cuyo contenido fue concertado desde tiempo atrás. La institución educativa insiste en que implementó todos los ajustes que tenía a su alcance, los cuales deben evaluarse de forma razonable, es decir, acorde con su capacidad y autonomía, y proporcional, esto es, aplicando el principio de corresponsabilidad con los padres, terapeutas y la misma estudiante.

1. Hechos relevantes

(i) Desde los 8 años María Paula presenta dislexia evolutiva, esto es, “una alteración de [su] lectura caracterizada por distorsiones, sustituciones u omisiones que derivan en errores en la comprensión de lo que lee”¹. Este diagnóstico fue confirmado por el Laboratorio de Neurociencia Cognitiva y Comunicación de la Universidad Nacional de Colombia que, en mayo de 2018, formuló las siguientes recomendaciones al establecimiento educativo: “(...) continuar con el tratamiento para compensar las dificultades en el reconocimiento de palabras y aumentar la velocidad de lectura; (...) en cuanto a los ajustes razonables, hacer uso (...) de medio auditivos y (...) de medios visuales, (...) y en la presentación de trabajos y exámenes se sugiere el uso de versiones audio grabadas de los mismos”². En la actualidad, la adolescente tiene 14 años de edad³.

(ii) El demandante manifestó que durante 9 años su hija estuvo matriculada en el Colegio Gimnasio Vermont SA., en la ciudad de Bogotá y que para el periodo lectivo 2018 cursaba séptimo grado. Acreditó que, durante la mayor parte del tiempo en la institución, especialmente en básica primaria, se implementó un Plan Individual de Ajustes Razonables. En desarrollo de ese instrumento, agregó, “el desempeño académico (...) ha sido favorable, se ha mostrado más interesada y participativa y ha desarrollado, con mayores niveles de

éxito, las actividades propuestas”⁴.

(iii) Pese a este instrumento, expuso que desde el 3 de noviembre de 2017 “las directivas de la institución iniciaron un proceso de revisión de la situación académica [de la menor de edad] con la intención de determinar su continuidad (...) e iniciaron el desmonte de los apoyos que se le habían venido brindando”⁵. Producto de esa decisión, aseveró que su hija “no fue evaluada con la aplicación de los ajustes razonables a los que tenía derecho ni se recibieron sus calificaciones”⁶.

(iv) Indicó que el 18 de enero de 2018 acudió ante la Secretaría de Educación del Distrito Capital de Bogotá (en adelante SED), con el propósito de que el colegio aceptara la condición de dislexia y procesamiento lento de su hija y, en ese orden, brindara los ajustes razonables⁷. A causa de su solicitud, la SED, Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones, efectuó acompañamiento entre enero y junio de 2018. Durante esa época se celebraron reuniones entre las partes involucradas⁸ y se fijaron algunos compromisos. Entre ellos, la adopción de nuevos métodos de evaluación y exámenes especializados para conocer la condición de la estudiante en cuanto a su dificultad de aprendizaje⁹.

(v) La SED valoró la situación educativa de la menor de edad, emitiendo dos informes, uno de Observación del Contexto Escolar¹⁰ y otro de Evaluación Pedagógica¹¹. Por medio de estos documentos se expresaron las siguientes consideraciones generales: 1) “el alto nivel académico y competitivo del colegio demanda la implementación de estrategias que, si bien desarrollan una mayor eficacia de los estudiantes, en el caso de María Paula, no favorecen un proceso acorde con sus necesidades”¹²; 2) “entre estas demandas se encuentran la velocidad de trabajo, la comprensión lectora (inferencial y crítica) y la producción de textos escritos de alto nivel”¹³; y 3) concluyó que “uno de los ajustes realizados previamente en el proceso académico (...) se hizo sobre la forma de acceder a la información presentada por escrito, sin embargo, este ajuste no se está implementando y no se ha suplido con otros ajustes específicos”¹⁴.

(vi) El demandante insistió en que el colegio “se ha negado a continuar garantizando (...) dichos ajustes razonables”¹⁵. Para sustentar su postura, aportó copia del acta de la reunión celebrada el 27 de junio de 2018 con las directivas de la institución y el cuerpo docente, en donde le manifestaron que “el GV no está en capacidad de atender ética ni profesionalmente sus necesidades; esto en razón de las características del programa y el ritmo que el GV lleva”¹⁶. En consecuencia, indicó que “hay espacios escolares que pueden favorecer condiciones como la que tiene Ma. Paula y recursos profesionales que la niña requiera”¹⁷.

2. Fundamentos de la acción de tutela¹⁸

El padre de la menor de edad interpuso, mediante apoderado judicial, acción de tutela contra el Colegio Gimnasio Vermont SA. Manifestó que la institución educativa vulneró los derechos fundamentales a la educación y la igualdad de oportunidades de su hija, al considerar que el colegio desmontó los ajustes razonables implementados y concertados desde tiempo atrás, en especial, el apoyo de lectura. En ese orden, formuló las siguientes pretensiones¹⁹:

(ii) “garantizar la permanencia y evaluación constante en condiciones de igualdad de la estudiante (...) de manera que puede ser posible verificar sus avances y el acceso efectivo a los distintos ajustes razonables”.

(iii) “instar al colegio (...), a sus directivas, a sus profesores y a toda la comunidad académica para que elimine cualquier tipo de persecución, acoso o discriminación que pueda estar sufriendo (...)”.

(iv) “instar a la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá para que adelante una inspección y diligencia sobre el proceso de construcción e implementación de los ajustes razonables, así como su proceso de inclusión educativa, para prevenir que se vulneren sus derechos”.

Sustentó la vulneración de los derechos fundamentales de la menor de edad, a partir de cuatro tipos de argumentos diferenciados. En primer lugar, expuso que el desmonte del Plan Individual de Ajustes Razonables afectó el derecho a la educación inclusiva de la menor de edad. El argumento principal que sostiene esta conclusión radica en considerar que el colegio no le brindó a la estudiante los ajustes educativos que necesitaba de manera periódica. Al no presentarse la suficiente flexibilidad de la malla curricular y, en especial, desmontar los métodos orales de evaluación ya pactados, ignoró conceptos de médicos tratantes que sugerían privilegiar estrategias orales para asegurar su inclusión y mejor desempeño en el aula.

El segundo argumento plantea la vulneración del principio de igualdad y no discriminación consagrado en el artículo 13 constitucional. Desde esta perspectiva, señaló que dentro del marco de la inclusión es usual que existan apoyos para personas con necesidades educativas y, por tanto, su rendimiento académico no se compare con el resto del grupo ni con estándares educativos, sino sobre metas personales. En ese orden, consideró que la actuación del colegio resultó altamente discriminatoria cuando comparó el desempeño escolar de su hija con las compañeras de aula y las expectativas académicas que tiene el colegio para la generalidad de alumnas de grado séptimo.

En tercer término, aseguró que el desmonte del Plan Individual de Ajustes Razonables quebrantó el principio de prevalencia de los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes, como lo ordena el artículo 44 constitucional y la Convención sobre los Derechos del Niño (1989). Esto, en razón a que las exigencias de la institución en cuanto a velocidad del trabajo, demandas curriculares y un programa con alta competencia escrita, privilegió intereses institucionales sobre necesidades educativas de una menor con dislexia

evolutiva. Para el demandante, no es admisible que el colegio plantee –de un momento para otro– un tipo de educación especializada para su hija, cuando durante años la institución desarrolló un programa de inclusión que contrarrestaba los efectos de la dislexia.

Por último, señaló que el colegio desconoció la protección reforzada que ampara a las personas en condición de discapacidad, según se desprende de los artículos 54 y 68 de la Constitución Política y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). En su criterio, “la dislexia encaja de manera precisa en la definición de la discapacidad desde un enfoque social” y merece la misma protección constitucional. En esta línea, defendió la idea de que la dislexia cumple con los elementos que configuran una discapacidad desde lo social, como lo son, 1) una limitación caracterizada por alteraciones en la lectura, dificultad de decodificación y reconocimiento de palabras; 2) la presencia de barreras en el entorno; y 3) barreras comunicativas, en los términos del artículo segundo de la Ley 1618 de 2013²⁰.

3. Contestación de la parte accionada²¹

La representante legal del Colegio Gimnasio Vermont SA., manifestó que la vulneración de los derechos fundamentales de la menor de edad era inexistente, por cuatro razones principales²². La primera es que la postura del demandante es “desproporcionada e injusta considerando la actitud (...) del colegio durante sus años de permanencia, a la luz de las incontables y reiteradas ayudas de todo tipo que le ha brindado, reconocidas por ella misma”²³.

Por medio de un documento anexo titulado “Proceso de Inclusión en el Gimnasio Vermont en respuesta al Decreto 1421 de 2017”²⁴, el colegio puntualizó la adopción de ajustes educativos en torno a los siguientes aspectos: 1) implementación de apoyos recomendados por médicos especialistas que participaron en las sesiones de seguimiento; 2) adopción de

medios audiovisuales y autograbados en el aula, como lector electrónico, IPAD y grabadora; 3) ejecución de un Plan Individual de Ajustes Razonables, por medio del cual se concertó objetivos curriculares, estrategias en el aula y métodos de evaluación en básica primaria; 4) remisión de la menor de edad a la Fundación Liga Central contra la Epilepsia, con el propósito de que emitieran nuevas recomendaciones educativas para su mejor desempeño; y 5) numerosas mesas de seguimiento, por medio de las cuales se vigilaba el proceso de formación de la niña, se adoptaban nuevas estrategias y se evaluaban los resultados alcanzados. En consecuencia, afirmó que “el colegio no se ha negado a apoyar a [la menor de edad] haciendo los ajustes razonables que están a su alcance”²⁵.

Como segundo argumento, expresó que los ajustes educativos deben exigirse de conformidad con “las posibilidades pedagógicas, dentro de la acepción de ‘razonable’ con la cual se califican los llamados ajustes, lo que implica límites a la responsabilidad del colegio”²⁶. En este sentido, aseveró que parte significativa del problema con los padres de familia radicó “en la exigencia que hacen para que el colegio les asigne a los profesores la responsabilidad de leerle y escribirle y que todas las evaluaciones sean orales”. Esa solicitud, reiteró, es “imposible dado que el sistema evaluativo (...) tiene alta exigencia académica y una periodicidad casi semanal” ²⁷.

Aunado a la falta de capacidad institucional, referenció la autonomía del colegio para diseñar su programa curricular y las dificultades de la menor de edad para cumplirlo. Manifestó que esa situación se agudizó al pasar a educación media, puesto que “(...) no solo se aumenta el número de materias sino las exigencias en cuanto a trabajos escritos, de lecturas, de monografías y ensayos que tienen necesariamente que redactar y (...) buena parte de las asignaturas se dictan en inglés, que es justamente la materia donde ella tiene mayor dificultad (...)”²⁸. En consecuencia, señaló que “siendo el colegio bilingüe es prácticamente imposible que los profesores de esas materias se dediquen individualmente a leerle y a escribirle las respuestas y tampoco se pueden modificar las asignaturas y su currículo de inglés a español” ²⁹.

El tercer punto se relacionó con la idea de que los ajustes educativos deben exigirse de forma proporcional, esto es, de cara a la corresponsabilidad que tiene la familia, el entorno terapéutico y la misma estudiante, según lo consagra la Directiva Ministerial No. 4 del 31 de julio de 2018. Esto debido a que “no se ha contado con una actitud positiva por parte de los padres de la menor, incluso ha sido hostil en ocasiones con directivas del colegio, esperando que sea éste quien le resuelva el problema a la niña, trasladándole una responsabilidad que les compete a ellos exclusivamente en la búsqueda de la asistencia terapéutica que su hija requiere”³⁰.

Finamente, comunicó que la menor de edad no puede catalogarse como persona en condición de discapacidad, a efectos de beneficiarse de un programa de adaptabilidad. Si bien la estudiante requiere ajustes –los cuales ya se implementaron–, la dislexia no puede calificarse como una discapacidad. En lo fundamental, dado que el Ministerio de Educación Nacional, a través de “La Guía de Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva”, explicó que la dislexia, así como otras dificultades de aprendizaje, no constituyen límites a la capacidad de los estudiantes³¹.

Por su parte, el 13 y 16 de agosto de 2018, la Directora de Inclusión e Integración de Poblaciones de la Alcaldía Mayor de Bogotá y la jefe de la Oficina Jurídica de la Secretaría de Educación Distrital, dieron respuesta al requerimiento del Juez de Primera Instancia, explicando el alcance de la intervención efectuada al colegio. Señalaron que 1) la asesoría y orientación técnica a la institución educativa se realizó en el marco de sus facultades constitucionales y legales; 2) con los insumos obtenidos, las sesiones e informes de seguimiento, el colegio podía adoptar una decisión respecto de la evaluación y promoción de la menor de edad; y 3) “con posterioridad a la entrega de los informes descritos, la dirección tuvo conocimiento de situaciones de tipo administrativo que exceden el alcance del acompañamiento propuesto y realizado”³².

4. Decisiones en el trámite de la acción de tutela

4.1. Decisión de primera instancia³³. El Juzgado Treinta y Cinco Penal Municipal con Función de Conocimiento de Bogotá negó el amparo de los derechos fundamentales de la menor de edad. Afirmó que con los medios de prueba allegados al expediente no podía catalogarse la actuación del colegio como negligente ni insuficiente. Al contrario, consideró que la institución educativa implementó diferentes herramientas pedagógicas para mejorar el desempeño de la estudiante en lo que respecta a su condición de dislexia.

4.2. Impugnación³⁴. El demandante impugnó la decisión adoptada por parte del Juez de Primera Instancia apoyándose en tres razones principales: 1) el juez llevó a cabo una valoración equivocada de los medios de prueba, ya que dejó de analizar todas las circunstancias del caso, como sucede con los documentos que demuestran que el colegio desmontó ajustes ya implementados y concertados; 2) interpretó de manera desacertada el alcance del Plan Individual de Ajustes Razonables, dado que su garantía no se agota con buenas actitudes, sino con medidas concretas, verificables y efectivas, según el corpus normativo vigente; y 3) la sentencia omitió dos asuntos de relevancia constitucional, de un lado, la protección reforzada que merece la población en condición de discapacidad y, de otro, el alcance del derecho a la educación inclusiva, los cuales, a su juicio, hubieran servido para adoptar una mejor decisión judicial.

4.3. Decisión de segunda instancia³⁵. El Juzgado Catorce del Circuito con Función de Conocimiento de Bogotá confirmó la decisión del juez de primera instancia. Expuso que, acorde con los medios de prueba aportados al expediente de tutela, la institución demandada efectuó un acompañamiento a la menor de edad, brindándole los ajustes educativos que necesitaba. De modo que, no puede endilgarse responsabilidad al colegio cuando de las pruebas se deduce que la institución ha participado activamente en el proceso de aprendizaje de la menor de edad.

II. CONSIDERACIONES DE LA CORTE CONSTITUCIONAL

1. Competencia

Con fundamento en los artículos 86 y 241 de la Constitución Política, esta Corporación es competente para revisar la presente acción de tutela, escogida por la Sala de Selección Número Doce de la Corte Constitucional.

2. Actuaciones surtidas en Sede de Revisión de Tutelas

La parte demandante radicó un escrito ante la Secretaría de la Corte Constitucional por medio del cual informó que a finales de 2018 y en vista de la falta de continuidad de los ajustes razonables pactados, “se vieron en la obligación de [retirar a la menor de edad] del colegio (...) y matricularla en otra institución educativa”³⁶. Pese a ello, solicitaron un pronunciamiento de fondo por parte de esta Corporación, con el propósito de valorar la conducta de la institución educativa, el grado de afectación del derecho a la educación inclusiva de la menor de edad y, con ello, prevenir futuros casos en donde esté en riesgo el programa de adaptabilidad para estudiantes con dificultades de lecto-escrita. También, instaron a la práctica de pruebas relacionadas con el derecho a la inclusión, la reparación simbólica a la estudiante y medidas generales dirigidas a debatir esta problemática³⁷.

La Sala ofició a las partes del proceso y entidades encargadas de ejecutar la política de inclusión, invitando a algunas universidades y organizaciones de la sociedad civil, para que todas absolvieran algunos interrogantes y allegaran toda la información que consideraran conducente respecto de: 1) las circunstancias que rodean a la menor de edad, entre ellas, la relación entre los padres de familia, el colegio y los demás entornos que juegan un papel

importante en la formación de la estudiante, 2) las recomendaciones acerca de cuál es el mejor proyecto educativo para la estudiante y las medidas diseñadas para contrarrestar su condición de dislexia; y 3) conceptos acerca de la noción de dislexia, su relación con la discapacidad y los tipos de ajustes razonables a implementar. En el mismo auto se decretó la suspensión de los términos para fallar integralmente el asunto³⁸.

2.1. Respuesta de la parte demandante³⁹. Los padres de la joven insistieron en que el colegio afectó el derecho a la educación inclusiva. Expusieron que, si bien la menor de edad tuvo una relación cordial con sus compañeras y profesores, todo cambió cuando pasó a sexto grado, ya que “no podían leerle porque esa era la orden”⁴⁰. Afirmaron que, al desmontar ese ajuste y otras medidas ya concertadas en básica primaria, su hija empezó a sentirse afligida por comentarios en su contra y el hecho evidente de que no podía responder –en los mismos tiempos– a los exámenes escritos.

Señalaron una red de apoyo con Fonoaudiología, Terapia Ocupacional, Psicología Pediátrica, Psicología Sistemática, Psicología Clínica, Psicología Comportamental, Neuronet, Neurofeed Back, Educación Especial, Neuropediatría y Neuropsicología, cuyos informes fueron entregados al colegio y varios de ellos acudieron a las sesiones de trabajo con la institución educativa⁴¹. Por ello, comunicaron que nunca pretendieron que el colegio asumiera nuevas responsabilidades, sino que cumpliera con su papel de garante en el proceso de formación de su hija.

Adjuntaron conceptos recientes de la Psicóloga Clínica (22 de abril de 2019) y de la Neuróloga Pediatra (28 de septiembre de 2018) que tratan a la menor de edad, por medio de los cuales se indicó que “posee las herramientas y habilidades para hacer parte del programa de inclusión de cualquier institución, realizando los ajustes necesarios en cuanto a la flexibilización del plan académico de acuerdo al Plan Individual de Ajustes Razonables”⁴². Igualmente, recomendaron “la modalidad educativa ordinaria, aunque con acomodaciones en el aula que garantice que la información sea leída a la niña, instrucciones verbales

constantes y que le permitan realizar las evaluaciones y pruebas de manera oral”⁴³. A partir de estos elementos, manifestaron que el colegio debía continuar contrarrestando el problema de dislexia de su hija con adaptaciones sencillas, como evaluaciones escritas con encabezados cortos, instrucciones orales de preguntas y respuestas auto grabadas, tal y como se concertó en educación básica primaria⁴⁴.

2.2. Respuesta de la parte demandada⁴⁵. La Representante Legal del Colegio Gimnasio Vermont SA, reiteró que la institución no vulneró el derecho a la educación inclusiva de la menor de edad. Adujo que la estudiante “ingresó al Colegio Gimnasio Vermont en agosto de 2009 iniciando su escolaridad en grado Pre Kínder; desde ese momento y hasta su retiro de la institución (en diciembre de 2018) fue una estudiante que se caracterizó por ser sociable, empática, cordial en sus relaciones interpersonales y buena compañera”⁴⁶. Pero su historia académica arrojó que, aun cuando inició su ciclo escolar siendo una niña funcional y durante su formación se realizaron ajustes educativos, se acentuó la diferencia entre ella y el resto de compañeras, debido a sus dificultades para leer y escribir, en particular en inglés y mandarín⁴⁷.

Aseguró que al ingresar a primero de bachillerato advirtieron: 1) “la necesidad de contar con un diagnóstico actualizado de la situación de la niña para definir la acción concreta y medible con el tiempo”; 2) “la preocupación por el cambio permanente de profesionales de la salud que (...) no han logrado concluir los objetivos trazados”; 3) “la poca claridad de los padres en cuanto a las recomendaciones dadas por los profesionales frente a las interconsultas o tratamientos complementarios”; 4) “la reiterada insistencia del colegio (...) para que la familia proporcione los datos de la profesionales que en ese momento estaban realizando la intervención terapéutica”; y 5) “la poca receptividad de los padres hacia el colegio una vez diseñó el PIAR”⁴⁸.

En razón de la poca voluntad de los padres de familia para corregir las dificultades identificadas y las exigencias que demandan, insistió en que “(...) el colegio, de acuerdo con

su Proyecto Educativo Institucional, de ofrecer a las familias un programa mediado por tres lenguas, por la búsqueda permanente de las competencias intelectuales con altos estándares nacionales e internacionales, no puede mantenerle a María Paula el acompañamiento de cada docente para que le lea, le escriba y la evalúe de forma oral”⁴⁹.

2.3. Intervenciones. Presentaron escrito en el trámite de la acción de tutela, en calidad de intervinientes: el Ministerio de Educación Nacional⁵⁰, la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá⁵¹, la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia⁵², el Programa de Acción por la Igualdad y la Inclusión Social de la Universidad de los Andes⁵³, el Departamento de Psicopedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional⁵⁴, la Organización Iberoamericana de las Dificultades de Aprendizaje (DISFAM)⁵⁵ y la Fundación Liga Central contra la Epilepsia⁵⁶. Adicionalmente, radicaron Amicus Curiae, la Red Regional por la Educación Inclusiva de Latinoamérica⁵⁷, la Clínica Jurídica en Discapacidad y Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Mar de Plata⁵⁸ y el Laboratorio de Derechos Económicos, Sociales y Culturales⁵⁹.

Por su alcance y propósito, las intervenciones en este proceso se agruparon en cuatro categorías, a saber: 1) las que conceptúan acerca de la noción de dislexia y su relación con el aprendizaje de idiomas, 2) las que defienden o cuestionan que la dislexia constituya una condición de discapacidad, 3) las que sostienen que las personas con dislexia tienen derecho a la educación inclusiva y 4) las que valoran los tipos de ajustes razonables a implementarse.

Intervenciones que conceptúan acerca de la noción de dislexia y su relación con el aprendizaje de idiomas. La Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá, las Universidades Nacional de Colombia y Pedagógica Nacional, la Liga Central contra la Epilepsia y DISFAM, coincidieron en señalar que la dislexia constituye una dificultad de aprendizaje que afecta la competencia de lectoescritura. Aunque todas sostuvieron que cada caso es único y debe revisarse los síntomas de acuerdo con la edad y el contexto social de la persona, DISFAM

expuso algunos de los rasgos más comunes, en los siguientes ejes:

(i) “compresión lectura (es decir, pueden leer mecánicamente pero no siempre comprender (...) lo que dicen los textos)”;

(ii) “faltas de ortografía (conocen las reglas ortográficas, pero no son capaces de automatizarlas a la hora de escribir)”;

(iii) “problemas de memoria a corto plazo (olvidan lo que acaban de escuchar o leer, si bien pueden recordar lo que hace tiempo escucharon o leyeron)”;

(iv) “de planificación y organización (no suelen ser capaces de organizar sus trabajos, su tiempo y su estudio)”;

(v) “dificultades en el área de espacio-tiempo (no controlan bien el antes-después, días de la semana, meses horas, etc.)”;

(vi) “problemas atencionales (se distraen con suma facilidad y no pueden hacer varias tareas a la vez como, por ejemplo, escuchar y anotar o leer y copiar)”:

(vii) “de lateralidad (de control derecha-izquierda, arriba-abajo, no solo con el movimiento sino plasmarlo por escrito)”⁶⁰.

En el tema puntual del aprendizaje de idiomas, indicaron que el menor de edad no rechaza, prima facie, su enseñanza, “lo que sucede es que las condiciones de funcionamiento del menor le dificultan acceder a los procesos de lectoescritura de la misma manera y ritmo que sus pares”⁶¹. A lo anterior, la Liga Central contra la Epilepsia agregó que hay estrategias útiles para contrarrestar los problemas con lenguas extranjeras, como sucede con la adopción de nuevas metodologías, mayores tiempos de procesamiento, la posibilidad de expresarse en la lengua que tenga mayor familiaridad o, en últimas, exenciones parciales de los idiomas, las cuales deberán ser analizadas en cada caso particular.

Intervenciones que defienden o cuestionan que la dislexia constituya una condición de discapacidad. Para el Ministerio de Educación Nacional, la Secretaría de Educación de Bogotá y la Universidad Pedagógica Nacional “los trastornos específicos del aprendizaje no están considerados como algún tipo de discapacidad”⁶². Ello ocurre con la dislexia que, siguiendo la Clasificación Internacional de Enfermedades, es incluida dentro de la categoría de problemas de aprendizaje⁶³.

Explicaron que si bien estas alteraciones específicas de aprendizaje constituyen “(...) un conjunto de dificultades estrechamente asociadas con la adquisición de ciertas habilidades académicas, (...) no implican un detrimento en el funcionamiento cotidiano ni en la adaptación de los niños o jóvenes en quienes se diagnostican” ⁶⁴. Es decir, los problemas de aprendizaje se presentan concretamente en el entorno del aula, ante demandas que exigen el uso de ciertas habilidades vinculadas a la escritura, la lectura y el cálculo, pero no están asociadas con una discapacidad que afecte el total funcionamiento de la persona.

La Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá precisó que “los trastornos específicos de aprendizaje en la lectura, la escritura y las matemáticas no constituyen una discapacidad, dado que no afecta el funcionamiento cotidiano ni la conducta adaptativa; de tal manera que alguien con este tipo de trastorno puede pasar desapercibido en contextos en los cuales no encuentre altas demandas para leer, escribir o realizar cálculos mentales complejos”⁶⁵.

Por su parte, PAIIS, DISFAM, la Red Regional por la Educación Inclusiva de Latinoamérica, la Clínica Jurídica en Discapacidad y Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Mar de Plata y el Laboratorio de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, respaldaron la postura del actor, en el sentido de que la menor de edad presenta una condición de discapacidad que requiere protección constitucional reforzada.

El argumento principal de estos intervinientes se enfocó en explicar que el Derecho Internacional de los Derechos Humanos ha experimentado cambios en lo que se refiere a la proyección de las discapacidades desde el contexto social. Mientras los primeros instrumentos que abordaron la cuestión partieron de un enfoque tutelar, es decir, que la persona con discapacidad era objeto de la política asistencial, con la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), se introdujo la visión de la discapacidad desde el enfoque social. Esto es, las razones de la discapacidad están en las limitaciones de la sociedad para comprender y prestar los servicios adecuados para las personas que no encasillan fácilmente en el paradigma de normalidad. Por esta razón, enfatizaron en que “el problema no es la persona y sus limitaciones, sino la sociedad y sus barreras”⁶⁶.

Otro grupo, compuesto por la Universidad Nacional de Colombia y la Liga Central contra la Epilepsia, compartieron una postura intermedia, según la cual la definición acerca de la noción de discapacidad y su relación con las causas de la dislexia, constituye un tema inacabado y objeto de múltiples debates desde la literatura especializada. De modo que, la decisión de si constituye o no una discapacidad “se ha dejado a un grupo especializado que, con aplicación de pruebas y dependiendo del nivel obtenido, puede determinar la gravedad e implicaciones en la vida de esa persona”⁶⁷. Insistieron, entonces, en que lo importante no era clasificar el problema de aprendizaje, sino contrarrestar las causas que le impiden a la persona acceder al sistema educativo en condiciones de igualdad.

Intervenciones que afirman que las personas con dislexia tienen derecho a la educación inclusiva. Todas las intervenciones coincidieron en señalar que los menores de edad con

trastornos de aprendizaje, en particular, aquellos que presentan dislexia, tienen derecho a la educación inclusiva.

El Ministerio de Educación Nacional expresó que “tanto la dislexia, como el déficit de atención se abordan desde el Sector Educación con un enfoque pedagógico, en el marco de la educación inclusiva y la atención a la diversidad”⁶⁸. En el mismo sentido, la Secretaría de Educación de Bogotá manifestó que –a nivel distrital– “la atención a los déficits de aprendizaje se da en el marco de la educación inclusiva”⁶⁹.

En lo que se refiere a las actuaciones desplegadas por las autoridades públicas para apoyar a las personas con dificultades de aprendizaje, ambas entidades explicaron acciones de acompañamiento, asistencia técnica y formulación de instrumentos de política pública sobre educación inclusiva y dificultades de aprendizaje⁷⁰. Hicieron énfasis en la emisión de conceptos favorables al proyecto de Ley No. 296 de 2018 y de Acuerdo No. 134 de 2019, por medio de los cuales se pretende establecer pautas de acción frente a la garantía de educación inclusiva de los niños, niñas y adolescentes con dificultades de aprendizaje.

Adicionalmente, PAIIS, DISFAM, las Universidades Nacional de Colombia y Pedagógica Nacional, la Fundación Liga Central contra la Epilepsia, la Red Regional por la Educación Inclusiva de Latinoamérica, la Clínica Jurídica en Discapacidad y Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Mar de Plata y el Laboratorio de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, reafirmaron que cualquier centro educativo, sea público o privado, debe ofrecer la atención que precisa el alumnado con dislexia u otras dificultades de aprendizaje.

Expusieron como argumento central de su tesis que la educación no abarca solo una faceta de acceso al contexto regular, sino garantías de mayor igualdad, participación, desarrollo personal y oportunidades. Por ello, sostuvieron que mientras “a nivel mundial el tema ha avanzado y el número creciente de niños con déficit de atención y dislexia asiste a los

colegios y se gradúa de ellos, incluso, cursa grados universitarios y se incluye laboralmente”⁷¹, en Latinoamérica persiste un escenario de exclusión y falta de programas de inclusión.

Intervenciones que analizan los tipos de ajustes a implementarse en lo que respecta a la condición de dislexia. La Universidad Nacional de Colombia, la Universidad Pedagógica Nacional, DISFAM y la Liga Central contra la Epilepsia, manifestaron que la literatura especializada sugiere que, en los casos de dificultades de aprendizaje, los planteles educativos deben revisar sus mallas curriculares a efectos de identificar cuáles son las barreras que experimentan sus aprendices.

De manera puntual, se refirieron a los retos del sistema educativa para asegurar el aprendizaje a estudiantes con dislexia, ya que “siempre necesitarán ajustes razonables de accesibilidad en el entorno educativo, que no pueden consistir meramente en darle algo más de tiempo, sino realmente en modificar las formas de acceso a la información y los métodos de evaluación”⁷². El currículo deberá gozar de un carácter flexible, de modo que el alumno pueda acceder a los contenidos y las metodologías de enseñanza de manera rápida y adecuada. Es decir, la información dirigida a los alumnos con dislexia debe presentarse de múltiples formas de acción, expresión y participación.

A modo de ejemplo, DISFAM indicó que en lo que atañe a estudiantes con dislexia “no se puede pretender que toda la información la extraiga de un libro en formato papel, pero si ese mismo libro se encuentra en formato digital y se le aplica un programa informativo de lectura de texto (texto a voz), comprenderá perfectamente el contenido (...)”. De este modo, reiteró que “lo que importa en la educación no es la memorización aleatoria sino la aplicación de conceptos”.

En el punto específico de los métodos de evaluación, resaltaron que “la evaluación a un

estudiante con dislexia no se realiza bajo las mismas exigencias que a los demás estudiantes, lo que no significa que no deba ser evaluado”⁷³. Dado que de lo que se trata es de evaluar al educando de manera que su situación no constituya una barrera para expresar los conocimientos adquiridos. Concluyó DISFAM que, “es evidente que los exámenes por escrito, por su mala expresión, siempre van a ser peor evaluados que los del resto (...) pero si esos mismos contenidos se valoran oralmente, por ejemplo, se hacen preguntar cortas y concretas, se elimina esa disfunción”⁷⁴.

2.4. Traslado de pruebas de la parte demandante⁷⁵. Sostuvo que el supuesto de que la educación media sea más complejo que la básica primaria no constituye un argumento válido para denegar ajustes razonables a una menor de edad con dislexia, sobre todo, cuando no exigían que le leyeran en todo momento, sino únicamente en las evaluaciones, como se había acordado y desarrollado con anterioridad. En consecuencia, manifestó que el colegio esquivó su responsabilidad de eliminar barreras educativas que eran ampliamente conocidas, en virtud de una concepción equivocada del programa de inclusión, cuyo contenido debe ser valorado por la Corte Constitucional.

2.5. Traslado de pruebas de la parte demandada⁷⁶. Insistió en que el colegio siempre facilitó los apoyos pedagógicos que requería la menor de edad, pero no todas eran logísticamente viables, como la pretensión de los padres de familia de que le leyeran en voz alta todas las evaluaciones escritas. En ese orden, afirmó que la parte actora tiene una interpretación errada del alcance de los ajustes razonables en lo que respecta a las personas en condición de dislexia y, por lo tanto, le corresponde a la Corte entrar a definir las reglas en la materia que deben seguir los establecimientos privados, la familia y la comunidad educativa.

En materia de educación inclusiva, la mayoría de casos analizados previamente por esta Corte han tenido como problema la negativa de los colegios a implementar programas de

inclusión. La tesis dominante en esas tutelas era que el menor de edad necesitaba de ayudas específicas frente a sus necesidades educativas, no obstante, el colegio negaba su ingreso u obstaculizaba la superación de las barreras⁷⁷.

En este caso varía el escenario de análisis y el problema jurídico que subyace a la aplicación del derecho a la educación inclusiva. Los medios probatorios demuestran que el colegio permitió el ingreso y continuidad de la estudiante y, además, desarrolló un programa de inclusión durante varios años consecutivos. A través de la carpeta educativa de la menor de edad, se señalaron actividades de socialización, apoyo en el aula y aplicación de metodologías alternativas de enseñanza que eran concertadas entre el colegio y los padres de familia. Por lo tanto, la discusión no está centrada en determinar si la estudiante tiene derecho a la educación inclusiva, pues se asume que en la base del reclamo y la actuación del sector educativo se reconoce la necesidad de un programa de ajustes razonables.

El problema tiene que ver más con la interpretación y aplicación del derecho a la educación inclusiva en un contexto en donde el colegio implementa un programa de inclusión por un largo periodo, pero en un punto considera que por sus cargas adicionales (un programa de tres idiomas y de bachillerato internacional), respecto de una menor de edad con dislexia evolutiva, hace inviable su inclusión.

A lo largo del expediente de tutela, los padres de familia plantean desacuerdos en lo que se refiere a la postura adoptada por el colegio. La defensa de los derechos fundamentales de su hija, especialmente, a la educación inclusiva, se cimienta sobre la idea de que la institución cambió la dinámica educativa de la menor de edad en el tránsito a sexto grado, sin que fuera una decisión compartida por los padres de familia, la misma estudiante y los actuales terapeutas. Insistieron en que el colegio tomó la determinación de eliminar los apoyos de lectura que eran fundamentales para que la menor de edad presentara las evaluaciones escritas, a pesar de que era una medida concertada e implementada. Asimismo, refutaron la decisión de reclamarle la misma velocidad de trabajo y demandas curriculares de sus

compañeras, pese a que durante 7 años consecutivos desarrollaron un programa de adaptabilidad, cuyo contenido era decidido a partir de mesas de trabajo entre el cuerpo docente y los padres de familia.

En respuesta a los planteamientos de los padres de familia de la menor de edad, el colegio demandado sostuvo que durante 9 años implementó todos los ajustes que tenía a su alcance; sin embargo, la estudiante no cumplió con las exigencias adicionales que demanda su proyecto educativo institucional, caracterizado por la enseñanza de tres idiomas y de bachillerato internacional. Por eso, acorde con los conceptos de los primeros terapeutas, señalaron que la menor de edad necesitaba un programa especializado o uno donde la enseñanza de idiomas no fuera el centro de su formación. Argumentaron que este problema se agravó por la falta de corresponsabilidad de los entornos familiar y terapéutico, quienes desconfiaban del proyecto pedagógico y esperaban que la institución diseñara y ejecutara todas las medidas que necesitaba la estudiante. Además, pusieron de presente la falta de capacidad institucional, puesto que los docentes no pueden evaluar a la estudiante de forma oral y, a la par, responder por el resto del grupo.

Los intervinientes presentaron elementos relevantes en relación con la protección del derecho a la educación inclusiva de la menor de edad. Todos manifestaron que la condición de dislexia constituye una dificultad de aprendizaje que le impide a las personas leer y escribir a la velocidad esperada para cada ciclo de formación. De modo que, no hay duda de que los estudiantes necesitan medidas para su inclusión y desenvolvimiento en el aula, más allá del debate respecto de si la dislexia constituye o no una situación de discapacidad. También, sugirieron que es deseable que los estudiantes con dislexia aprendan nuevos idiomas, no obstante, el tipo de colegio, la clase de programa y el nivel de exigencia, dependerá de la evaluación acerca del grado de dificultad que presenta, sus necesidades educativas, el contexto familiar, entre otros elementos que se adviertan en cada caso particular.

Con soporte en las consideraciones expuestas y en las pruebas recaudadas en sede de revisión, la Sala pasará a resolver el siguiente problema jurídico: ¿un establecimiento educativo vulnera el derecho a la educación de una menor de edad con dislexia cuando, a pesar de haber implementado un programa de adaptabilidad por un largo periodo, con el paso del tiempo considera inviable su inclusión, como consecuencia de las exigencias adicionales que demanda su proyecto educativo institucional?

Antes de resolver el caso concreto, y teniendo en cuenta que se hallan acreditados los requisitos generales de procedencia de la acción de tutela⁷⁸, es necesario mencionar la manera en que la jurisprudencia constitucional, respaldada por la Constitución de 1991, la legislación nacional y estándares internacionales, considera se debe proceder y justificar los cambios en la dinámica educativa de menores de edad con dificultades de aprendizaje.

4. La participación y el diálogo constructivo constituyen las mejores vías para determinar los cambios en la dinámica educativa de los estudiantes con necesidades específicas de aprendizaje, bajo el liderazgo de los establecimientos educativos y el deber de acompañamiento de los estamentos públicos

En una sola oportunidad esta Corte se ha pronunciado respecto del deber de las instituciones educativas de apoyar y acompañar a los estudiantes con dislexia. A través de la sentencia T-1073 de 2006, se analizó el caso de un joven que cursaba estudios en la Universidad de La Sabana y quien alegaba que la institución académica lo expulsó sin considerar su dificultad para leer y escribir. Esta Corporación llegó a la conclusión de que la universidad no vulneró los derechos fundamentales del actor, puesto que su decisión obedeció al incumplimiento de obligaciones básicas del estudiante –como asistir a clases–, y no su dificultad de aprendizaje. No obstante, en su parte motiva fijó dos reglas relevantes para valorar casos semejantes: (1) “las instituciones tanto públicas como privadas [deben contribuir] a la solución de los problemas propios de las personas con necesidades [particulares]” y (2) “[deben] propender por la permanencia del estudiante, dándole el suficiente apoyo y los estímulos que necesite

para que pueda superar el proceso educativo, a fin de ampliar sus oportunidades de apropiada inserción en la sociedad”.

A pesar de que se presenta un único pronunciamiento en la materia, la Corte Constitucional ha evolucionado en la línea de protección del derecho a la educación inclusiva de forma tal que su contenido cubre la diversidad de necesidades de la población estudiantil. Si bien, la línea inicia con circunstancias relacionadas con problemas de discapacidad⁷⁹, exigiendo la superación de barreras que limitan la inclusión de personas con complicaciones físicas⁸⁰, sensoriales⁸¹ o intelectuales⁸², la Corporación ha defendido un modelo de educación en donde ningún trastorno de aprendizaje pueda constituir, prima facie, un límite para que los alumnos se desenvuelvan con el mayor nivel de igualdad y dignidad posible. Esto incluye las alteraciones de aprendizaje⁸³ y, con ello, la condición de dislexia.

Lo relevante de esta línea jurisprudencial para el caso objeto de consideración, radica en que de su contenido puede extraerse un elemento que subyace al discurso de la inclusión y que permanece transversal en la actuación que se supone deben adelantar las instituciones educativas, el Estado y la familia: el diálogo interdisciplinar y la participación activa como las vías para valorar el alcance y los límites de la educación inclusiva.

Puede resultar un poco llamativo que desde un inicio la Corte acepte que la educación especial constituye un recurso extremo para hacer efectivo el derecho a la educación, si los objetivos del sistema pedagógico están en el escenario de la inclusión. Pero lo cierto es que esta consideración refleja la preocupación por asegurar la prevalencia de los derechos fundamentales de los menores de edad, a partir de dos ángulos de análisis relacionados entre sí. El primero tiene que ver con el alcance de la inclusión, ya que el propósito principal es eliminar los sesgos que sugieren que, ante cualquier dificultad presente en un estudiante, la solución sea un programa especial e individualizado que lo aparte de la sociedad e impida

su desarrollo en términos más igualitarios. Como su contracara, el segundo escenario se asocia a los límites razonables que tiene la pretensión de inclusión. Ya que puede ocurrir que, como consecuencia de una evaluación pertinente, oportuna y eficaz, la conclusión sea que un modelo regular no asegura el desarrollo integral y efectivo que requiere el menor de edad.

La solución a estos dos escenarios estuvo en fijar como regla general la adopción de medidas de adaptabilidad y, como recurso extremo, la posibilidad de acceder a programas de educación especial. Para mantener su carácter extremo y excepcional, la decisión acerca de la conveniencia de un modelo especial no quedó en cabeza del establecimiento educativo, sino que dependería de una evaluación participativa e interdisciplinar. De acuerdo con ello, la Corte aceptó que los menores de edad puedan experimentar un cambio en su dinámica educativa, pero esta decisión tiene que ser el resultado de una evaluación interdisciplinar, con la participación de la familia, la presencia de los menores de edad y los demás entornos que inciden positivamente en su desarrollo integral, quienes, en últimas, cuentan con los conocimientos para determinar cuál es el mejor modelo educativo posible⁸⁴.

Al respecto, este Tribunal manifestó que “la educación especial ha de concebirse sólo como un recurso extremo para aquellas situaciones que, previa evaluación (...) en la cual intervendrán no sólo los expertos sino miembros de la institución educativa y familiares del niño con necesidades especiales, se concluya que es la única posibilidad de hacer efectivo su derecho a la educación”⁸⁵. Igualmente, se ordenará a través de la acción de tutela “sólo cuando valoraciones médicas, psicológicas y familiares la consideren como la mejor opción para hacer efectivo el derecho a la educación del menor”⁸⁶.

Sin adelantarse esta evaluación participativa e interdisciplinar, la Corte revocó casos en donde los colegios negaban el acceso y la continuidad del cupo del estudiante por la simple creencia de que necesitaba un programa especial o cuando exigían la presentación de exámenes médicos que acreditaran que el alumno no tenía dificultades de aprendizaje. De forma reiterativa, se señaló que la opinión generalizada en el sentido de que un menor de

edad requiere educación especial no es un motivo suficiente para justificar la preferencia de este modelo y privarlo de las actividades propias de la educación regular. Se insistió, entonces, en que una evaluación participativa e interdisciplinar era la vía para determinar si el estudiante necesitaba o no educación especial⁸⁷.

Que la educación especial se encuentre sujeta a un recurso extremo también ha resultado en una circunstancia para que la Corte tratara varias implicaciones envueltas en la adopción de planes de inclusión en programas de educación regular. Como ya se señaló, en un segundo momento, la Corporación comenzó a considerar los cambios que exige la integración de menores de edad con necesidades específicas en contextos regulares⁸⁸. Durante esta época, el Tribunal valoró varios casos en donde los establecimientos educativos estimaban inviable –a su único cargo– la política de integración fijada por el Estado en las Leyes 361 de 1997⁸⁹, 762 de 2002⁹⁰ y 1145 de 2007⁹¹, dado que no contaban con los recursos, tiempo y capacitación suficiente para hacer efectiva la inclusión de esta población⁹².

Para resolver este problema, la jurisprudencia constitucional desarrolló la noción de corresponsabilidad que existe entre el Estado, los colegios (públicos y privados) y la familia, de participar en la toma de decisiones que aseguren la respuesta integral y continua a los menores de edad que asisten a colegios regulares y tienen dificultades de aprendizaje. La Corte expresó que (i) “la familia debe obligarse a brindar un tratamiento integral al menor con este tipo de dificultades, pero esta responsabilidad debe ser compartida (...) con los centros educativos y con el Estado”⁹³; (ii) “la responsabilidad de brindar un tratamiento integral al menor con este tipo de dificultades corresponde, en desarrollo de los artículos 44, 47, 16 y 67 superiores, a la familia de manera compartida con los centros educativos y de los docentes en particular, y también con el Estado”⁹⁴; y (iii) “el inciso 5° del artículo 67 de la Constitución indica: corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad (...) lo cual implica la obligación de las entidades educativas de proporcionar un servicio educativo que cumpla dichas exigencias”⁹⁵.

La corresponsabilidad entre la familia, el cuerpo educativo y el Estado sirve, entonces, para superar los obstáculos que les impide a los menores de edad acceder, permanecer, adaptarse y gozar de un sistema educativo de calidad, acorde con las recomendaciones de la Observación General No. 13 del Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales de 1999, cuyo contenido ha sido aceptado por el Estado colombiano y reiterado por este Tribunal Constitucional.

En tal contexto, la obligación de asegurar una respuesta integral y efectiva a los menores de edad con necesidades educativas le representa: (1) a los padres de familia, asegurar un esfuerzo coordinado para proteger la prevalencia de los derechos fundamentales de los menores de edad⁹⁶; (2) al Estado, adecuar la legislación, las políticas y las medidas educativas, de forma tal que flexibilicen la oferta y la inclusión de la población estudiantil⁹⁷; y (3) en cabeza de los colegios, un mayor liderazgo para la adecuada conducción de los problemas presentes en el proceso de formación de los menores de edad. De hecho, la Corte indicó que “las instituciones del sistema de educación general tienen el deber de permitir a las personas con discapacidad el acceso a tal derecho (...), a fin de contribuir en su proceso de integración social, así ello implique un esfuerzo adicional razonable de su parte, pues tal proceso debe ser impulsado por directo mandato constitucional (C.P. art. 47)”⁹⁸.

En los últimos años, el reconocimiento de la inclusión ha sido fundamental para hacer efectivo el derecho a la educación. A la par de los cambios generados en el derecho internacional⁹⁹, la legislación nacional introdujo la obligación de reglamentar una oferta educativa para los estudiantes que presentan barreras y dificultades en los procesos de aprendizaje. A través de la Ley 1618 de 2013¹⁰⁰, reglamentada por el Decreto 1421 de 2017¹⁰¹ y desarrollada por la Directiva Ministerial No. 4 de 2018¹⁰², se ordena a todas las entidades públicas (de orden nacional, departamental y municipal), la implementación de un esquema de atención educativo que fomente el acceso y la permanencia de los estudiantes, pero bajo un enfoque basado en la inclusión.

Con soporte en esta nueva reglamentación, la jurisprudencia constitucional ha manifestado que la inclusión constituye un derecho de la población estudiantil que les sirve para que los establecimientos (públicos y privados) respondan de manera adecuada a la diversidad de necesidades presentes en cada ciclo de formación, de modo que, todo el alumnado pueda aprender y compartir en condiciones de igualdad y no discriminación¹⁰³. Como figura en varias sentencias, la inclusión “persigue que no existan ambientes segregados, sino que todos los niños y niñas, independientemente de sus necesidades educativas, puedan estudiar y aprender juntos (...)”¹⁰⁴. “Es una apuesta por reconocer la diversidad y la dignidad humana, a través de un modelo en el que concurren en el aula personas con diferentes capacidades para acceder a ciertos conocimientos y potenciar sus habilidades”¹⁰⁵. Y “debe estar ajustado a las características de todos los estudiantes, de modo que se torne en un ambiente amigable que les facilite a los niños la educación con enfoque inclusivo y la expresión de manifestaciones de igualdad de trato, dignidad, amor, tolerancia y respeto”¹⁰⁶.

En este proceso de transformación del sistema educativo, la participación activa constituye un eje relevante para promover condiciones educativas incluyentes. El Decreto 1421 de 2017, mediante el cual se reglamenta el marco de inclusión en Colombia, establece que este enfoque es una obligación a todos los niveles (que incluye la totalidad de ciclos de formación) y, por lo tanto, compromete el trabajo coordinado de los estudiantes, sus familias, cuidadores, autoridades de orden nacional, entidades territoriales y establecimientos educativos, ya sean de carácter público o privado¹⁰⁷.

Igualmente, el Decreto 1421 de 2017 expone la obligación de trabajar articuladamente para cumplir con el diseño y puesta en marcha del “Plan Individual de Ajustes Razonables” (en adelante PIAR), cuando se requiere la implementación de un programa de inclusión en un caso particular y concreto. Como su nombre lo indica, el PIAR tiene por finalidad adoptar los apoyos adecuados, continuos y personalizados a los estudiantes que enfrentan retos adicionales a causa de sus dificultades específicas de aprendizaje. Señala la norma que el PIAR “se constituye en la herramienta idónea para garantizar la pertinencia del proceso de

enseñanza y aprendizaje del estudiante con discapacidad dentro del aula, respetando sus estilos y ritmos de aprendizaje”¹⁰⁸.

Lo relevante para la discusión que aquí se presenta es que, ciertamente, el diseño, la implementación, la supervisión y la evaluación del PIAR no está delegada únicamente al establecimiento educativo, sino que su éxito depende del trabajo articulado y la participación de los padres de familia y el mismo estudiante. Dicho de otro modo, los colegios no son las únicas autoridades encargadas de poner en marcha el programa de adaptabilidad, ni la familia y el estudiante son solo beneficiarios del PAIR: todos tienen la obligación de trabajar activamente en el éxito del programa de inclusión.

Este diálogo y participación activa constituye una obligación legal, en los términos previstos en el Decreto 1421 de 2017. Le representa a los colegios (públicos y privados) el deber de “(...) establecer conversación permanente, dinámica y constructiva con las familias o acudientes del estudiante con discapacidad, para fortalecer el proceso de educación inclusiva (...)”¹⁰⁹. Lo mismo ocurre con los padres de familia, a quienes, la norma impone la necesidad de “(...) establecer un diálogo constructivo con los demás actores intervinientes en el proceso de inclusión” y “participar en los espacios que el establecimiento educativo propicie para su formación y fortalecimiento, y en aquellas que programe periódicamente para conocer los avances de los aprendizajes (...)”¹¹⁰.

Así visto, aunque la definición del PIAR varía en función del contexto y las necesidades educativas del menor de edad, su contenido es una decisión compartida entre el colegio, los padres de familia y el estudiante. A través de su trabajo articulado y participativo son quienes, en últimas, deben determinar, de conformidad con los parámetros establecidos en el Decreto 1421 de 2017, “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”.

En consecuencia, los cambios en la dinámica educativa de un menor de edad no pueden provenir únicamente de las conclusiones a las que llega un establecimiento educativa respecto de la viabilidad de la inclusión, o como consecuencia de los desacuerdos en lo que atañe a la pertinencia de las medidas implementadas, sino que debe originarse en la visión compartida de los diferentes entornos del estudiante, los cuales tienen el conocimiento y la experiencia necesaria para determinar la idoneidad del programa de adaptabilidad, “en términos de pertinencia, calidad, eficacia y eficiencia y la eliminación de las barreras que les limitan su participación en el ámbito educativo”, como consagra el Decreto 1421 de 2017¹¹¹ y ha insistido este Tribunal.

Ciertamente, esta consideración debe ser leída desde la óptica del debido proceso en el diseño, la implementación, la supervisión y evaluación del PIAR, dado que los intervinientes en un programa de inclusión deberán seguir las competencias, facultades y responsabilidades asignadas a cada uno en la Ley 1618 de 2013¹¹² y el Decreto 1421 de 2017¹¹³. Esto implica, por ejemplo, que el diseño del PIAR para un determinado año académico lo liderarán “el o los docentes del aula con el docente de apoyo, la familia y el estudiante”¹¹⁴. Una vez finalizado el diseño del PIAR, a partir del trabajo articulado y participativo, se elaborará un acta de acuerdo con los compromisos que se adquieran respecto de la situación particular, que permitirá hacer seguimiento, control y veeduría a la garantía del derecho a la educación inclusiva¹¹⁵.

5. Análisis del caso concreto

En esta oportunidad, la Sala debe decidir si a una menor de edad, diagnosticada con dislexia

evolutiva, le vulneraron su derecho a la educación cuando el colegio concluye que, a pesar de haber desarrollado un programa de adaptabilidad por un largo periodo, ya no era posible continuar haciéndolo, debido a las cargas adicionales que demanda su proyecto educativo institucional (un currículo de tres idiomas y de bachillerato internacional), cuyo contenido hace inviable su inclusión.

Quedó demostrado que, desde el año 2012, la estudiante presenta un tipo de dislexia que le impide acceder a contenidos educativos y permanecer en el colegio en igualdad de condiciones que sus demás compañeras. Según los informes aportados al proceso, provenientes de la Secretaría de Educación de Bogotá, la Universidad Nacional de Colombia y la Liga Central contra la Epilepsia, la menor de edad vio menguada su capacidad de recepción de toda la información que era transmitida bajo un código escrito de compleja comprensión para ella.

Desde un inicio tuvo dificultades para aprender a través de metodologías que privilegiaban el trabajo escrito, la toma de notas y la lectura en voz alta de textos complejos. En el aula siempre necesitó de mayores tiempos para el procesamiento de la información. Y durante las evaluaciones debieron formularse ajustes para restarle peso a la presentación de trabajos y exámenes escritos, especialmente cuando eran requeridos en inglés o mandarín. De modo que, está demostrado que la estudiante era un sujeto de especial protección constitucional que, sin un programa de adaptabilidad adecuado, no podía –ella sola– contrarrestar su dificultad para leer y escribir a la velocidad esperada para cada ciclo de formación.

Tampoco hay interrogantes de las actuaciones adelantadas por el colegio demandado. Durante la mayor parte del tiempo que la joven permaneció en la institución, se acreditó el diseño e implementación de un número considerable de medidas dirigidas a adecuar el programa curricular, ajustar las metodologías de enseñanza y reformular los métodos de evaluación.

El programa de inclusión contó con dos etapas principales que han de resaltarse. La primera fue la fase diagnóstica en donde la institución identifica el problema y junto con los padres de familia activan la ruta de seguimiento al caso. En desarrollo de este proceso, como lo demuestran las actas de trabajo, la menor de edad acudió con profesionales externos para determinar los efectos de la dislexia sobre su aprendizaje, contó con observadores en el aula para confirmar sus dificultades y se adoptaron las primeras estrategias para favorecer su competencia de lectoescritura.

La segunda época fue todo el programa de inclusión adelantado en básica primaria, especialmente del segundo al quinto ciclo de formación. No sin dificultad, durante ese tiempo se acreditó la implementación de acciones para facilitarle a la estudiante su aprendizaje en el aula. Como lo demostró la carpeta educativa de la menor de edad, cada cierto tiempo se valoraban los avances de la estudiante, se dialogaba con los padres las dificultades identificadas y se adoptaban nuevas estrategias. Así, el proceso de formación dio cuenta del desarrollo de aparatos electrónicos, cambios en el manejo de los tiempos, ajustes en las metas personales y la apuesta por apoyos de lectura para la presentación de trabajos y exámenes escritos. De modo que, como observaron los jueces de instancia, la conducta desplegada por el colegio no puede catalogarse como un incumplimiento absoluto del deber de inclusión educativa.

Pese a lo anterior, la lectura atenta del conjunto de pruebas aportadas por las partes e intervinientes, arroja un tercer momento no valorado por los jueces de instancia que incide en el proceso de inclusión de la estudiante y su posterior retiro del colegio: el cambio en la dinámica educativa de la adolescente en su tránsito hacia la educación media, como consecuencia de la conclusión a la que llegó el colegio, según la cual, por sus cargas académicas adicionales, era inviable su inclusión.

Desde que la estudiante pasó a sexto grado cambió la dinámica entre el colegio, los padres de familia y la estudiante. No se llegó a una conclusión frente a la idoneidad del programa de adaptabilidad. Tampoco se actualizaron los compromisos adquiridos en básica primaria, ni se hicieron las modificaciones necesarias en los apoyos académicos para los años 2017 en adelante. En resumen, no se rediseñó el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), acorde con los retos que presentaba la menor de edad en los nuevos ciclos de formación. Al contrario, lo que se tiene es la decisión del plantel de retirar un apoyo de lectura concertado con los padres de familia, cuyo contenido se encuentra consignado en su programa de adaptabilidad y, en ese orden, hace parte de los compromisos asumidos por el colegio, en los términos del artículo 2.3.4.5.2.3.6 del Decreto 1421 de 2017.

Según las pruebas allegadas al expediente de tutela, este punto de inflexión se presentó en mayo de 2017, meses antes de su ingreso a grado sexto, cuando el colegio manifestó que, en razón a la complejidad de su programa, era necesario un nuevo diagnóstico que identificara sus condiciones de aprendizaje¹¹⁶. El 17 de junio de 2017, la Liga Central contra la Epilepsia realizó ese dictamen, concluyendo que la menor de edad podía desempeñarse en cualquier institución, pero con una adecuada comprensión de los retos que implica la dislexia¹¹⁷. Sin embargo, en agosto de 2017, el plantel insistió en que eran necesarias reuniones adicionales con los terapeutas externos, con el propósito de determinar el programa de adecuaciones, pero conforme con sus posibilidades institucionales¹¹⁸.

El cambio en la postura del colegio siguió en los meses de septiembre¹¹⁹ y octubre¹²⁰ de 2017 cuando expresó que por la complejidad de su programa educativo no podía mantener la ayuda de lectura. El argumento era que los profesores no contaban con el tiempo ni recursos para estar pendientes de la estudiante y, al mismo tiempo, evaluar a las demás compañeras de aula, pese a que durante toda la primaria fue una medida viable y aceptada por el cuerpo docente.

Al final, la decisión del colegio se corroboró con la intervención de la Secretaría de Educación

de Bogotá que, en el informe de observación del contexto escolar de abril de 2018, indicó que “uno de los ajustes realizados previamente en el proceso académico (...) se hizo sobre la forma de acceder a la información por escrito, con los cual los docentes le apoyaban por escrito, sin embargo, este ajustes no se está implementado y no se ha suplido con otros ajustes específicos”¹²¹.

Esta Sala de Revisión no cuestiona, per se, la conclusión a la que llegó el colegio, según la cual no era viable asegurar un programa exitoso de inclusión, sino la forma en que debió proceder para no afectar el proceso educativo de la menor de edad, retrotraerse en los avances que la estudiante alcanzó frente a su problema de aprendizaje y generar la salida intempestiva de su contexto escolar.

El colegio no podía cambiar la dinámica educativa de la estudiante en lo que respecta a medidas concertadas desde tiempo atrás, sino era el resultado de una evaluación dialógica e interdisciplinar que, bajo su liderazgo, arrojara cuál era el mejor tipo de educación posible, y las acciones concretas, medibles y verificables que aseguraran su derecho a la educación.

No sobra reiterar que el enfoque de inclusión es un tema relativamente reciente en el panorama colombiano, cuyo alcance está soportado en un proceso de transformación del sistema educativo de más largo aliento. Su base se enfoca en superar la idea de que las personas con discapacidad y, en general, fuera del imaginario de “normalidad”, deben acudir a centros de enseñanza especiales, individualizados y, en sí mismos, diferentes al de la mayoría de la población. Hoy, con soporte en la Constitución, la legislación nacional, la jurisprudencia de este tribunal y estándares internacionales, el Estado asumió el reto de garantizar –en la mayor medida de lo posible–, la adopción de espacios de enseñanza en donde la diferencia no sea una razón para la exclusión, sino la oportunidad para que los estudiantes reconozcan que hay diferentes maneras de aprender, interactuar y expresarse.

Debido a que la inclusión es un proceso que atiende a las necesidades de cada estudiante, el diálogo, la participación, el acompañamiento coordinado y la visión colectiva acerca de los programas de adaptabilidad, constituyen las mejores vías para alcanzar los propósitos de la educación inclusiva. Así lo ha entendido este Tribunal cuando (1) ha admitido la viabilidad de la educación especial, como consecuencia de una evaluación participativa e interdisciplinar que determina que este modelo es la mejor alternativa posible; (2) cuando ha sostenido que superar las barreras que impiden el acceso, la permanencia, la adaptabilidad y una educación de calidad para los estudiantes, depende de la identificación y el trabajo articulado entre los diferentes entornos que inciden en el desarrollo pleno e integral del menor de edad; y (3) cuando, a partir de la legislación nacional, ha asumido que el contenido del PIAR, y con ello la pertinencia de los ajustes razonables, depende de la decisión compartida de los padres de familia, el colegio y el estudiante, en el marco de las competencias, facultades y responsabilidad establecidas en el Decreto 1421 de 2017.

En este caso, en vez de revisarse el programa de adaptabilidad implementado en básica primaria, valorar sus diferencias con los retos que implica la educación media y superar los desacuerdos en torno al contenido de los ajustes razonables, se generó una relación de desconfianza que afectó el proceso educativo de la menor de edad hasta su inadecuada salida de la institución. Para ejemplificar lo dicho, el seguimiento al programa de inclusión que debía ser liderado por el colegio no contó con evaluaciones específicas acerca de los efectos que produce el aprendizaje del inglés y mandarín sobre la menor de edad, a pesar de que la institución insistió en que era uno de los puntos de mayor dificultad para la estudiante.

Ni las pruebas presentadas por las partes, ni las intervenciones ante la Corte Constitucional, son concluyentes de que un programa trilingüe sea el mejor modelo educativo para una menor de edad con dislexia evolutiva o que su contenido deba descartarse por constituir una carga excesiva para la estudiante. Es más, los conceptos sugieren que las dificultades de una persona para leer y escribir deben suplirse dependiendo de la edad del alumno, las áreas

concretas en que presenta dificultad y la gravedad de su condición de dislexia. Estas respuestas más específicas acerca de los retos de incluir a una estudiante con dislexia en un ambiente trilingüe, y no consideraciones generales en relación con el deber de inclusión, eran relevantes para asegurar su derecho a la educación y una decisión que amparara el interés superior de la menor de edad.

Tales conclusiones eran posibles de alcanzar a través de un proceso de supervisión y evaluación del PIAR que cumpliera con las exigencias que demanda el Decreto 1421 de 2017, por medio del cual se establece el marco general de inclusión educativa en Colombia. Entre estas demandas, el trabajo coordinado entre los padres de familia, los docentes y expertos, incluso con la participación de la SED, que sirviera para determinar la conveniencia del modelo educativo, la decisión de eliminar o mantener medidas ya concertadas, y con ello, la actualización del PIAR. Como lo consagra el decreto en mención y la jurisprudencia reseñada, estas personas tienen la corresponsabilidad de definir, mediante un ejercicio dialógico, interdisciplinar y constructivo, cuáles son las necesidades específicas del estudiante y adoptar las estrategias pertinentes para ello, incluso si la decisión es otro modelo educativo.

El colegio no podía tomar la decisión de retirar apoyos ya concertados, cambiar la dinámica educativa para grado sexto o sugerir un programa individualizado, sin que previamente hubiera liderado una evaluación y supervisión del proceso de inclusión de las anteriores características, que así lo determinara. De hecho, los argumentos de falta de capacidad, corresponsabilidad y autonomía, expuestos por la institución demandada, no son razones suficientes para omitir su obligación de adelantar una evaluación adecuada del PIAR, en especial, cuando los desacuerdos se plantean sobre medidas ya implementadas que, en principio, no le representan mayor gasto presupuestal.

En orden de lo expuesto, este Tribunal tomará la decisión de revocar los fallos de tutela que denegaron la acción de tutela, para en su lugar proteger el derecho a la educación inclusiva

de la menor de edad. En esta línea, ordenará a la institución educativa que, de estimarse pertinente por los padres de familia, adelante una nueva evaluación del programa de adaptabilidad, con la participación de la familia, los terapeutas y la estudiante, inclusive con el acompañamiento de la SED, acorde con las consideraciones expuestas en la presente providencia. En caso que la evaluación indique que el proyecto educativo del colegio demandado constituye un modelo adecuado para la menor de edad, deberá proceder a asegurarle su cupo y el Plan Individual de Ajustes Razonables conforme las exigencias previstas en el Decreto 1421 de 2017.

El acompañamiento del Estado mediante sistemas independientes que permitan supervisar la idoneidad y efectividad de los programas de inclusión y superar los desacuerdos en lo que respecta al alcance y los límites de los ajustes educativos

Como se indicó, la actuación del colegio no puede catalogarse como un incumplimiento absoluto del deber de proteger el derecho a la educación inclusiva. Tampoco admite reproche la conducta de los padres de familia, quienes demostraron la adopción de numerosas acciones para mejorar el desempeño de la estudiante. Fueron incontables las estrategias para conseguir que la condición de dislexia y procesamiento lento de la adolescente no limitara su capacidad de aprendizaje y representara mayores obstáculos en lo que concierne a su competencia de lectoescritura. De modo que, la Sala no puede ignorar que, para proteger el derecho a la educación de los menores de edad y permitir la transformación del sistema educativo en Colombia, en cuyo propósito recae la política de inclusión, esta responsabilidad no debe quedar solamente en cabeza de los colegios (públicos y privados), los padres de familia y los estudiantes.

El cambio en la dinámica educativa de la menor de edad y, con ello, la conclusión a la que llegó el colegio, según la cual no era posible asegurar un programa exitoso de inclusión, no debe considerarse, entonces, el resultado de la mera falta de voluntad del establecimiento educativo. Para esta Sala, tiene de trasfondo retos evidentes que trae el enfoque de

inclusión, al pretender cambiar el sistema educativo hacia un modelo que brinde heterogeneidad de respuestas a partir de un proyecto educativo universal.

Dicho en otras palabras, la educación inclusiva busca que las necesidades específicas de cada estudiante sean examinadas por el cuerpo directivo, docentes, padres de familia y expertos, de modo tal que el programa curricular supere las barreras identificadas y asegure su permanencia, por medio de ajustes personalizados y continuos, pero, al mismo tiempo, exige que los planteles educativos respondan con demandas de calidad y contenidos universales, los cuales, en lo que atañe a los colegios privados, adicionalmente, deben reflejar ideales éticos, intelectuales y filosóficos de diversa índole, protegidos en el marco de la Constitución y la ley.

La compatibilidad entre estos objetivos le representa a los colegios, y en general a la comunidad educativa, retos en lo que se refiere a la manera cómo deben resolverse las discrepancias respecto de los programas de inclusión y los ajustes razonables y proporcionales a implementar¹²². Para ejemplificar, les implica solucionar desacuerdos en torno al contenido de los apoyos educativos, la relevancia de los conceptos médicos especializados y el tipo de parámetros para determinar el éxito de un plan de inclusión.

Para la Sala, estas dificultades que representa la materialización de la política de inclusión, exigen del mayor grado de acompañamiento posible de los estamentos del Estado, por medio de acciones que faciliten, de un lado, la supervisión de la idoneidad y efectividad de los programas de adaptabilidad y, de otro, la determinación del alcance y los límites de los ajustes educativos a implementar.

Este acompañamiento está previsto en la Ley 1618 de 2013¹²³ y el Decreto 1421 de 2017¹²⁴. A través de estas normas se establece que el Estado, en cabeza del Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación, tienen la competencia para promover

políticas de inclusión, facilitar el adecuado de los Planes Individuales de Ajustes Razonables y, adicionalmente, supervisar la implementación de los ajustes educativos. Así, por ejemplo, la norma indica que al Ministerio de Educación Nacional le corresponde “Hacer seguimiento a la ejecución de las estrategias de atención a estudiantes con discapacidad que definan las entidades territoriales certificadas en educación y diseñar y hacer seguimiento a los indicadores que den cuenta de la educación inclusiva de la población con discapacidad en los diferentes niveles educativos” (...)125.

Lo mismo ocurre con las Secretarías Departamentales de Educación, ya que la normatividad dispone, a su cargo, el doble deber de “Prestar asistencia técnica y pedagógica a los establecimientos educativos públicos y privados en lo relacionado con el ajuste de las diversas áreas de la gestión escolar, para garantizar una adecuada atención a los estudiantes matriculados y ofrecerles apoyos requeridos, en especial en la consolidación de los PIAR en los PMI (...)”; y, a la par, “Atender las quejas, reclamos o denuncias por el incumplimiento de las disposiciones previstas en la presente sección por parte de los establecimientos educativos de preescolar, básica y media y las instituciones que ofrezcan educación de adultos, ya sean de carácter público o privado (...)”126.

Para fortalecer este acompañamiento del Estado, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, a través de la Observación General No. 4, ha recomendado: “(...) establecer sistemas independientes para supervisar la idoneidad y la efectividad de los ajustes y ofrecer mecanismos de reparación seguros, oportunos y accesibles cuando los alumnos con discapacidad y, llegado el caso, sus familiares, consideren que los ajustes no se han previsto adecuadamente o que han sido objeto de discriminación (...)”.

La Sala estima que una estrategia en este sentido le serviría a los colegios y padres de familia para superar los desacuerdos frente al contenido de los ajustes educativos y, además, le representa al Estado una oportunidad para supervisar la efectividad de la política de inclusión. Adicionalmente, les permitiría las autoridades públicas identificar y resolver los

principales retos que trae la transformación del sistema educativo a partir de un enfoque basado en la inclusión.

Consideraciones adicionales: Levantamiento de la suspensión de términos decretada por el Consejo Superior de la Judicatura

En virtud de la emergencia de salud pública causada por el covid-19, el Consejo Superior de la Judicatura ordenó, mediante Acuerdo PCSJA20-11517127, la suspensión de términos judiciales en todo el territorio nacional, inicialmente hasta el 20 de marzo de 2020. Como consecuencia de la prórroga de las medidas de aislamiento obligatorias adoptadas por el Gobierno Nacional, esta suspensión ha sido sucesivamente diferida hasta el 30 de julio de 2020¹²⁸.

En lo que se refiere a las funciones de la Corte Constitucional, el Gobierno Nacional, en desarrollo del Estado de Emergencia declarado mediante el Decreto Legislativo 417 de 2020, facultó a la Plenaria de la Corporación para levantar la suspensión de términos judiciales ordenada por el Consejo Superior de la Judicatura, siempre que fuera necesario para el cumplimiento de las funciones previstas en los artículos 86 y 241 de la Constitución Política¹²⁹.

En desarrollo de estas disposiciones jurídicas, por medio del Auto 121 de 2020 y en lo que respecta a las competencias asociadas al trámite de acciones de tutela, la Corte Constitucional autorizó el levantamiento de la suspensión de términos en cada caso particular, mediante una decisión motivada que obedeciera a algunos de los subsiguientes criterios: “(i) la urgencia en adoptar una decisión de fondo o una medida provisional dirigida a la protección de los derechos fundamentales; (ii) la importancia nacional que revista el

caso; y (iii) la posibilidad material de que el asunto pueda ser tramitado y decidido de forma compatible con las condiciones actuales de aislamiento preventivo obligatorio, sin que ello implique la imposición de cargas desproporcionadas a las partes o a las autoridades concernidas”.

En el evento que ahora se examina, la Sala considera procedente levantar la suspensión de los términos judiciales decretada por el Consejo Superior de la Judicatura, debido a que las órdenes judiciales pueden ser tramitadas y decididas de forma compatible con las condiciones de aislamiento preventivo obligatorio. Tampoco le representan cargas desproporcionadas a la parte demandada. Al contrario, se trata de una decisión que permite resolver de manera definitiva la situación de vulneración de derechos fundamentales que plantea la parte demandante ante la Jurisdicción Constitucional.

III. DECISIÓN

Con fundamento en las consideraciones expuestas en la presente sentencia, la Sala Tercera de Revisión de la Corte Constitucional, administrando justicia en nombre del pueblo y por mandato de la Constitución

RESUELVE

Primero. LEVANTAR la suspensión de términos decretada por el Consejo Superior de la Judicatura, de conformidad con las disposiciones previstas en el Auto 121 de 2020.

Segundo. REVOCAR la sentencia proferida el 2 de octubre de 2018 por el Juzgado Catorce del Circuito con Función de Conocimiento de Bogotá, que confirmó la decisión emitida el 23 de agosto de 2018 por el Juzgado Treinta y Cinco Penal Municipal con Función de Conocimiento, mediante la cual se denegó la acción de tutela. En su lugar, CONCEDER el amparo del derecho a la educación inclusiva de María Paula Duarte Cruz.

Tercero. ORDENAR al Colegio Gimnasio Vermont SA. que, una vez notificado el fallo, en un término de diez (10) días hábiles y si lo estima pertinente los representantes legales de María Paula Duarte Cruz, lidere una evaluación del programa de adaptabilidad, con la participación de la familia, los terapeutas y la estudiante, inclusive con el acompañamiento de la SED, acorde con las consideraciones expuestas en la presente providencia. En caso que la evaluación indique que el proyecto educativo institucional del Colegio Gimnasio Vermont SA constituye un modelo idóneo para la menor de edad, deberá proceder a asegurarle su cupo y el Plan Individual de Ajustes Razonables, de conformidad con las exigencias previstas en el Decreto 1421 de 2017.

Cuarto. RECOMENDAR al Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación de Bogotá que, de conformidad con las competencias, facultades y responsabilidades asignadas a cada uno en la Constitución y la ley, dispongan de una ruta independiente que les sirva a los colegios públicos y privados, padres de familia y estudiantes, para supervisar la idoneidad y efectividad de los programas de inclusión y, llegado el caso, resolver los desacuerdos en torno al alcance y los límites de los ajustes educativos a implementar.

Quinto. Por Secretaría General de esta Corporación, LÍBRENSE las comunicaciones de que trata el artículo 36 del Decreto 2591 de 1991.

Cópiese, notifíquese, comuníquese y cúmplase.

LUIS GUILLERMO GUERRERO PÉREZ

Magistrado

ALEJANDRO LINARES CANTILLO

Magistrado

Con aclaración de voto

ANTONIO JOSÉ LIZARAZO OCAMPO

Magistrado

MARTHA VICTORIA SÁCHICA MÉNDEZ

Secretaria General

1 Primer cuaderno, folio 8 (Citando a Pichot Pierre).

2 Primer cuaderno, folios 69-76.

3 Primer cuaderno, folio 69.

4 Algunas de las estrategias concertadas con el colegio fueron: (1) la flexibilidad del programa académico a partir de la definición de nuevos objetivos a implementar por área de trabajo; (2) la aplicación de herramientas tecnológicas, acompañamiento personalizado para la producción de textos y envío de material adicional; y (3) respecto de los métodos de evaluación, la realización de adaptaciones para contrarrestar los efectos de la dislexia, entre ellas, pruebas orales en las asignaturas desarrolladas en inglés (Primer cuaderno, folios 29 al 35).

5 Primer cuaderno, folio 3.

6 Primer cuaderno, folio 3.

7 Escrito presentado por los padres a la SED del 18 de enero de 2018. Primer cuaderno, folio 95.

8 Los días 15 de febrero, 7 de mayo y 18 de junio.

9 Primer cuaderno, folios 64-68 (Acta de reunión del 7 de mayo de 2018).

10 De fecha 2 de abril de 2018. Primer cuaderno, folios 77-90.

11 De fecha 1º de junio de 2018. Primer cuaderno, folios 56-63.

12 Primer cuaderno, folio 83.

13 Primer cuaderno, folio 83.

14 Primer cuaderno, folio 83.

15 Primer cuaderno, folios 36 al 43.

16 Primer cuaderno, folio 40.

17 Primer cuaderno, folio 41.

18 Acción de tutela radicada el 6 de agosto de 2018.

19 Primer cuaderno, folio 6.

20 “b) 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 con discapacidad a través de cualquier medio o modo de comunicación, incluidas las dificultades en la interacción comunicativa de las personas”. Ley 1618 de 2013, artículo 2º, numeral 5, literal b).

21 Mediante auto del 8 de agosto de 2018, el Juzgado Treinta y Cinco Penal Municipal con Función de Conocimiento de Bogotá avocó conocimiento de la acción de tutela, corrió traslado al Colegio Gimnasio Vermont S.A., y vinculó a la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá.

22 Escrito presentado el 13 de agosto de 2018. Primer cuaderno, folios 127-247.

23 Primer cuaderno, folio 130.

24 Primer cuaderno, folios 159-203.

25 Primer cuaderno, folio 132.

26 Primer cuaderno, folio 132.

27 Primer cuaderno, folio 132.

28 Primer cuaderno, folio 133.

29 Primer cuaderno, folio 133.

30 Al respecto, informan que los terapeutas no han participado de todas las sesiones de seguimiento y que el colegio “ha insistido (...) a los padres que se requiere con urgencia del concurso permanente de profesionales especializados en la temática de dislexia”. Primer cuaderno, folios 130-133.

31 Primer cuaderno, folio 127.

32 Primer cuaderno, folio 117.

33 Proferida el 23 de agosto de 2018. Primer cuaderno, folios 272-276.

34 Presentada el 28 de agosto de 2018. Primer cuaderno, folios 278-297.

35 Emitida el 2 de octubre de 2018. Segundo cuaderno, folios 7-14.

36 Tercer cuaderno, folio 35.

38 Mediante Auto del 10 de abril de 2019. Tercer cuaderno, folios 41-43.

39 Tercer cuaderno, folios 65-152.

40 Tercer cuaderno, folio 67.

41 Tercer cuaderno, folio 95.

42 Tercer cuaderno, folio 86.

43 Tercer cuaderno, folio 85.

44 Tercer cuaderno, folio 70.

45 Tercer cuaderno, folios 153-241.

46 Tercer cuaderno, folio 156.

47 A través de Actas del Equipo Interdisciplinario, el colegio reseñó los siguientes aspectos

relacionados con el problema de dislexia de la menor de edad, por ciclos educativos. (1) Manifestó que desde transición los terapeutas indicaron que la menor tenía dificultades para leer y escribir, por ello, activaron una ruta de seguimiento con profesionales externos, observación en aula, sesiones de valoración con los padres y un programa personalizado de intervención (Folios 157 al 158). (2) En primero, el análisis de contexto arrojó mayores dificultades en el proceso de aprendizaje, razón por la cual realizaron un proceso de acompañamiento integral, flexibilizaron la evaluación de las asignaturas en inglés, participó de cursos de refuerzo y estrategias de manejo oral de asignaturas en inglés. No obstante, explicaron que “desde el primer grado tanto el colegio, como las terapeutas externas, identifican que el inglés puede llevar a convertirse en una barrera para el aprendizaje”. Aunque se recomendaron exenciones parciales de los idiomas, la institución señaló que era imposible y adoptarían como estrategia apoyos de lectura (Folios 159-160). (3) En segundo grado, explicaron la adopción de nuevos ajustes, como el uso de IPAD, mayor flexibilización en el manejo de los tiempos y evaluaciones de forma oral (Folio. 161). (4) Para los ciclos terceros, cuarto y quinto, se incorpora el aprendizaje de la tercera lengua y demandas mínimas de lectoescritura. Establecieron nuevos acuerdos, no obstante, mantuvieron el apoyo de lectura en inglés y flexibilidad de tiempos en las asignaturas. Sin embargo, la menor empezó a presentar mayor frustración y pocos avances en el proceso de aprendizaje. (5) Para grado sexto, expusieron las dificultades para acordar un diagnóstico actualizado y definir las rutas a seguir (Folios 163-164).

48 Tercer cuaderno, folios 163-164.

49 Tercer cuaderno, folio 167.

50 Cuarto cuaderno, folios 243-258.

51 Cuarto cuaderno, folios 259-267.

52 Cuarto cuaderno, folios 268-273.

53 Cuarto cuaderno, folios 275-295.

54 Cuarto cuaderno, folios 296-301.

55 Cuarto cuaderno, folios 305-319.

56 Cuarto cuaderno, folios 321-323.

57 Cuarto cuaderno, folios 331-351

58 Cuarto cuaderno, folios 352-362.

59 Cuarto cuaderno, folios 363-369.

60 Cuarto cuaderno, folio 306.

61 Cuarto cuaderno, folio 270.

62 Cuarto cuaderno, folio 245.

63 Cuarto cuaderno, folio 245.

64 Cuarto cuaderno, folio 245.

65 Cuarto cuaderno, folio 262.

66 Cuarto cuaderno, folio 354.

68 Cuarto cuaderno, folio 244.

69 Cuarto cuaderno, folio 262.

70 Para dar cuenta de ello, la SED aportó: (i) los “lineamientos y orientaciones técnicas y pedagógicas para la atención educativa de estudiantes con trastornos de aprendizaje y del comportamiento”; (ii) la “ruta para la identificación oportuna y el abordaje pedagógico de estudiantes de básica primera con alertas en el aprendizaje y/o en el comportamiento”; (iii) la “batería pedagógica para la identificación oportuna” y (iv) “estrategias pedagógicas para el abordaje de estudiantes con trastornos de aprendizaje y del comportamiento”.

71 Cuarto cuaderno, folio 273.

72 Cuarto cuaderno, folio 307.

73 Cuarto cuaderno, folio 298.

74 Cuarto cuaderno, folio 306.

75 Cuarto cuaderno, folios 376-392.

76 Cuarto cuaderno, folios 371-375.

77 Ver, al respecto, Sentencias T-551 de 2011, T-390 de 2011, T-495 de 2012, T-647 de 2012, T-905 de 2012, T-139 de 2013, T-294 de 2013, T-598 de 2013, T-703 de 2013, T-847 de 2013, T-119 de 2014, T-247 de 2014, T-318 de 2014, T-791 de 2014, T-850 de 2014, T-465 de 2015, T-097 de 2016, T-488 de 2016, T-523 de 2016, T-581 de 2016, T-679 de 2016, T-629 de 2017, T-027 de 2018, T-434 de 2018, T-480 de 2018 y T-116 de 2019.

78 De conformidad con el artículo 10° del Decreto 2591 de 1991, el requisito de legitimación por activa se encuentra acreditado, ya que la demanda fue presentada mediante apoderado judicial y a través del representante legal del menor de edad, sobre quien se considera la afectación de derechos fundamentales. En cuanto a la legitimación por pasiva, se advierte que la acción se interpone contra el Colegio Gimnasio Vermont SA., quien presuntamente está desconociendo los derechos a la educación e igualdad, y la protección constitucional reforzada hacia los menores de edad; autoridad pública que cumple con este requisito, según lo previsto en el numeral 1° del artículo 42 del Decreto 2591 de 1991. En lo que atañe al requisito de inmediatez, se observa que el actor interpuso la demanda de amparo el 6 de agosto de 2018 contra un conjunto complejo de conductas realizadas por el colegio y dirigidas a desmontar los ajustes educativos ya implementados, cuya última actuación data del 27 de junio de 2018; por lo que transcurrió menos de dos meses entre el momento que se presentó la alegada vulneración de derechos y cuando se acudió a la acción de tutela. Por último, en relación con el requisito de subsidiariedad, se tiene que, al momento de la radicación de la tutela, el accionante no contaba con otro medio de defensa judicial idóneo y efectivo para controvertir las presuntas fallas en el proceso educativo de su hija y que llevaron a que no contara con un Plan Individual de Ajustes Razonables para grado sexto. De hecho, la Corte Constitucional ha insistido que cuando se debate la protección del derecho a la educación inclusiva, la acción de tutela constituye el mecanismo judicial idóneo y efectiva que les permite a los ciudadanos reclamar el amparo de un programa de inclusión que afecta a sujetos catalogados como de especial protección constitucional (Ver, por ejemplo, las sentencias T-027 de 2018, T-480 de 2018 y T-116 de 2019).

79 Cfr., Discapacidad: Sentencias T-994 de 2010, T-551 de 2011, T-523 de 2016 y T-629 de 2017.

80 Cfr., Discapacidad física: Sentencias T-513 de 1999, paraplejía e hidrocefalia; T-1015 de 2005, síndrome de Turner; T-791 de 2014, afectaciones del sistema nervioso central y T-679 de 2016, artrodesis occipito cervical.

81 Cfr., Discapacidad sensorial: Sentencias T-150 de 2002 y T-598 de 2013, discapacidad visual; T-051 de 2011 y T-850 de 2014, discapacidad auditiva; T-113 de 2000, T-884 de 2006 y T-027 de 2018, hipoacusia neurosensorial bilateral.

82 Cfr., Discapacidad intelectual: Sentencias T-329 de 1997, problemas psicomotores; T-703 de 2013, parálisis cerebral; T 465 de 2015, deficiencias cognitivas leves; T-581 de 2015, síndrome de doble corteza cerebral; T-097 de 2016, trastorno esquizofrénico; T-488 de 2016, síndrome de asperger; T-480 de 2018, discapacidad intelectual leve; T-116 de 2019, discapacidad intelectual moderada; T-443 de 2004, T-495 de 2012, T-847 de 2013, T-119 de 2014 y T-170 de 2019, trastorno de espectro autista; T-298 de 1994, T-1482 de 2000, T-440 de 2004 y T-170 de 2007, síndrome de down y parálisis infantil.

83 Cfr., TDA, TDAH y dificultades de lenguaje: Sentencias T-429 de 1992, T-255 de 2001, T-1099 de 2003, T-974 de 2010, T-390 de 2011, T-139 de 2013, T-249 de 2014, T-318 de 2014 y T-120 de 2019.

84 En el periodo 1992-1997, esta Corporación expresó –por primera vez– que la preferencia por un modelo de educación especial que separa a la población estudiantil e incentiva un sistema de aprendizaje desigual era incompatible con los artículos 5º, 13 y 63 de la Constitución y la Ley 361 de 1997, por medio de la cual se prohíbe la discriminación en el sistema educativo. Con las normas en cita, la Corte manifestó que la educación era un mandato constitucional de contenido múltiple que debía protegerse por las instituciones del Estado y los planteles de educación. Este contenido abarca los siguientes ejes: (i) un derecho que permite la proyección social de los individuos y la materialización de demás prerrogativas constitucionales; (ii) un servicio público con función social que le asegura a sus titulares el acceso al sistema educativo, sea en establecimientos públicos o privados; (iii) un deber a cargo del estado colombiano encaminado a garantizar el mandato de igualdad previsto en el artículo 13 superior; y (iv) un fin esencial del estado social y democrático de

derecho que facilita el derecho humano, social y económico entre congéneres.

85 Cfr., Corte Constitucional, Sentencia T-429 de 1992.

86 Cfr., Corte Constitucional, Sentencia T-620 de 1999.

87 Cfr., Corte Constitucional, Sentencias T-329 de 1992, T-298 de 1994, T-329 de 1997, T-513 de 1999, T-620 de 1999, T-1134 de 2000, T-826 de 2004 y T-443 de 2004, entre otras.

88 Como primera respuesta a la educación especial, en el periodo 1999-2007 la Corte Constitucional favorece un modelo de integración educativa, según el cual las personas en condición de discapacidad u otras dificultades de aprendizaje pueden recibir clases en colegio regulares, pero en entornos separados. Se sostenía que “la persona con necesidades educativas especiales es quien debe adaptarse a la escuela, y no a la escuela quien debe desarrollar transformaciones importantes para que sea ésta la que se adapte a la diversidad de sus alumnos”. En este periodo, la Corte enfatizó en la eliminación de las barreras que impiden la puesta en marcha de cuatro características interrelacionadas sobre educación, derivadas de las recomendaciones de la Observación General No. 13 del Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales de 1999, cuyo contenido fue aceptado por el Estado colombiano (a saber, disponibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad).

89 “Por medio de la cual se establecen mecanismos de integración social para las personas en situación de discapacidad”.

90 “Por medio de la cual se aprueba la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad”

91 “Por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad”.

92 Cfr., Corte Constitucional, Sentencias T-1482 de 2000, T-1134 de 2000, T-255 de 2001, T-150 de 2002, T-1099 de 2003, T-440 de 2004, T-443 de 2004, T-884 de 2006, T-1073 de 2006 y T-170 de 2007.

93 Cfr., Corte Constitucional, Sentencia T-255 de 2001.

94 Cfr., Corte Constitucional, Sentencia T-1099 de 2003.

95 Cfr., Corte Constitucional, Sentencia T-150 de 2002.

96 Cfr., Corte Constitucional, Sentencia T-150 de 2002.

97 Cfr., Corte Constitucional, Sentencia T-255 de 2001.

98 Cfr., Corte Constitucional, Sentencia T-884 de 2006.

99 De ello, da cuenta diferentes instrumentos internacionales reseñados a lo largo de la jurisprudencia constitucional que establecen la obligación de los Estados de asegurar la inclusión educativa través de prácticas pedagógicas que promuevan la participación de la población estudiantil y experiencias de aprendizaje más equitativas. Entre ellos, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2007; la Observación General No. 9 del Comité de los Derechos del Niño del 2006; el Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación del Consejo de Derechos Humanos del 2013 y, especialmente, la Observación General No. 4 del 25 de noviembre de 2016 del Comité de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Este último instrumento consagra la inclusión como “a) Un derecho humano fundamental de todo alumno. (...) b) Un principio que valora el bienestar de todos los alumnos, respeta su dignidad y autonomía inherentes (...) c) Un medio para hacer efectivos otros derechos humanos. (...) d) El resultado de un proceso de compromiso continuo y dinámico para eliminar las barreras que impiden el derecho a la educación, así como de cambios en la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas de educación general para acoger y hacer efectiva la inclusión de todos los alumnos”.

100 “Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad”.

101 “Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad”.

102 “Orientaciones para la garantía del derecho a la educación inclusiva, el desarrollo de ajustes razonables y la provisión de apoyos para la atención educativa de los estudiantes con discapacidad”.

103 A partir de los nuevos enfoques de discapacidad provenientes del derecho internacional, esta Corporación ha desarrollado la noción de educación inclusiva, concibiéndola como un eje de transformación del sistema educativo en Colombia. De esta manera, desde la Sentencia T-974 de 2010, la Corte ha favorecido un modelo dirigido a la construcción de espacios de desarrollo pedagógicos en donde la diferencia no constituya un límite para asegurar la igualdad de oportunidades educativas (Ver, al respecto, sentencias T-051 de 2011, T-551 de 2011, T-390 de 2011, T-495 de 2012, T-647 de 2012, T-905 de 2012, T-1099 de 2012, T-139 de 2013, T-294 de 2013, T-598 de 2013, T-703 de 2013, T-847 de 2013, T-119 de 2014, T-247 de 2014, T-318 de 2014, T-791 de 2014, T-850 de 2014, T-465 de 2015, T-097 de 2016, T-488 de 2016, T-523 de 2016, T-581 de 2016, T-679 de 2016, T-629 de 2017, T-027 de 2018, C-042 de 2017, C-149 de 2018, T-434 de 2018, T-480 de 2018 y T-116 de 2019).

105 Cfr. Sentencia T-523 de 2016.

106 Cfr. Sentencia T-120 de 2019.

107 “Artículo 2.3.3.5.2.1.2 Ámbito de aplicación. La presente sección aplica en todo el territorio nacional a las personas con discapacidad, sus familias, cuidadores, Ministerio de Educación Nacional, entidades territoriales. establecimientos educativos de preescolar, básica y media e instituciones que ofrezcan educación de adultos, ya sean de carácter público o privado”.

108 Adicionalmente, consagra que: “El PIAR es el proyecto para el estudiante durante el año académico, que se debe llevar a cabo en la institución y en el aula en conjunto con los demás estudiantes de su clase, y deberá contener como mínimo los siguientes aspectos: i) descripción del contexto general del estudiante dentro y fuera del establecimiento educativo (hogar, aula, espacios escolares y otros entornos sociales); ii) valoración pedagógica; iii) informes de profesionales de la salud que aportan a la definición de los ajustes; iv) objetivos y metas de aprendizaje que se pretenden reforzar; v) ajustes curriculares, didácticos, evaluativos y metodológicos para el año electivo, si se requieren; vi) recursos físicos, tecnológicos y didácticos, necesarios para el proceso de aprendizaje y la participación del estudiante y; vii) proyectos específicos que se requieran realizar en la institución educativa, diferentes a los que ya están programados en el aula, y que incluyan a todos los estudiantes; viii) información sobre alguna otra situación del estudiante que sea relevante en su proceso

de aprendizaje y participación y ix) actividades en casa que darán continuidad a diferentes procesos en los tiempos de receso escolar”. Decreto 1421 de 2017, artículo 2.3.3.5.2.3.5.

109 (Texto subrayado por fuera del texto). Artículo 2.3.3.5.2.3.1.

110 (Texto subrayado por fuera del texto). Artículo 2.3.3.5.2.3.12.

111 Artículo 2.3.3.5.1.4, numeral 10º.

112 “Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad”.

113 “Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad”.

114 Artículo 2.3.3.5.2.3.5.

115 Artículo 2.3.4.5.2.3.6.

116 Acta de seguimiento del 5 de mayo de 2017, primer cuaderno, folio 163.

117 Informe Fundación Liga Central contra la Epilepsia, primer cuaderno, folio 179.

118 Folios 180-181.

119119 Acta de seguimiento del 7 de septiembre de 2017.

120 Acta de seguimiento del 3 de octubre de 2017.

121 Folio 207.

122 En relación con las acepciones de razonabilidad y proporcionalidad, la Observación General No. 4 sobre educación inclusiva (2016), del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, señala que “Se considera “razonable” el resultado de una prueba contextual que entrañe un análisis de la relevancia y la eficacia del ajuste y el objetivo esperado de combatir la discriminación. (...) La definición de lo que es proporcionado variará necesariamente en función del contexto. La disponibilidad de ajustes ha de examinarse en relación con un mayor número de recursos educativos disponibles en el

sistema de educación y que no se limitan a los recursos disponibles en la institución académica en cuestión; debería ser posible transferir recursos dentro del sistema. No existe un enfoque único para los ajustes razonables, ya que diferentes alumnos con la misma deficiencia pueden requerir ajustes diferentes (...)”

123 “Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad”.

124 “Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad”.

125 Artículo 2.3.3.5.2.3.1, Decreto 1421 de 2017.

126 Artículo 2.3.3.5.2.3.1, Decreto 1421 de 2017.

127 “Por el cual se adoptan medidas transitorias por motivos de salubridad pública”.

128 Cfr., Acuerdos PCSJA20-11518, PCSJA20-11519, PCSJA20-11521, PCSJA20-11526, PCSJA20-11532, PCSJA20-11546, PCSJA20-11567 y PCSJA20-11581.

129 Medida establecida en el Decreto Legislativo 469 de 2020, “por medio del cual se dictan medidas para garantizar la continuidad de las funciones de la jurisdicción constitucional, en el marco de la declaratoria de Estado de Emergencia Económica, Social y Ecológica”.