

**EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA PARA PERSONAS CON
DISCAPACIDAD: VOCES, EXPERIENCIAS Y TEJIDOS.
ESTUDIO DE CASO AMPLIADO EN TRES UNIVERSIDADES
DE BOGOTÁ**

MYRIAM STELLA FAJARDO BECERRA

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
Y DESARROLLO HUMANO - CINDE
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA.**

MANIZALES

2019

**EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA PARA PERSONAS CON
DISCAPACIDAD: VOCES, EXPERIENCIAS Y TEJIDOS.
ESTUDIO DE CASO AMPLIADO EN TRES UNIVERSIDADES
DE BOGOTÁ**

MYRIAM STELLA FAJARDO BECERRA¹

Tutor:

Ph. D. JAIME ALBERTO SALDARRIAGA VÉLEZ²

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
Y DESARROLLO HUMANO - CINDE
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA**

**MANIZALES
2019**

-
- ¹ Candidata al Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales - CINDE. Magister en Desarrollo Educativo y Social. Universidad Pedagógica Nacional – CINDE. Especialista en Aprendizaje Escolar y sus Dificultades. Universidad Cooperativa de Colombia. Terapeuta del Lenguaje. Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: mystelafabe9699@gmail.com.
- ² Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales - CINDE. Especialista en Teoría de la Educación y Pedagogía Social - UNAD. Especialista en Cultura Política y Pedagogía de los Derechos Humanos. Universidad Autónoma Latinoamericana - UNAULA. Licenciado en Ciencias Religiosas. Licenciado en Ciencias de la Educación y Filosofía. Universidad Javeriana. Correo electrónico:jaimesaldarriaga@hotmail.com.

Dedicatoria

Este trabajo de investigación es **un homenaje**:

A Manuelita y a todos los niños, niñas y jóvenes con discapacidad que me han enseñado tanto y han dejado huellas imborrables en mi corazón y en mi vida.

A los jóvenes y adultos, estudiantes universitarios con discapacidad y egresados con discapacidad, participantes de esta investigación, y, quienes compartieron su saber, su sentir y su modo de estar en el mundo, a través de sus palabras, sus voces, sus silencios, sus gestos, sus rostros y sus cuerpos: Guillermo, Henry, Simarik, Fanny, José Antonio, José Ignacio y Pedro.

A los Jóvenes del colectivo “Cuerpos Diversos en Rebeldía”, de la Universidad Nacional de Colombia en su lucha por el reconocimiento de las Personas con Discapacidad como sujetos con derechos y como sujetos que se constituyen desde lo social.

A mis colegas docentes-maestros con quienes hemos compartido las visiones y sueños en la aventura de la educación inclusiva, abriendo caminos para la transformación de las Instituciones Educativas.

Mis hermosas y amadas hijas Natalia y Nayeli, motor de mi existencia, por su infinita comprensión en las incontables ausencias, por su aliento constante y su inconmensurable sororidad.

Janko, mi compañero de vida, quien con su amor, apoyo constante y solidaridad me ha impulsado a la culminación de esta larga senda recorrida.

Al recuerdo entrañable e imborrable de mi madre, siempre presente en cada célula de mí Ser; y a mi padre, ejemplo de laboriosidad, vitalidad, fortaleza, valentía y persistencia.

A mi amiga del alma y comadre Gloria Alicia, y a su hija Luisa María, quienes con su incondicional e inmenso afecto me acogieron en su hogar, en Manizales, y siempre estuvieron dispuestas a compartir conmigo la magia, las alegrías y las dificultades de este proceso de Formación Doctoral.

A mi familia cercana y extensa con quienes, desde el abrigo del afecto, con los valores inculcados, la valía del arraigo y el ejemplo tesonero, cultivaron en mí, el amor por el conocimiento y me ofrecieron su incondicional apoyo para culminar esta valiosa etapa de mi vida.

A mis entrañables amigos y amigas con quienes la vida siempre se reinicia.

Agradecimientos

Agradecimiento a Dios, a mis ancestros y a la vida por permitirme llegar hasta aquí.

Reconocimiento a toda la Comunidad del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, especialmente a la Dra. Sara Victoria Alvarado, directora del doctorado y al Dr. Héctor Fabio Ospina, director de la línea de investigación. A su equipo académico y administrativo, por las riquezas ofrecidas y por la oportunidad de compartir durante todos estos años los espacios, las reflexiones, las construcciones profesionales y personales; que sin duda han dejado una huella imborrable en mí.

Agradecimiento a los docentes, compañeros de cohorte y compañeros integrantes de las líneas de Educación y Pedagogía, y Desarrollo Cognitivo-Emotivo en Niños, Niñas y Jóvenes, con quienes compartí valiosos diálogos, saberes y experiencias que me aportaron y enriquecieron profundamente a nivel profesional, laboral y personal.

Gratitud a los directivos y docentes de las Universidades Chilenas (Universidad de Chile, Universidad Central de Chile, Universidad Católica Silva Henríquez y Universidad de la Américas), con quienes compartí y aprendí en mi pasantía doctoral en ese bello y acogedor país Latinoamericano. A Angélica y Alejandro; a Margarita y Sonia; a Johanna y Marietta infinita gratitud por su inmenso cariño, por su solidaria y cálida acogida en Santiago de Chile y en La Serena.

A los docentes y directivos de la Universidad Nacional de Colombia, de la Universidad Minuto de Dios UNIMINUTO-UVD y de la Universidad Cooperativa de Colombia quienes compartieron sus saberes, experiencias, disposiciones, tiempos y espacios para enriquecer, con su mirada, la reflexión sobre la Educación Superior Inclusiva en Colombia.

A mi tutor, Dr. Jaime Saldarriaga Vélez, muchas gracias por su orientación, acompañamiento y respetuoso apoyo en la realización de la presente investigación.

A la Doctora Marieta Quintero Mejía por momentos de vida compartida y por abrirme la puerta a este largo camino recorrido, que hoy cierro con mucha alegría.

Al equipo Evaluador de mi Tesis Doctoral: Dra. Camila Marchant, par evaluadora internacional chilena, Dra. Karim Garzón, par evaluadora nacional y Dr. Marco Fidel Chica, par evaluador del programa de Doctorado, por su generosidad y su tiempo, así como por los valiosos aportes ofrecidos para el cierre de este proceso académico.

Ilustración 1. Pintura: El otro, yo mismo



Fuente: Pintor *Pedro Antonio Callejas Cabanillas* (2018) [Óleo sobre tela]
Pintura: *El otro y yo mismo*. Pintura Premiada en la 1° Certamen Iberoamericano (2018).

Tabla de Contenido

Dedicatoria.....	iii
Agradecimientos.....	v
Lista de Tablas.....	xii
Tabla de Ilustraciones.....	xiii
Tabla de Reproducciones de Video	xiv
Acrónimos y Siglas	xv
Glosario.....	xviii
Resumen.....	xx
Introducción.....	23
1. Problema de Investigación y Aspectos Metodológicos.....	29
1.1. Orígenes de la investigación y planteamiento del problema.....	29
1.2. Formulación del Problema y Objetivos	37
1.3. Herramientas y procedimientos metodológicos.....	38
1.4. Proceso de Codificación y formalización de Categorías	40
2. Dimensiones Normativa, Jurisprudencial y Política en torno a la discapacidad.	
¿Algo más que palabras?	43
2.1. Marco Jurídico Internacional.....	45
2.2. Marco Jurídico Nacional	62
2.2.1. Marco Normativo Nacional	62
2.2.2. Marco Jurisprudencial sobre discapacidad y educación.....	66
2.3. Políticas inclusivas en educación dirigidas hacia PcD: Reconocimiento, Planes y Proyectos	76
3. Discapacidad: un desafío sociocultural con múltiples aristas	81
3.1. Conceptos y paradigmas.....	81
3.1.1. Paradigma Tradicional – Médico o clínico	85
3.1.2. Paradigma Funcionalista	85
3.1.3. Paradigma Social	86
3.1.4. Paradigma Biopsicosocial.....	93
3.2. Miradas alternativas sobre el cuerpo del “otro”	95

3.2.1. Los Estudios Culturales	98
3.2.2. Los Estudios Foucaultianos	100
3.3.3. Los Estudios Culturales Latinoamericanos	102
3.3.4. Los Estudios Feministas	103
3.3.5. Los Estudios Decoloniales	104
3.3.6. Las Epistemologías del Sur.....	106
3.3.7. Enfoque sobre capacidades	108
4. Educación Inclusiva para Personas con Discapacidad	112
4.1. La Educación Inclusiva: recorrido histórico	113
4.1.1. Exclusión	114
4.1.2. Segregación.....	114
4.1.3. Integración Escolar	116
4.1.4. Inclusión	121
4.2. Educación Superior Inclusiva en Colombia	129
4.3.2. Las Políticas de Educación Superior Inclusiva y proyecciones del Ministerio de Educación Nacional.....	139
4.3.3. Andares y acciones hacia la Educación Superior Inclusiva	143
4.3. Aportes Internacionales sobre Educación Inclusiva y Educación Superior Inclusiva.....	154
5. Voces y Experiencias polifónicas	163
5.1. Percepciones y Reflexiones de Docentes y Estudiantes sobre Discapacidad	165
5.1.1. El desafío es convivir en la diversidad.....	166
5.1.2. Es el miedo que la diversidad da.....	175
5.2. Configuración Personal de PcD	178
5.2.1. La Autoconstrucción como motor de avance para el despliegue de la vida.....	179
5.2.2. Asuntos de Género.....	188
5.2.3. Apoyos y Redes	190
5.2.4. “¿Dónde queda mi vida?” El mundo laboral, un escenario en construcción.....	191
5.3. ¿Qué entendemos por Educación Inclusiva?.....	194
6. Trayectorias de las IES, en Educación Inclusiva de PcD. Estudios de Caso.....	197
6.1. Universidad Nacional de Colombia. Sede Bogotá	201
6.1.1. La Institución en la ruta inclusiva	207
6.1.2. Concepciones, apertura y disposición de los docentes	210

6.1.3. Condiciones socioculturales favorables	212
6.1.4. Promoción de la Investigación, de Formación, Redes y Colectivos	215
6.1.5. Obstáculos, Retos y Desafíos	217
6.2. Universidad Minuto de Dios	225
6.2.1. La Institución en la ruta inclusiva	228
6.2.2. Concepciones, apertura y disposición de los docentes	229
6.2.3. Condiciones socioculturales favorables	230
6.2.4. Promoción de la Investigación, de Formación, Redes y Colectivos	234
6.2.5. Obstáculos, Retos y Desafíos	236
6.3. Universidad Cooperativa de Colombia	240
6.3.1. La Institución en la ruta inclusiva	243
6.3.2. Concepciones, apertura y disposición de los docentes	249
6.3.3. Condiciones socioculturales favorables	254
6.3.4. Promoción de la Investigación, de Formación, Redes y Colectivos	257
6.3.5. Obstáculos, Retos y Desafíos	258
7. Redes Semánticas, Familias y Códigos en la integración de voces y categorías ...	267
7.1. Red Semántica Percepciones y Reflexiones de estudiantes y docentes, sobre discapacidad.....	268
7.2. Red Semántica Configuración Personal de PcD	270
7.2. Red Semántica Características de los docentes para el trabajo con Personas con Discapacidad	273
7.3. Red Semántica Características Institucionales favorables para la Educación Inclusiva.....	274
7.4. Red Semántica Obstáculos/Barreras Institucionales que limitan el acceso, la permanencia y la graduación en la Educación Superior de las PcD	277
8. Conclusiones	280
8.1. Características institucionales favorables para la educación inclusiva.....	282
8.1.1. Las políticas de educación inclusiva para PcD y sus líneas de acción	282
8.1.2. Los apoyos humanos y tecnológicos.....	283
8.1.3. Apoyos económicos	283
8.1.4. Apoyos pedagógicos y formación continua	284
8.2. Condiciones socioculturales favorables a la educación inclusiva.....	284
8.2.1. Reconocimiento	284
8.2.2. Participación y visibilización	286
8.2.3. Concepciones y construcciones culturales sobre discapacidad y educación inclusiva.....	286

8.2.4. Convivencia	287
8.2.5. Políticas institucionales de inclusión y ejes de acción	288
8.2.6. Procesos pedagógicos	289
8.2.7. Formación para el desarrollo de acciones afirmativas	289
8.2.8. Procesos Investigativos sobre discapacidad y educación inclusiva	290
8.2.9. Colectivos y redes	290
8.3. Obstáculos o barreras institucionales que limitan el acceso, la permanencia y la graduación en la educación superior de las PcD.....	291
8.3.1. Políticas de educación inclusiva	291
8.3.2. Barreras administrativas y económicas	291
8.3.3. Barreras físicas.....	292
8.3.4. Barreras pedagógicas y académicas	292
8.3.5. Barreras comunicativas y actitudinales.....	293
8.4. Retos y desafíos para una educación superior inclusiva para las PcD que comprenda la diversidad.....	293
8.4.1. Apropiación de las políticas de educación inclusiva, seguimiento y evaluación	293
8.4.2. Atención a nuevas diversidades	294
8.4.3. Participación de los EcD, reivindicaciones y luchas	294
8.4.4. Nuevos modelos educativos, pedagógicos y académicos para la diversidad	295
8.4.5. Nuevos procesos de responsabilidad social	295
8.5. Tensiones en la urdimbre y trama de la Educación “Inclusiva” y nuevas emergencias	305
Referencias.....	327
Curriculum vitae de la investigadora.....	343
Apéndice A – Lista de Familias y Códigos exportados del software Atlas.ti	345
Apéndice B – Estado del Arte sobre Educación Inclusiva, para Personas con Discapacidad, en la Educación Superior.....	349

Lista de Tablas

Tabla 1. Marco Jurídico Internacional sobre Discapacidad y Educación	50
Tabla 2. Marco Normativo Nacional sobre Discapacidad	63
Tabla 3. Denominaciones utilizadas en el tiempo para las PcD.....	82

Tabla de Ilustraciones

Ilustración 1. Pintura: El otro, yo mismo.....	vii
Ilustración 2. Línea de tiempo Educación Inclusiva de PcD	113
Ilustración 3. Número de personas registradas por año en el RLCPD.....	132
Ilustración 4. PcD según estrato socioeconómico	133
Ilustración 5. Lugares donde PcD encuentran barreras para su movilidad y actividades diarias ..	134
Ilustración 6. PcD entre los 5 y los 24 años según la razón por la que no estudian	135
Ilustración 7. Porcentaje de PcD mayores de 24 años, según último nivel educativo aprobado. ..	136
Ilustración 8. Línea de tiempo Proceso de Educación Inclusiva en Colombia	139
Ilustración 9. Red Semántica Reflexiones y percepciones de estudiantes y docentes sobre la discapacidad	269
Ilustración 10. Red Semántica Características de los docentes para el Trabajo con PcD.....	273
Ilustración 11. Red Semántica Características Institucionales favorables para la Educación Inclusiva	276
Ilustración 12. Red Semántica Obstáculos Barreras Institucionales que limitan el acceso, la permanencia y el egreso en la Educación Inclusiva	279
Ilustración 13. Red Semántica Características Personales de las PcD.....	272

Tabla de Reproducciones de Video

Video 1. Educación Inclusiva en la Universidad Nacional de Colombia.....	201
Video 2. Presentación Observatorio de Inclusión Educativa para personas con discapacidad	203

Acrónimos y Siglas

CESU	Consejo Nacional de Educación Superior.
CIDDM	Clasificación Internacional de Deficiencias Discapacidades y Minusvalías.
CIF	Clasificación Internacional del Funcionamiento.
CLACSO	Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
CONPES	El Consejo Nacional de Política Económica y Social.
CRAC	Centro de Rehabilitación para Adultos Ciegos.
DANE	Departamento Nacional de Planeación.
DUA	Diseño Universal para el Aprendizaje
EPS	Entidad Promotora de Salud.
EPT	Enfoque de Educación para Todos.
FENASCOL	Federación nacional de Sordos de Colombia.
ICAL	Fundación para el niño sordo ³ .
ICBF	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
ICETEX	Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior.
ICFES	Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
IDEPAC	Instituto Distrital de la Participación y Acción Comunal.
IESALC	Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
INCI	Instituto Nacional para Ciegos.

³ Antes Instituto Colombiano de la Audición y el Lenguaje.

INCLUSER	Programa de Apoyo a Estudiantes con Discapacidad.
INES	Índice de Inclusión para Educación Superior.
INICO	Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
INSI	<i>American National Standards Institute.</i>
INSOR	Instituto Nacional para Sordos.
IPS	Institución Prestadora de Servicios de Salud.
JAWS	Software que convierte a voz la información que se muestra en la pantalla.
MAGIC	<i>Manual and Gaze Input Cascaded.</i>
MAIE	Modelo de Atención Integral al Estudiante. UNIMINUTO.
MEN	Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
MOSODIC	Movimiento Social de Discapacidad de Colombia.
NEE	Necesidades Educativas Especiales.
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
OEA	ORGANIZACIÓN DE ESTADOS AMERICANOS.
OMS	ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD.
ONG	Organización no gubernamental.
ONU	Organización de las Naciones Unidas.
PAES	Programas de Admisión Especial.
PEAMA	Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica.
PEER	Plan Especial de Educación Rural.
PEI	Proyecto Educativo Institucional.
PTREV	Programa de Prevención, Tratamiento y Rehabilitación de los Disturbios en la Edad Evolutiva

REDTUU	Red de Instituciones Técnicas profesionales Tecnológicas y universitarias Públicas.
RLCPD	Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad.
SIEL	Servicio de Interpretación en Línea.
SISPRO	Sistema Integral de Información de la Protección Social.
SNIES	Sistema Nacional de Información de la Educación Superior.
SUE	Sistema Universitario Estatal.
UAEI	Unidades de Atención Integral al Excepcional.
UCC	Universidad Cooperativa de Colombia.
UNAL	Universidad Nacional de Colombia.
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.</i>
UNICEF	<i>United Nations Children's Emergency Fund.</i>
UNIMINUTO	Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Glosario

Alteridad: Condición de ser otro. (RAE)

Audismo: La actitud de una persona oyente que se considera superior basándose en su capacidad de oír. Se considera una postura que estigmatiza a las personas sordas o bien significa las expectativas de que los sordos se conviertan en oyentes.

Discapacidad intelectual: En esta categoría se encuentran aquellas personas-estudiantes, que en forma permanente presentan alteraciones en las funciones intelectuales y cognitivas. Se refiere a aquellas personas que podrían presentar en el desarrollo de sus actividades cotidianas, diferentes grados de dificultad en la adquisición y aplicación de los elementos del aprendizaje para la ejecución de actividades de cuidado personal, del hogar, comunitarias, y sociales entre otras; así como dificultades para interactuar con otras personas de una manera apropiada dentro de su entorno social. Para lograr una mayor independencia se requiere de apoyos especializados terapéuticos y pedagógicos. Entre estos: Síndrome de Down, Otros síndromes con compromiso intelectual, Trastorno cognitivo.

Discapacidad Mental Psicosocial: En esta categoría se encuentran aquellas personas-estudiantes que presentan en forma permanente alteraciones de conciencia, orientación, energía, impulso, atención, temperamento, memoria, personalidad y en las conductas psicosociales, entre otras. Pueden presentar diferentes grados de dificultad en la ejecución de actividades que implican organizar rutinas, manejar el estrés y las emociones; interactuar y relacionarse con otras personas; al igual que en actividades, de educación, trabajo, comunitarias, sociales y cívicas.

Discapacidad Sistémica: Cuando las condiciones de salud ocasionan limitaciones en la actividad y restricciones en la participación, debido a enfermedades relacionadas con los sistemas cardiovascular, hematológico, inmunológico, respiratorio, del sistema digestivo, metabólico, endocrino, de la piel, enfermedades terminales, entre otras.

Múltiple discapacidad: Cuando tiene 2 o más discapacidades

Señalética: técnica comunicacional que, mediante el uso de señales y símbolos icónicos, lingüísticos y cromáticos, orienta y brinda instrucciones sobre cómo debe accionar un individuo o un grupo de personas en un determinado espacio físico.

Sensorial Voz y Habla: En esta categoría se encuentran aquellas personas que presentan en forma permanente alteraciones en el tono de la voz, la vocalización, la producción de sonidos y la velocidad del habla. También las personas con dificultades graves o importantes para articular palabra (mudez, tartamudez); es decir con alteraciones graves del lenguaje. Hace referencia a aquellas personas que pueden presentar diferentes grados de dificultad en la emisión de mensajes verbales en el desarrollo de sus actividades cotidianas y escolares. Para una mayor independencia podrían requerir de apoyos terapéuticos, tecnológicos.

Sordoceguera: Es una discapacidad que resulta de la combinación de dos deficiencias sensoriales (visual y auditiva) y que genera en quienes la presentan problemas de comunicación únicos y necesidades especiales derivadas de la dificultad para percibir el entorno. Algunas personas sordociegas son sordas y ciegas totales, mientras que otras conservan restos auditivos y/o restos visuales. Generalmente las personas sordociegas requieren de apoyos táctiles para comunicarse, los cuales se proveen a través de guías intérpretes o mediadores y en algunos casos de apoyos tecnológicos.

Trastorno del espectro autista – TEA: Afecta el desempeño de funciones intelectuales, psicosociales, la voz y el habla, incidiendo en las relaciones interpersonales.

Resumen

Este estudio se configuró como una Investigación Social, en el campo educativo con enfoque cualitativo, que asumió como soporte epistemológico el paradigma Hermenéutico Interpretativo. Su interés práctico fue comprender cuáles son los significados que le otorgan docentes, directivos, estudiantes con discapacidad y egresados con discapacidad a los procesos, prácticas y experiencias de la educación superior inclusiva, dirigida a personas con discapacidad, la cual ofrece un análisis comprensivo que va más allá de lo pedagógico, para involucrarse en lo jurídico, lo político, lo ético y lo cultural. La investigación hace un recorrido por los paradigmas sobre discapacidad en los dos últimos siglos y la manera como avanzan las denominaciones y sus significados. El encuentro con el ‘cuerpo’ del otro y con la diversidad se advierte a través de los marcos teóricos y filosóficos, dando cuenta de los avances y los reconocimientos. El concepto de Educación Inclusiva es analizado ampliamente en uno de los capítulos y está acompañado con las reflexiones conceptuales y las maneras como se formula en Colombia. La investigación se centra en el estudio de caso sobre la implementación de las políticas y procesos de Educación Inclusiva en tres universidades en Bogotá; a partir de la voz de estudiantes y docentes. Voces, que son protagonistas, y, que se vinculan a lo político, lo estatal e institucional, en el entramado de la implementación del proceso inclusivo de personas con discapacidad, para crear el tejido que se propone como conclusión.

Palabras Clave

Discapacidad, diversidad, educación inclusiva, educación superior, derecho a la educación.

Abstract

This study was configured as a Social Research, in the educational field with a qualitative approach, which assumed the interpretive Hermeneutic paradigm as an epistemological support. His practical interest was to understand what are the meanings granted by teachers, managers, students with disabilities and graduates with disabilities to the processes, practices and experiences of inclusive higher education, aimed at people with disabilities, which offers an educational comprehensive analysis that goes beyond the pedagogical, to get involved in the legal, political and cultural. The research takes a tour of the paradigms on disability in the last two centuries and the way in which denominations and their meanings progress. The encounter with the 'body' of the other and with diversity is noticed through theoretical and philosophical frameworks, accounting for progress and recognition. The concept of Inclusive Education is analyzed extensively in one of the chapters and is accompanied by conceptual reflections and the ways it is formulated in Colombia. The research focuses on the case study on the implementation of Inclusive Education processes in three universities in Bogotá; from the voice of students and teachers. Voices, which are protagonists, and, which are linked to the political, state and institutional, in the framework of the implementation of the inclusive process of people with disabilities, to create the fabric that is proposed as a conclusion.

Keywords

Disability, diversity, inclusive education, higher education, right to education

*El respeto por la diversidad, por la diferencia y el sentido de tolerancia,
no son imperativos categóricos universales a priori, como imaginaba Kant la ley moral,
sino formas de relación que se van constituyendo
y construyendo a través de una práctica universal,
que es la relación cultural.*

*Reconocer que lo universal no es lo autónomo, lo homogéneo,
o lo monológico según el racionalismo moderno,
sino la diversidad de formas de ser cultural,
es el comienzo de una recuperación donde la vida bella y la felicidad,
pasen de nuevo a ser propuestas educativas que se construyan
desde una práctica cotidiana.*

(Echeverri, 2000, pág. 63)

Introducción

La presente investigación es una invitación al lector a la escucha, a la apertura y la posibilidad de ver en ‘el Otro’, su diversidad.

Se ha abordado un estudio de caso extensivo, para tres universidades de la ciudad de Bogotá, Colombia, con el fin de valorar los significados, que tanto docentes como estudiantes, le dan a la Educación Superior Inclusiva de Personas con Discapacidad, en adelante PcD. Las universidades que se configuraron como unidades de análisis son: Universidad Nacional de Colombia, Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO-UVD y Universidad Cooperativa de Colombia.

El estudio estuvo orientado epistemológicamente por un interés práctico, se propuso caracterizar los procesos de la Educación Inclusiva para las PcD y las condiciones que han hecho posible la puesta en marcha de las políticas de inclusión en las IES; analizar comprensivamente cómo se han asumido e implementado las prácticas que dinamizan la Educación Inclusiva de las PcD en las Instituciones de Educación Superior; develar las voces y experiencias vividas por los agentes educativos frente a los procesos de Educación Inclusiva de las PcD en las Instituciones de Educación Superior (IES), y, valorar con sentido crítico, el estado actual de la Educación Inclusiva para las PcD de las IES, en relación con los procesos, prácticas y experiencias.

El proyecto se configuró como una Investigación Social en el campo educativo, desde el enfoque cualitativo y asumió como soporte epistemológico, el paradigma Hermenéutico-Interpretativo considerando:

- a) la recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana;
- b) la reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad sociocultural, y
- c) la intersubjetividad y el diálogo, como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana.

Se asumió como estrategia metodológica el estudio de caso ampliado. Los sujetos participantes fueron siete actores sociales: directivos y/o docentes y siete estudiantes con discapacidad y egresados con discapacidad, que participaron de los procesos de educación inclusiva en cada una de las Instituciones de Educación Superior y los integrantes del Colectivo “Cuerpos Diversos en Rebeldía” de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá.

El documento se estructura en ocho capítulos. El primero, **Problema de Investigación y Aspectos Metodológicos**, muestra el ejercicio de problematización efectuado y los aspectos metodológicos que orientaron la investigación. Sustenta el rigor académico que se impuso en el trabajo analítico y se explica la utilización del software Atlas.ti como herramienta tecnológica que permitió categorizar, priorizar y ordenar la información.

El trabajo de investigación implicó un amplio trabajo de recomposición y análisis del **Estado del Arte sobre Educación Inclusiva para Personas con Discapacidad en la Educación Superior**. Este trabajo arrojó como resultado un producto independiente, que se incluye como apéndice y que pretende servir como insumo a próximas investigaciones y ofrece con amplio detalle los trabajos de investigación realizados sobre la materia, hasta la fecha de entrega del presente trabajo de investigación (2019).

Fue un acucioso esfuerzo que recogió los antecedentes investigativos sobre experiencias y prácticas de educación superior inclusiva en Iberoamérica y Colombia; recogió las temáticas y títulos de dichas investigaciones; realizó los análisis de los aspectos teórico-conceptuales; el análisis de los componentes metodológicos de las investigaciones, así como los antecedentes relacionados con la apropiación e implementación de las políticas sobre educación superior inclusiva en Iberoamérica y Colombia.

El estado del arte también incluyó un balance sobre los lineamientos, políticas públicas y normativas sobre la materia; las redes, observatorios e instancias orientadoras; las acciones adelantadas y avances; las restricciones y obstáculos, y, las recomendaciones y prospectiva que las investigaciones integran. Dada la envergadura del producto, se presenta como un apéndice de la investigación, que está vinculado, necesariamente, y sustenta el trabajo metodológico realizado.

El segundo capítulo de este documento **Dimensiones Normativa, Jurisprudencial, Política y Sociocultural en torno a la discapacidad. ¿Algo más que palabras?**, realiza

la recomposición de la normatividad internacional y nacional. Para complementar esta información, se presentan algunas sentencias que se configuran como jurisprudencia vigente sobre la materia.

Otro aspecto que se aborda en el capítulo hace referencia **a las Políticas inclusivas en educación dirigidas hacia PcD: Reconocimiento, Planes y Proyectos** donde se identifican las políticas públicas y específicamente los mecanismos de implementación que le corresponden a las entidades del Estado Colombiano. Se desarrolla conceptualmente la manera como se ha comprendido la discapacidad desde estos referentes de la política pública, los desafíos socioculturales a los cuales la discapacidad nos convoca y las múltiples aristas que lo configuran. La manera como se ha ‘nombrado’ la discapacidad invita a la reflexión crítica sobre la consistencia entre el avance sociocultural y las nominaciones visibles en las políticas.

El tercer capítulo, **Discapacidad: un desafío sociocultural con múltiples aristas**, ofrece una reflexión sobre la educación inclusiva, su conceptualización y su tránsito desde diversos paradigmas. Se recogen las percepciones y reflexiones de estudiantes y docentes sobre la discapacidad quienes ofrecen una mirada frente a las diversas concepciones, desde sus voces -de estudiantes y docentes- se visibilizan los prejuicios y las actitudes propositivas en torno a ella.

En el cuarto capítulo **Educación Inclusiva para personas con Discapacidad** se analiza comprensivamente cómo se ha asumido históricamente la Educación Inclusiva para PcD y

cómo se han implementado las **prácticas** que dinamizan la Educación Inclusiva para las PcD; se analizan las políticas de la Educación Superior Inclusiva en Colombia y se retoman nuevos aportes Internacionales relacionados con las prácticas de la Educación superior Inclusiva.

Como resultado del análisis cualitativo se vinculan las **Voces y Experiencias Polifónicas** en el quinto capítulo, las percepciones y reflexiones de los docentes y estudiantes continuando con la exaltación de sus voces, y describiendo las configuraciones de personales de las PcD; las maneras como enfrentan los obstáculos y las redes de apoyo que facilitan su proceso de inclusión.

En el capítulo seis, se abre paso a las **Trayectorias de las tres Instituciones de Educación Superior**, tomadas como unidades de análisis para esta investigación. Se tejen las percepciones sobre todos aquellos componentes que favorecen el complejo proceso de Educación Inclusiva, definidas a través de las Condiciones Institucionales favorables; los pequeños y grandes avances que se realizan en la cotidianidad de cada una de ellas, que impactan profundamente la vida de los estudiantes y las batallas enormes de los docentes en procura de este logro. Se construye un tejido sobre las Trayectorias de las IES, a partir de las experiencias conjuntas vividas y compartidas; desde la posibilidad de la escucha, de los diálogos y de los silencios, para construir un entramado comprensivo e interpretativo.

El séptimo capítulo ofrece las **Redes Semánticas, familias y códigos** generadas a través del software Atlas.ti, que fortalecen la comprensión e interpretación de las voces cohesionadas en el tejido configurado en cada capítulo precedente.

Las Conclusiones son presentadas en el octavo capítulo, desplegando un tejido de tramas y urdimbres construido sobre los significados dados por docentes y estudiantes a las Experiencias de Educación Inclusiva en las IES, Se identifican las tensiones y se efectúa el análisis interpretativo de las emergencias y aportes de la investigación al campo de conocimiento.

El cuerpo del trabajo está acompañado de tablas, imágenes y videos. Para escuchar los contenidos de video, dar *control+click* frente al ícono o la imagen, con el fin de habilitar su reproducción.

*Se abren las puertas a las voces, a las múltiples miradas,
a la cercanía del “otro”, al que tememos por diverso.*

1. Problema de Investigación y Aspectos Metodológicos

Este capítulo aborda el sustento metodológico desarrollado para el curso de la investigación. Se ha hecho necesario en algunas oportunidades, hablar en primera persona, para detallar el proceso que justifica el desarrollo del presente estudio. Se exponen a continuación los orígenes de la investigación, el planteamiento del problema, la metodología empleada y las herramientas utilizadas.

El análisis cualitativo está soportado en el software Atlas.ti y el detalle de la codificación y categorización realizada se incluye en el Apéndice A

1.1. Orígenes de la investigación y planteamiento del problema

La investigación se enmarca en el campo de la Educación Inclusiva y surge de los acontecimientos, experiencias personales y profesionales, que, como fonoaudióloga, docente de apoyo pedagógico a la inclusión y docente universitaria han marcado mi vida.

Este recorrido me ha permitido confrontar mi propia historia, mi identidad, mis recuerdos, mi sentir y mi pensar para reflexionar sobre las prácticas alrededor sobre educación inclusiva, pero también, para dialogar con otros, para reconocer las transiciones y las transformaciones ocurridas en los discursos y lo pragmático sobre el tema, en Colombia.

Esta transformación y ampliación progresiva de mi mirada sobre la Educación Inclusiva ha ido de la mano de transformaciones políticas, sociales y culturales relacionadas con la

Inclusión Social y de cambios en los paradigmas de abordaje de la discapacidad. Todo ello me permitió, desde la mirada interdisciplinaria y transdisciplinaria de las Ciencias Sociales, buscar nuevas preguntas y obtener nuevas respuestas con procesos de construcción de conocimiento más comprensivos, reflexivos y críticos en vía de generar inclusión de niños, niñas, jóvenes y adultos en los escenarios educativos.

La inclusión social, la participación y el aprendizaje forman parte esencial de la dignidad humana y del ejercicio de los Derechos Humanos. En el campo de la educación, esta situación se refleja en la puesta en marcha de políticas públicas a través del desarrollo de planes, programas, proyectos, estrategias y acciones que posibilitan acceso a un espectro mayor de oportunidades, desde el reconocimiento de la diversidad. Desde este punto de vista, es importante mencionar que las condiciones que determinan la desigualdad de la existencia de una persona en una sociedad concreta, son legitimadas por contextos históricamente construidos, y que, por lo tanto, pueden y deben ser revisados a partir de una participación ciudadana crítica.

Así vista, la inclusión social es una apuesta política de la sociedad civil que lucha por una mayor participación de colectivos excluidos, cuya vía de acceso más importante es la educación. Esta responsabilidad le atañe a toda la sociedad, a las instituciones del Estado, a la escuela y a la familia. Bajo estas condiciones, las políticas públicas vigentes pueden abrir la oportunidad para que las instituciones de educación superior pongan en marcha acciones que propicien el acceso a procesos educativos de poblaciones vulneradas y excluidas del

sistema educativo, promoviendo prácticas que permitan ofrecer atención a las necesidades, características e intereses de las personas.

La atención, en formación, a la población con discapacidad, en el ámbito de la educación superior, requiere avanzar hacia la puesta en marcha de todo un abanico jurídico, que genera importantes retos. El tránsito hacia una educación superior de calidad, en este caso de poblaciones sujetas a especial protección constitucional, exige una mirada detallada de los procesos de acceso, permanencia, promoción, participación y egreso.

Este estado ideal supone múltiples desafíos que requieren el reconocimiento y participación de diversos actores, para poner en marcha estrategias que aseguren un aprendizaje continuo, para que se reconozcan las particularidades, capacidades y necesidades de las personas con discapacidad y para que se alcance la garantía del derecho a la educación, a nivel Superior.

La Convención de Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006) como marco normativo Internacional se configura como un hito histórico en la transformación del paradigma sobre discapacidad. El estado colombiano presenta su primer informe sobre la Implementación de la Convención en 2013, sin embargo las observaciones realizadas a Colombia por parte de las Naciones Unidas en agosto de 2016, muestran un desalentador panorama con relación a los avances que nuestro país ha realizado con la implementación de Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad;

varios llamados de atención recibe Colombia y particularmente frente al Artículo 24 de esta Convención, relacionado con la educación se señala:

Al Comité le preocupan los bajos niveles de matriculación de personas con discapacidad en todos los niveles educativos y el predominio de "aulas especializadas" con financiamiento público, dentro de escuelas regulares. El Comité expresa su preocupación que la discriminación por motivo de discapacidad sea una de las principales causas del rechazo de personas con discapacidad en las escuelas regulares, particularmente a nivel de alcaldías y autoridades locales y que este rechazo repercute en el acceso de las familias a programas de reducción de pobreza condicionados. También le preocupa la falta de materiales de lectura y pedagógicos en formatos y modos de comunicación accesibles. En línea con la Observación general No. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva, el Comité recomienda al Estado parte que tome las medidas administrativas y judiciales necesarias para prohibir y sancionar la discriminación por motivo de discapacidad en la educación, incluyendo a nivel de alcaldías y otras autoridades comunitarias en el interior. Particularmente recomienda al Estado parte que: a) Adopte un plan nacional para transformar el sistema hacia la educación inclusiva y de calidad para todas las personas con discapacidad, en todos los niveles, asegurando la prohibición de la discriminación por motivos de discapacidad en la educación; b) Garantice el cumplimiento por ley del derecho a la educación inclusiva, incluyendo mediante la adopción de una política de no rechazo en las escuelas públicas y privadas, y que redoble esfuerzos por matricular a todas las personas con discapacidad, particularmente aquellas que requieran un apoyo más intenso, en las zonas rurales, y más remotas; CRPD/C/COL/CO/1 10 c) Garantice la accesibilidad de los entornos, los ajustes razonables, y el otorgamiento de materiales y técnicas pedagógicas accesibles a estudiantes con discapacidad, incluyendo el Braille y la lengua de señas colombiana; d) Garantice que la educación inclusiva y los derechos de las personas con discapacidad sean un componente fundamental de la formación de docentes en sus carreras, desde el principio y que sea obligatoria en la capacitación de los maestros antes y durante el ejercicio de sus funciones; e) El Comité recomienda que el Estado parte se guíe por el artículo 24 de la Convención para el cumplimiento de las metas 4.1, 4.5 y 4.a del ODS número 4. (ONU, 2016, p.9-10)

El protocolo facultativo de la convención, fue ratificado mediante la ley 1618 del 10 de mayo de 2011. Colombia fue el país N°| 100 en ratificar la Convención, un paso simbólico relevante para lograr la consolidación e implementación de las políticas y los marcos

normativos que posibiliten avanzar en el respeto por los derechos humanos de las personas con discapacidad.

La Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas aprobó mediante la Resolución 70/1 de 2015 la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, una agenda adoptada por 193 países, que busca mejorar los indicadores de pobreza, salud, educación, igualdad de género, trabajo, infraestructura, cambio climático y justicia, entre otros. (ONU, 2015).

En esta perspectiva, Colombia definió las metas para garantizar el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y estableció la agenda 2030, *Transformando Colombia*, con un enfoque de “no dejar a nadie atrás”, con el ánimo de brindar oportunidades para construir una sociedad más inclusiva y justa. Lo cierto, es que el país está aún lejos de asegurar que todas las personas, independientemente de su sexo, edad, raza u origen étnico, capacidad, ubicación u otras características sociales, tengan las mismas oportunidades. En los países con mayores índices de pobreza, las poblaciones vulneradas y con pocas garantías de derechos siempre tendrán menos probabilidades de acceder a una atención y educación de calidad, aunque puedan beneficiarse de tales intervenciones. Dentro de los objetivos planteados se resalta el objetivo cuarto: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU 2015). De este modo, el marco de acción para la educación en la Agenda 2030, proporciona grandes retos para la aplicación o puesta en marcha de este ambicioso objetivo.

Factores relevantes para el análisis de la situación problemática de la Educación Superior Inclusiva también fueron las conclusiones derivadas del **Estado del Arte sobre Educación Inclusiva, para Personas con Discapacidad, en la Educación Superior**⁴, destacándose en las categorías emergentes de análisis la **Necesidad** de: a) reconocer el posicionamiento de la “Universidad” como actor, identificando como desde la perspectiva de sus Políticas Institucionales y de su Proyecto Educativo, dinamiza una cultura para y por la inclusión que determina a su vez las prácticas pedagógicas y las trayectorias de vida de su comunidad educativa; b) reconocer a los actores sociales que en el ámbito universitario han puesto en juego sus experiencias y saberes, en función de estas nuevas demandas por la inclusión; b) explicitar las condiciones personales, de formación humana y académica, los saberes y sentires que se ponen en juego y que mueven a la comunidad educativa en la búsqueda de alternativas de acción para asumir la tarea de dinamizar, favorecer o apoyar los procesos de inclusión.

El estado del arte también evidenció **los vacíos en la construcción de conocimiento** en este campo, por cuanto pocos estudios ofrecen la posibilidad de “relatar para comprender”; se ofrecen pocos elementos de interpretación de los procesos y prácticas de inclusión. Los estudios son prevalentemente descriptivos, enuncian acciones el deber ser para implementar las políticas de inclusión. Se requieren nuevas rutas de comprensión y reflexión ética, política, histórica, sociocultural y pedagógica frente a los procesos y prácticas de la Educación Inclusiva en la IES. Se necesita disponer, no solo de datos empíricos sobre los

⁴ Del cual se adjunta un apéndice con el detalle del Estado del Arte sobre Educación Inclusiva y PcD, derivado de esta investigación.

múltiples factores contextuales que hacen posible la educación inclusiva sino que se requiere de análisis cualitativos, tanto de la manera como se conciben, diseñan y apropian las políticas en las instituciones educativas, como de las prácticas cotidianas de la educación inclusiva, los valores, actitudes y relaciones sociales que les subyacen; reconociendo las voces de los actores sociales que participan de los procesos de inclusión en las Instituciones de Educación Superior .

Los estudios mostraron, frente a las percepciones sociales de la discapacidad, que las barreras actitudinales siguen siendo las más fuertes, dado que existen graves prejuicios que suscitan conflictos en las relaciones interpersonales de las comunidades educativas universitarias. Se registró poca información oficial sobre formación y capacitación docente, creación de programas alternativos de acción y reflexión, acciones de difusión frente a la Inclusión y el reconocimiento de la Diversidad, en la Educación Superior.

La mayoría de estudios recogen los pronunciamientos oficiales de las instancias macro-institucionales y de los marcos normativos, pero muy pocos analizan la percepción de los diversos actores sociales del ámbito universitario (personas con discapacidad, docentes, directivos, administrativos, estudiantes, egresados, familiares, etc.) frente a las políticas, la cultura, las prácticas y acciones que direccionan los procesos de Educación Inclusiva.

En los estudios es muy incipiente la reflexión sobre experiencias, vivencias y prácticas institucionales de inclusión, como modos alternativos de mirar y de mirarnos, de formar y de formarnos, para construir nuevos saberes que ofrezcan a su vez nuevas opciones pedagógicas

para la el reconocimiento de la diversidad en las IES. El análisis de los antecedentes indica que no existen suficientes hallazgos desde la literatura científica para identificar los tránsitos, las trayectorias y experiencias particulares que permitan dar cuenta de las transformaciones sustanciales de lo que implica tender hacia una universidad inclusiva, y, particularmente, en torno a los cambios en el ser, en el pensar, el sentir y el actuar, por parte de la comunidad universitaria, que dinamicen los procesos de una educación, cada vez más inclusiva.

Son apenas emergentes las investigaciones que ofrecen acciones de reflexión crítica, transformación y cambio, para desnaturalizar lo naturalizado frente a la “exclusión”; para transformar la cultura, las visiones y las prácticas discriminatorias de los escenarios educativos, abriendo caminos para la aceptación y vivencia de la diversidad y de la diferencia. Se requiere generar transformaciones a nivel de las construcciones ideológicas, culturales, sociales, éticas y políticas y cambios en las prácticas y acciones orientadas al fortalecimiento de los procesos de Inclusión.

Es necesario superar la visión con que históricamente se ha estudiado y agenciado la discapacidad, con esfuerzos sostenidos hacia una mayor visibilización y participación de las PcD en las diferentes esferas de la vida social, cultural y cotidiana, emerge la necesidad de visibilizar a las personas con discapacidad, de escuchar sus voces, hacerles partícipes de los procesos y contar con ellos y ellas como referentes que motivan e impulsan las transformaciones requeridas y que contribuyan con su activa y decidida participación a hacer realidad su derecho a la educación superior y para avanza en una construcción conjunta de saberes y de prácticas reflexivas y críticas sobre la Educación Superior Inclusiva.

1.2. Formulación del Problema y Objetivos

Planteados los anteriores argumentos que enmarcan la situación problémica y como resultado del ejercicio analítico del Estado del Arte, se propuso como pregunta a resolver para esta investigación: ¿Cuáles son los significados que le otorgan docentes, estudiantes con discapacidad y egresados con discapacidad a los procesos, prácticas y experiencias de Educación Inclusiva para Personas con Discapacidad, en tres Instituciones de Educación Superior en la ciudad de Bogotá, Colombia?

El **Objetivo general** propuesto fue:

Comprender los significados que le otorgan los docentes, estudiantes con discapacidad y egresados con discapacidad, a los procesos, prácticas y experiencias de Educación Inclusiva para Personas con Discapacidad, en tres Instituciones de Educación Superior (IES) en Bogotá, Colombia (2016-2019).

Como **Objetivos Secundarios** o específicos se plantearon los siguientes:

1. Develar los sentidos y significados de las **voces y experiencias** vivenciadas por los docentes y estudiantes en torno a la Discapacidad en las IES.
2. Analizar comprensivamente cómo se han asumido e implementado las **prácticas** que dinamizan la Educación Inclusiva para las PcD, en las Instituciones de Educación Superior.
3. Caracterizar los **procesos** de la Educación Inclusiva para las PcD y las condiciones que han hecho posible la puesta en marcha de las políticas de inclusión en tres Instituciones de Educación Superior (IES).

4. Valorar, con **sentido crítico**, el estado actual de la Educación Inclusiva para las PcD de las IES, en relación con los procesos, prácticas y experiencias vividas.

1.3. Herramientas y procedimientos metodológicos

El proyecto se configuró como una Investigación Social, en el campo educativo, con un enfoque cualitativo, que asumió como soporte epistemológico el paradigma Hermenéutico - Interpretativo, por cuanto su interés práctico era comprender cuáles son los significados que le otorgan docentes, directivos, estudiantes con discapacidad y egresados con discapacidad a los procesos, prácticas y experiencias de educación inclusiva de PcD, en la Educación Superior.

Para producir conocimiento desde el paradigma cualitativo se considera: a) la recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana; b) la reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad sociocultural, y c) la intersubjetividad, el diálogo, el consenso y el disenso, como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana.

Desde el punto de vista metodológico, reconociendo que la investigación cualitativa permite diseños emergentes, flexibles y abiertos se asumió como estrategia metodológica el estudio de caso ampliado. Al respecto, el estudio de caso ampliado o el análisis de situaciones y de procesos, son maneras de tratar las “estructuras sociales” y los “procesos históricos” y de hacer teoría manteniéndose arraigado en una experiencia de situaciones concretas. (Martínez, 2017)

El reconocimiento y selección de las tres experiencias institucionales que se configuraron como unidades de análisis para el estudio de caso, estuvieron relacionados con los siguientes criterios: a) Trayectorias en la formulación y desarrollo de políticas institucionales, programas, proyectos o líneas de acción en relación con la educación superior inclusiva; b) Pertenencia a la Red Colombiana de Universidades por la Discapacidad - RCUD (constituida en 2005), hoy Red Colombiana de IES para la Discapacidad RED CIESD; c) El tiempo de la implementación de acciones relacionadas con la política pública educativa de atención a la población con discapacidad de Educación Superior (MEN, 2013); d) La cercanía con Instituciones que han configurado mi manera de ver, vivir, pensar, hacer y sentir la Educación Inclusiva, que han sido relevantes en mi recorrido académico, profesional y personal; atendiendo un criterio de filiación profesional y personal con cada una de las IES.

Los sujetos participantes fueron (7) directivos y/o docentes y (7) estudiantes con discapacidad y egresados con discapacidad, que participaron de los procesos de educación inclusiva en cada una de las Instituciones de Educación Superior; para un total de **14** participantes. Adicionalmente, intervinieron estudiantes de pregrado del Colectivo *Cuerpos Diversos en Rebeldía* de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá. La participación en el proyecto fue voluntaria, mediante invitación, con el respaldo de las dependencias académico-administrativas a las cuales pertenecen los actores sociales participantes.

Se efectuó la convocatoria desde las instancias y organismos instituciones que orientan la política de Educación Inclusiva: Bienestar Universitario y sus correspondientes observatorios de inclusión, comités o mesas de inclusión. Se manejó la política de protección de datos, *Habeas Data*, establecida por las universidades y se efectuó un consentimiento informado para la participación voluntaria en la investigación, comunicando a los participantes sobre la finalidad de la recolección de información y los derechos que le asisten por virtud de la autorización otorgada.

1.4. Proceso de Codificación y formalización de Categorías

Se empleó el análisis cualitativo utilizando las tres dimensiones de codificación: abierta, axial y selectiva. **La codificación abierta**, es el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones. El análisis para este momento inició con la comparación de los datos. En las respuestas, a las preguntas realizadas por el investigador, se identificó la idea principal y se generó un código.

Esta codificación se desarrolló mediante dos estrategias: a) Pre codificación, donde se incluyeron las Subcategorías consideradas dentro de lo planteado en el Marco Teórico y Conceptual, arrojando un **total de 102 códigos**. Dentro de éstos, respetando la voz de los entrevistados y destacando el contenido por considerarlo relevante dentro del análisis del estudio de caso, se catalogaron **in vivo 32 códigos** que, por su fuerza, abren el espacio de entrada a los apartados temáticos. Estos códigos in vivo se identificaron como códigos provocadores, pues son afirmaciones o enunciados que pueden ser sugestivos para nombrar.

Se vuelven importantes porque se toman como testimonios para construir en un segundo momento de análisis, el texto interpretativo.

Algunas citas, que soportan los códigos y las familias, han sido expuestas para enriquecer la reflexión. Se le ha dado un papel protagónico a las voces de los actores que participaron en este Estudio de Caso. Sus voces, casi siempre acalladas, o difíciles de escuchar, aquí se configuran como el actor principal.

Posterior a la codificación de las citas, en **Subcategorías o Códigos**⁵, se organizaron para conformar organizaciones más robustas, denominadas **Familias**⁶, que permitieran dar respuesta a los Objetivos planteados en el Proyecto de Investigación. Una vez realizado el proceso descriptivo de nominación de cada uno de los códigos y las familias, se procedió a analizar cada uno de los códigos pertenecientes a cada familia, para establecer la relación posible que tienen entre sí. Justamente se llama axial porque todo gira en torno de una categoría mayor a la que se le asignan de manera jerárquica subcategorías. Adicionalmente, las categorías con mayor número de relaciones se posicionaron como “**categorías centrales**”, en las Redes Semánticas que se realizaron. Estas categorías relevantes develan confluencias y establecen estereotipos. Se identifican para la investigación **5 Familias** enfocadas hacia el objetivo principal y cada uno de los objetivos secundarios.

⁵ Denominado así por el software Atlas ti utilizado para el análisis.

⁶ Denominado así por el software Atlas ti utilizado para el análisis.

La codificación selectiva, es un proceso de integración y definición teórica. De esta manera, el Análisis Cualitativo se realiza a partir de una triangulación de estrategias, partiendo del análisis de contenido manifiesto, del análisis de contenido latente y el análisis temático, teniendo presente el sentido del lenguaje. Se elaboró, posteriormente, la configuración de redes e identificación de tendencias.

Para finalizar, se determinó la relación conceptual y teórica que resulta de las relaciones entre códigos y familias, para concretarse en la Teorización. El análisis temático ofrece un proceso exhaustivo para identificar numerosas referencias cruzadas entre los temas que van surgiendo y toda la información, permitiendo vincular varios conceptos y opiniones de los participantes y compararlos con los datos que han sido guardados, en diferentes situaciones, en diversos momentos durante la investigación. Existen muchas coincidencias entre el análisis de contenido y el análisis temático, ambos analizan los datos transversalmente, e identifican patrones y temas, y su principal diferencia radica en que el análisis temático no cuantifica los datos como si lo puede hacer el análisis de contenido (Braun, V. y Clarke, V. (2006); Alhojailan, (2012); Vaismoradi, M., Turunen, H. y Bondas, T. (2013) citados por Gallardo, 2014).

2. Dimensiones Normativa, Jurisprudencial y Política en torno a la discapacidad.

¿Algo más que palabras?

En todo el mundo, las personas con discapacidad tienen peores resultados sanitarios, peores resultados académicos, una menor participación económica y unas tasas de pobreza más altas que las personas sin discapacidad. En parte, ello es consecuencia de los obstáculos que entorpecen el acceso de las personas con discapacidad a servicios que muchos de nosotros consideramos obvios, en particular la salud, la educación, el empleo, el transporte, o la información. Esas dificultades se exageran en las comunidades menos favorecidas.
(ONU, 2011)

La ruta del presente capítulo, se efectuará a través del abanico normativo, jurisprudencial y político proferido por las diferentes instancias en aras de construir el marco que permita el acceso a las PcD, a los planes, programas, servicios y garantía de los Derechos Humanos; este tránsito ha implicado la generación de una vasta normatividad, que da cuenta de profundos cambios socioculturales y políticos en torno a las PcD.

Siguiendo la línea jurídica, se inicia la revisión con el **Marco Jurídico Internacional**, que en su gran mayoría es vinculante para Colombia y genera compromisos internacionales, que son sujetos a seguimiento por parte de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en particular la Convención de Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad que entró en vigor en 2008 y Colombia la ratificó en 2011, después de haberla aprobado en 2009, bajo la ley 1346.

Consecuencia de esto, estas normas hacen parte del Bloque de Constitucionalidad Nacional (Artículos 93 y 94 de la Constitución Política de Colombia de 1991). Algunos de los instrumentos que se describen no son vinculantes, pero marcan importantes pautas de acción.

Tratando de decantar los pilares normativos fundamentales y aquellos que evocan la educación y las PcD, se incluyeron, como valor agregado y aporte analítico, los apartados normativos sobre “educación; y en caso de que la norma fuese de carácter vinculante, la información sobre su promulgación, ratificación y vigencia para Colombia.

Se abre luego paso al marco normativo nacional y una breve compilación sobre jurisprudencia proferida sobre discapacidad y educación, en la que la garantía a ésta última es el eje considerado.

El ámbito Político Nacional también hace parte de la presente recomposición, y con el fin de establecer el fundamento del enfoque institucional y gubernamental, el reconocimiento social que se ha venido definiendo como consecuencia, y las estrategias implementadas para hacer efectiva la normatividad.

Para culminar el proceso de compilación jurídica y política, se hace un breve análisis sobre la manera como se han nombrado las personas, que hoy definimos como personas con discapacidad (PcD), para dar voz al proceso sociocultural que ha venido evolucionando hacia unos mínimos de reconocimiento y respeto.

2.1. Marco Jurídico Internacional

La recomposición del marco jurídico de PcD en el ámbito universal permite identificar el liderazgo de la Organización de las Naciones Unidas como la instancia que, de manera protagónica, ha generado relevantes instrumentos sobre lineamientos para la atención y garantía de los derechos fundamentales. En segundo plano, adelantando programas de promoción y cooperación, se resalta el compromiso de UNICEF y el Banco Mundial y en el contexto de la Educación superior resulta relevante el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).

El antecedente normativo más remoto se sitúa en 1950, cuando el Consejo Económico y Social, de la Organización de Naciones Unidas, creó diversos programas específicos de rehabilitación y tratamiento para las discapacidades físicas y visuales. El llamado al tema surge como consecuencia del gran número de personas con discapacidad que dejaron las guerras mundiales. No obstante, es posible establecer cómo las respuestas jurídicas a la discapacidad inician con una mirada asistencialista y en ocasiones de política social por los Estados. De allí que ni en los *Pactos Internacionales de Derechos Humanos* de 1969, ni tampoco en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* de 1948, se mencionaran las PcD.

En 1971 se adoptada la *Declaración de los Derechos del Retrasado Mental*, el primer instrumento específico de Naciones Unidas en el que se reconocieron derechos a las personas con discapacidad intelectual. En 1975 la Asamblea general de la ONU promulga y proclama la *Declaración de los derechos de los impedidos*

Hasta la década de los 70 las PcD eran consideradas impedidas; en la Declaración citada, la ONU (1975) establece que:

El término impedido designa a toda persona incapacitada de subvenir por sí misma, en su totalidad o en parte, a las necesidades de una vida individual o social normal a consecuencia de una deficiencia, congénita o no, de sus facultades físicas o mentales.

A estos individuos “inválidos” con dificultades médicas que debían ser asistidas por las familias y el estado, se les reconocen sus derechos pero solamente, con el apoyo de movimientos de PcD que plantearon sus necesidades, se avanzó hacia la inclusión de los Derechos Humanos en la normatividad.

En 1981, se declara el *Año Internacional de los Impedidos*, para invitar a la promoción integración y participación de las PcD en la vida social. En 1983, la Asamblea General, proclamó el decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos y se establece el Convenio de la OIT (1983) sobre la readaptación profesional y el empleo de personas inválidas.

En la reunión internacional celebrada en Tallinn, URSS (agosto de 1989) se establecen directrices para el desarrollo de los recursos humanos en la esfera de los “impedidos” aprobadas junto al Programa de Acción Mundial para los “impedidos” constituyen un llamado internacional dirigido a todos los Estados para que a escala nacional se atienda la situación de las personas “impedidas”, adoptando medidas eficaces para la prevención de la incapacidad, para la rehabilitación y para la consecución de las metas de plena participación e igualdad, fomentando su educación, su capacitación y su empleo.

En 1992, Leandro Despouy, en su informe *Los Derechos Humanos y las Personas con Discapacidad*, (Organización de las Naciones Unidas, 1994), analizó los resultados del Decenio y planteó la discapacidad como un "problema de derechos humanos", en cuya solución debieran participar todos los órganos de vigilancia de Naciones Unidas. Este planteamiento fue retomado por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en su Observación general núm. 5 de 1994, por la Comisión de Derechos Humanos, mediante la expedición de variadas resoluciones.

En las *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*, de 1993, encaminadas a promover la prevención de la discapacidad y la rehabilitación y la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, se resaltaba la necesidad de abordar la discapacidad desde una perspectiva de derechos humanos. Los 22 artículos de las Normas Uniformes de las Naciones Unidas se estructuran en 4 capítulos: a) requisitos para la igualdad de participación. b) esferas previstas para la igualdad de participación; c) Medidas de ejecución; y d) Mecanismos de supervisión que abarcan los aspectos sociales y económicos de la vida de las personas con discapacidad. Estas normas se han convertido en un instrumento de referencia en la regulación jurídico-internacional, en el derecho internacional a pesar de no tener fuerza vinculante.

Posteriormente, se adoptaron numerosas resoluciones proferidas por órganos de Naciones Unidas sobre PcD y Derechos Humanos, tendencia que progresivamente se fue afianzando. La

Declaración de Salamanca (1994), es el punto de partida más importante para la educación inclusiva de las personas con discapacidad, pues delimitó el concepto y definió las políticas que harían posible su realización. Uno de los argumentos expuestos en la Declaración de Salamanca señala que las escuelas inclusivas *representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida y construir una sociedad integradora.*

La Asamblea General de Naciones Unidas aprobó la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad CDPCD y su Protocolo Facultativo* (ONU, 2006), la cual entró en vigor en mayo del 2008, para su posterior ratificación por parte de los estados, Colombia la ratificó en 2011, después de haberla aprobado en 2009, bajo la ley 1346. La *CDPCD* marca un hito relevante, pues se considera el primer tratado de derechos humanos del siglo XXI. La Convención de DDHH de las personas con discapacidad, es el primer y único tratado internacional de DDHH y Discapacidad, los documentos precedentes a la Convención, no son considerados tratados internacionales. La universalidad de los derechos incluidos en los tratados generales de Derechos Humanos implica que cualquier persona, debe poder ejercerlos y verlos garantizados. Esta norma es obligatorio cumplimiento para todos los países que la ratifican.

En consulta realizada en la página web de Naciones Unidas sobre discapacidad, se señala que *“los estudios comparativos sobre la legislación en materia de discapacidad indican que sólo 45 países cuentan con leyes contra la discriminación y otro tipo de leyes específicas a ese respecto”*. (Organización de las Naciones Unidas, retomado de

<https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/algunos-datos-sobre-las-personas-con-discapacidad.html>)

A continuación, la tabla a manera de síntesis presenta una selección normativa y descriptiva, sobre PcD y la educación, en el Marco Jurídico Internacional.

Tabla 1. Marco Jurídico Internacional sobre Discapacidad y Educación

Año	Nombre del Documento	Organización que profiere la norma	Temas abordados y/o artículos relevantes sobre discapacidad y educación
1948	Declaración Universal de los Derechos Humanos	ONU	Adoptada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas -ONU- en su resolución 217 A, del día 10 de diciembre de 1948. En virtud de la Declaración Universal de los Derechos humanos, el ideal del ser humanos es ser libre, y gozar de sus libertades civiles y políticas. Se establece la "educación" como un Derecho Humano, la cual debe contemplar su gratuidad y obligatoriedad, al menos, en primaria. La Declaración prohíbe toda forma de discriminación.
1960	Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza	UNESCO	Esta Convención otorga relevancia a los conceptos de discriminación y enseñanza . En consecuencia, destaca que existe discriminación en la enseñanza cuando determinadas personas o grupos tienen limitado su acceso a cualquier tipo y nivel educativo; cuando reciben una educación con estándares inferiores de calidad; cuando se establecen sistemas educativos o instituciones separadas para ellos o cuando reciben un trato incompatible con la dignidad humana.
1966	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales	ONU	Se indica que la educación es un medio indispensable para realizar otros derechos, y, que las características de la educación son la disponibilidad, la accesibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad .
1971	Declaración de los Derechos del Retrasado Mental	ONU	2. El retrasado mental tiene derecho a la atención médica y el tratamiento físico que requiera su caso, así como a la educación, la capacitación, la rehabilitación y la orientación que le permitan desarrollar al máximo su capacidad y sus aptitudes.
1975	Declaración de los Derechos de los Impedidos	ONU	El objetivo de la Declaración es llamar la atención sobre la necesidad de prevenir la incapacidad física y mental y de ayudar a los impedidos a desarrollar sus aptitudes en las más diversas esferas de actividad, así como de fomentar en la medida de lo posible su incorporación a la vida social normal. Por eso, tras reconocer el principio de prohibición de todo tipo de discriminación y de reafirmar el valor de la dignidad

de la persona como fundamento de los derechos humanos, proclama los siguientes derechos de los impedidos: [...]El derecho a la educación. El derecho a la formación y a la readaptación profesional.

1981	Declaración Sundberg. Conferencia Mundial sobre las acciones y estrategias para la educación, prevención e integración de la población discapacitada	UNESCO	<p>Artículo 1º: Todas las personas impedidas podrán ejercer su derecho fundamental al pleno acceso a la educación, la formación, la cultura y la información.</p> <p>Artículo 2º: Los gobiernos y las organizaciones nacionales e internacionales deberán asegurar efectivamente una participación tan plena como sea posible de las personas impedidas. Se deberá prestar apoyo económico y práctico a las medidas encaminadas a satisfacer las necesidades educacionales y de atención sanitaria de las personas impedidas, así como a la creación y funcionamiento de las asociaciones en que puedan agruparse esas personas o sus familias. Estas asociaciones deberán participar en la planificación y en las tomas de decisiones en las esferas que interesen a las personas impedidas.</p> <p>Artículo 3º: Deberá ponerse a las personas impedidas en condiciones de utilizar al máximo su potencial creativo, artístico e intelectual, tanto en beneficio propio como para enriquecimiento de la comunidad.</p> <p>Artículo 4º: Los programas educacionales, culturales y de comunicación en los que sean llamados a participar los minusválidos deberán concebirse y aplicarse en el marco de un proceso global de educación permanente. A este respecto, se deberá prestar una mayor atención a los aspectos educacionales de la formación y readaptación profesional.</p> <p>Artículo 5º: Con el fin de que las personas disminuidas puedan poner el máximo de su capacidad al servicio de la sociedad, todos los minusválidos, y en especial los que padezcan dificultades de comunicación, deberán poder disponer de programas educacionales, culturales y de información adaptados a sus necesidades específicas.</p> <p>Artículo 6º: Los programas en materia de educación, de formación, de cultura, y de información deberán formularse con miras a integrar a las personas impedidas en el entorno ordinario de trabajo y de vida. Tal integración deberá comenzar lo más pronto posible en la vida de la persona. Para prepararla, y en tanto que no se haya realizado, las personas impedidas, sea cual fuere su situación personal, deberán recibir una educación y una formación adecuadas (en instituciones, en familia, en el medio escolar, etc.)</p> <p>Artículo 7º: Con el objeto de reducir la frecuencia de la minusvalidez y sus efectos perjudiciales, los gobiernos, en cooperación con las organizaciones no gubernamentales, tendrán la responsabilidad de proceder a una detección precoz y a un tratamiento adecuado. Deberán elaborarse programas educacionales apropiados a partir de los primeros años de la infancia. La</p>
------	--	---------------	---

		<p>información y la orientación de los padres constituirán una parte muy importante de esos programas.</p> <p>Artículo 8º: Deberá incrementarse la participación de la familia en la educación, la formación, la readaptación y el desarrollo de todas las personas impedidas. Se proporcionará la asistencia adecuada para ayudar a la familia a asumir sus funciones en esa esfera.</p> <p>Artículo 9º: Los educadores y los demás profesionales responsables de los programas educacionales, culturales y de información deberán también estar calificados para ocuparse de las situaciones y las necesidades específicas de las personas impedidas. Por lo tanto, su formación deberá tener en cuenta esa necesidad y sus conocimientos deberán actualizarse periódicamente.</p> <p>Artículo 11º: Deberán proporcionarse las instalaciones y el equipo necesarios para la educación y la formación de las personas impedidas. Por otra parte, se tomarán todas las medidas necesarias para que los equipos se fabriquen en los países en desarrollo.</p> <p>Artículo 12º: Todos los proyectos de urbanismo, medio ambiente y asentamientos humanos, deberán concebirse con miras a facilitar la integración y la participación de las personas impedidas en todas las actividades de la comunidad, particularmente en materia de educación y cultura.</p> <p>Artículo 13º: Deberá fomentarse la investigación que tenga por objeto aumentar los conocimientos y su aplicación al logro de los objetivos de esta Declaración, sobre todo para adaptar la tecnología moderna a las necesidades de las personas impedidas y reducir los costos de fabricación. Los resultados que se obtengan deberán difundirse ampliamente con miras a favorecer la educación, el desarrollo cultural y el empleo de las personas impedidas.</p>
1982	<p>Resolución 37/52 del 3 de diciembre de 1982. Por la cual se proclama el “Decenio de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad” y se formula el “Programa de Acción Mundial</p>	<p>ONU</p> <p>64. Por lo menos, el 10 por ciento de los niños tienen discapacidad. Estos niños tienen el mismo derecho a la educación que los demás y requieren una acción dinámica y servicios especializados. No obstante, en los países en desarrollo la mayoría de los niños con discapacidad no reciben educación especial ni convencional.</p> <p>65. Entre ciertos países que cuentan con muy buenos servicios docentes para las personas con discapacidad y otros países donde tales servicios son limitados o no existen, hay una amplia gama de variaciones.</p> <p>66. Los conocimientos actuales registran una gran laguna en lo que se refiere a las capacidades potenciales de las personas con discapacidad. Además, a menudo falta legislación que trate de sus necesidades y se carece de personal e instalaciones docentes. En la mayoría de los países, las personas con discapacidad todavía no cuentan con servicios de educación para las diversas etapas de la vida.</p>

<p>para las Personas con Discapacidad”.</p>		<p>67. En el campo de la educación especial, se han logrado avances importantes en las técnicas didácticas y se han aplicado valiosas innovaciones, y es mucho lo que aún se puede hacer para la educación de las personas con discapacidad. Pero los progresos se limitan sólo a un número muy reducido de países y de centro urbanos.</p> <p>68. Tales progresos se refieren a la detección temprana, la valoración e intervención consiguiente y a los programas de educación especial en situaciones diversas, haciendo posible que muchos niños con discapacidad se incorporen a los centros escolares ordinarios, en tanto que otros requieren programas especiales.</p>	
<p>1989</p>	<p>Convención sobre los Derechos del Niño</p>	<p>UNICEF</p>	<p>Aprobada por el Congreso de la República en la Ley 12 de 1991. Ratificada el 28 de enero de 1991. Promulgada por el Decreto 94 de 1992, 'por el cual se promulgan la Convención sobre los Derechos del Niño y la reserva formulada por Colombia respecto de su artículo 38, numerales, 2o. y 3o'. En vigencia para Colombia desde el 28 de febrero de 1991.</p> <p>Artículo 2:</p> <p>1. Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales.</p> <p>2. Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, o sus tutores o de sus familiares.</p> <p>Artículo 23:</p> <p>1. Los Estados Partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad.</p> <p>2. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño impedido a recibir cuidados especiales y alentarán y asegurarán, con sujeción a los recursos disponibles, la prestación al niño que reúna las condiciones requeridas y a los responsables de su cuidado de la asistencia que se solicite y que sea adecuada al estado del niño y a las circunstancias de sus padres o de otras personas que cuiden de él.</p> <p>3. En atención a las necesidades especiales del niño impedido, la asistencia que se preste conforme al párrafo 2 del presente artículo será gratuita siempre que sea posible, habida cuenta de la situación económica de los padres o de las otras personas que cuiden del niño, y estará destinada a asegurar</p>

que el niño impedido tenga un acceso efectivo a la educación, la capacitación, los servicios sanitarios, los servicios de rehabilitación, la preparación para el empleo y las oportunidades de esparcimiento y reciba tales servicios con el objeto de que el niño logre la integración social y el desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual, en la máxima medida posible.

4. Los Estados Partes promoverán, con espíritu de cooperación internacional, el intercambio de información adecuada en la esfera de la atención sanitaria preventiva y del tratamiento médico, psicológico y funcional de los niños impedidos, incluida la difusión de información sobre los métodos de rehabilitación y los servicios de enseñanza y formación profesional, así como el acceso a esa información a fin de que los Estados Partes puedan mejorar su capacidad y conocimientos y ampliar su experiencia en estas esferas. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

Artículo 28:

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:

- a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;
- b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad;
- c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados;
- d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas;
- e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.

2. Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención.

3. Los Estados Partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza.

Artículo 29:

		<p>1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas; c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya; d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena; e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural. <p>2. Nada de lo dispuesto en el presente artículo o en el artículo 28 se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y de las entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 del presente artículo y de que la educación impartida en tales instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado.</p>
1989	Declaración sobre las Personas Sordo-Ciegas	ONU Artículo 4º: La comunicación es la barrera más tremenda con la que se enfrentan los sordociegos. La comunicación es la clave del aprendizaje, de la adquisición de conocimientos y del acceso a otras personas. Representa un imperativo, independientemente del nivel de los logros de cada individuo sordociego. Teniendo esto en cuenta, se insta con toda la fuerza posible a que se dé la más alta prioridad a la enseñanza del lenguaje oral, el Braille y otros medios y dispositivos técnicos que constituyen avenidas importantes para el desarrollo de la comunicación eficaz que se pueda lograr a través del sentido del tacto. Sin embargo, se insta enérgicamente a que a las personas sordociegas se les ofrezca entrenamiento en varios métodos de comunicación para proporcionarles la mayor flexibilidad, tanto de recepción como de expresión. Artículo 5º: En todos los países del mundo deberían proporcionarse oportunidades educativas especializadas para satisfacer las necesidades particulares de los sordociegos. Con frecuencia, se puede encontrar una inserción adecuada en los programas preparada para niños sordos, ciegos, sordociegos o sin discapacidades. Sin embargo, en cada país se debería evaluar cuidadosamente qué situación educativa permite una capacitación mayor a niños sordociegos. Los programas educativos de tales niños deberían incluir cuidados personales y habilidades de la vida diaria básica.

1990-2000	Declaración Mundial sobre Educación para Todos, de Jomtién y Dakar.	UNESCO	<p>Artículo 3° • Universalizar el acceso a la Educación y Fomentar la Equidad.</p> <p>1. La educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos. Con tal fin habría que aumentar los servicios educativos de calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades.</p> <p>2. Para que la educación básica resulte equitativa, debe ofrecerse a todos los niños, jóvenes y adultos la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje.</p> <p>3. La prioridad más urgente es garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niños y mujeres y en suprimir cuantos obstáculos se opongan a su participación activa. Deben eliminarse de la educación todos los estereotipos en torno a los sexos.</p> <p>5. Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo.</p>
1992	Declaración de Cartagena de Indias	PAÍSES IBEROAMERICANOS	Determina que los países de la región Iberoamericana, deben volcarse hacia programas encaminados hacia la educación; La rehabilitación funcional, incluyendo la orientación y capacitación profesional y el empleo; La integración social y el apoyo para el desenvolvimiento en la vida diaria; La protección social, económica y jurídica; La capacitación de los profesionales involucrados en la rehabilitación integral de las personas con discapacidad y La investigación., entre otros temas.
1993	Resolución de Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad	ONU	<p>El Programa resalta la necesidad de abordar la discapacidad desde una perspectiva de derechos humanos.</p> <p>Artículo 6. Educación:</p> <p>Los Estados deben reconocer el principio de la igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidad en entornos integrados, y deben velar por que la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza.</p> <p>1. La responsabilidad de la educación de las personas con discapacidad en entornos integrados corresponde a las autoridades docentes en general. La educación de las personas con discapacidad debe constituir parte integrante de la planificación nacional de la enseñanza, la elaboración de planes de estudio y la organización escolar.</p> <p>2. La educación en las escuelas regulares requiere la prestación de servicios de interpretación y otros servicios de apoyo apropiados. Deben facilitarse condiciones adecuadas de acceso y servicios de apoyo concebidos en función de las necesidades de personas con diversas discapacidades.</p> <p>3. Los grupos o asociaciones de padres y las organizaciones de personas con discapacidad deben participar en todos los niveles del proceso educativo.</p>

4. En los Estados en que la enseñanza sea obligatoria, ésta debe impartirse a las niñas y los niños aquejados de todos los tipos y grados de discapacidad, incluidos los más graves.
5. Debe prestarse especial atención a los siguientes grupos:
 - a) Niños muy pequeños con discapacidad;
 - b) Niños de edad preescolar con discapacidad;
 - c) Adultos con discapacidad, sobre todo las mujeres.
6. Para que las disposiciones sobre instrucción de personas con discapacidad puedan integrarse en el sistema de enseñanza general, los Estados deben:
 - a) Contar con una política claramente formulada, comprendida y aceptada en las escuelas y por la comunidad en general;
 - b) Permitir que los planes de estudio sean flexibles y adaptables y que sea posible añadirles distintos elementos según sea necesario;
 - c) Proporcionar materiales didácticos de calidad y prever la formación constante de personal docente y de apoyo.
7. Los programas de educación integrada basados en la comunidad deben considerarse como un complemento útil para facilitar a las personas con discapacidad una formación y una educación económicamente viables. Los programas nacionales de base comunitaria deben utilizarse para promover entre las comunidades la utilización y ampliación de sus recursos a fin de proporcionar educación local a las personas con discapacidad.
8. En situaciones en que el sistema de instrucción general no esté aún en condiciones de atender las necesidades de todas las personas con discapacidad, cabría analizar la posibilidad de establecer la enseñanza especial, cuyo objetivo sería preparar a los estudiantes para que se educaran en el sistema de enseñanza general. La calidad de esa educación debe guiarse por las mismas normas y aspiraciones que las aplicables a la enseñanza general y vincularse estrechamente con ésta. Como mínimo, se debe asignar a los estudiantes con discapacidad el mismo porcentaje de recursos para la instrucción que el que se asigna a los estudiantes sin discapacidad. Los Estados deben tratar de lograr la integración gradual de los servicios de enseñanza especial en la enseñanza general. Se reconoce que, en algunos casos, la enseñanza especial puede normalmente considerarse la forma más apropiada de impartir instrucción a algunos estudiantes con discapacidad.
9. Debido a las necesidades particulares de comunicación de las personas sordas y de las sordas y ciegas, tal vez sea más oportuno que se les imparta instrucción en escuelas para personas con esos problemas o en aulas y secciones especiales de las escuelas de instrucción general. Al principio sobre todo, habría que cuidar especialmente de que la instrucción tuviera en cuenta las diferencias

			culturales a fin de que las personas sordas o sordas y ciegas logaran una comunicación real y la máxima autonomía.
1994	Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales	UNESCO	<p>La Declaración y su Marco de Acción han situado en la agenda mundial el tema de la inclusión para las PcD. La totalidad del texto se considera relevante dentro de la presente compilación, pero sólo se transcribirá lo concerniente a la relación educación-inclusión, por ser el tema relevante de la investigación.</p> <p>3. El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales' lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados a niños que viven en la calle y que trabajan niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares. En el contexto de este Marco de Acción el término "necesidades educativas especiales" se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje y tienen por lo tanto necesidades educativas especiales en algún de su escolarización. Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves. Cada vez existe un mayor en que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales sean incluidos en los planes educativos elaborados para la mayoría de los niños y niñas. Esta idea ha llevado al de escuela integradora. El reto con que se enfrentan las escuelas integradoras es el de desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos los niños y niñas comprendidos los que sufren discapacidades graves. El mérito de estas escuelas no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños; con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras. [...]</p> <p>15. La educación integrada y la rehabilitación apoyada por la comunidad representan dos métodos complementarios de impartir enseñanza a las personas con necesidades educativas especiales. Ambos se basan en el principio de integración y participación y representan modelos bien comprobados y muy eficaces en cuanto a costo para fomentar la igualdad de acceso de las personas con necesidades educativas especiales, que es parte de una estrategia nacional cuyo objetivo es conseguir la educación para todos. Se invita a los países a que tengan en cuenta las acciones que a continuación se detallan a la hora de organizar y elaborar la política de sus sistemas de educación. [...]</p>

			<p>19. La integración de niños con discapacidades deberá formar parte de los planes nacionales de "educación para todos". Incluso en los casos excepcionales en que sea necesario escolarizar a los niños en escuelas especiales, no es necesario que su educación esté completamente aislada. Se deberá procurar que asistan a tiempo parcial a escuelas ordinarias. Se deberán tomar las medidas necesarias para conseguir la misma política integradora de jóvenes y adultos con necesidades especiales en la enseñanza secundaria y superior, así como en los programas de formación. También se deberá prestar la atención necesaria para garantizar la igualdad de acceso y oportunidades a las niñas y mujeres con discapacidades.</p>
1994	Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad. Resolución 1608	OEA	<p>Aprobada por el Congreso de la República en la Ley 762 de 2002. Declarada constitucional por la Corte Constitucional en la Sentencia C-401 de 2003. Ratificada por Colombia el 11 de febrero de 2004. En vigencia para Colombia a partir del 11 de marzo de 2004.</p> <p>Para lograr los objetivos de esta Convención, los Estados parte se comprometen a: [...] 1. Adoptar las medidas de carácter legislativo, social, educativo, laboral o de cualquier otra índole, necesarias para eliminar la discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración en la sociedad, incluidas las que se enumeran a continuación, sin que la lista sea taxativa:</p> <p>a) Medidas para eliminar progresivamente la discriminación y promover la integración por parte de las autoridades gubernamentales y/o entidades privadas en la prestación o suministro de bienes, servicios, instalaciones, programas y actividades, tales como el empleo, el transporte, las comunicaciones, la vivienda, la recreación, la educación, el deporte, el acceso a la justicia y los servicios policiales, y las actividades políticas y de administración;</p> <p>2. Trabajar prioritariamente en las siguientes áreas:</p> <p>a) La prevención de todas las formas de discapacidad prevenibles;</p> <p>b) La detección temprana e intervención, tratamiento, rehabilitación, educación, formación ocupacional y el suministro de servicios globales para asegurar un nivel óptimo de independencia y de calidad de vida para las personas con discapacidad; y</p> <p>c) La sensibilización de la población, a través de campañas de educación encaminadas a eliminar prejuicios, estereotipos y otras actitudes que atentan contra el derecho de las personas a ser iguales, propiciando de esta forma el respeto y la convivencia con las personas con discapacidad.</p>
2000	Declaración de Panamá	Conferencia Iberoamericana de Ministros de Cultura	La discapacidad es un asunto de Derechos Humanos: El Derecho a la equiparación de oportunidades y el respeto a la diversidad.

2006	Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad Nueva York	ONU	<p>Aprobada por el Congreso de la República en la Ley 1346 de 2009. Declarada constitucional por la Corte Constitucional en la Sentencia C-293 de 2010. Ratificada por Colombia el 10 de mayo de 2011. En vigencia para Colombia a partir del 10 de junio de 2011. Artículo 24. Educación</p> <p>1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana; b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas; c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre. <p>2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad; b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan; c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales; d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva; e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión. <p>3. Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas:</p>
------	---	-----	---

			<p>a) Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares;</p> <p>b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas;</p> <p>c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.</p> <p>4. A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.</p> <p>5. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.</p>
2008	Aplicación del Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad. Resolución 62/127	ONU	<p>Realización de los objetivos de desarrollo del Milenio para las personas con discapacidad.</p> <p>c. Garantizar un nivel de vida y una protección social adecuados para las personas con discapacidad, en particular mediante el acceso a programas de erradicación de la pobreza y del hambre y a una educación de calidad, en particular la enseñanza primaria gratuita y obligatoria y la enseñanza secundaria, así como el mismo tipo, calidad y nivel de atención de la salud, gratuita o a un precio razonable, que se presta a las demás personas, y la promoción del pleno empleo y un trabajo decente para todos.</p>

Fuente: Elaboración propia

2.2. Marco Jurídico Nacional

Para extraer la constelación de disposiciones sobre discapacidad y educación se han dispuesto dos apartados, el catálogo normativo nacional, mucho del cual deviene de disposiciones internacionales y una recopilación de la jurisprudencia emanada por la Corte Suprema de Justicia y la Corte Constitucional, específicamente, sobre discapacidad y educación.

2.2.1. Marco Normativo Nacional

Es interesante determinar que las nociones preliminares sobre la atención a PcD distan de la década de los 80, alcanzando con la promulgación de la Constitución Política de Colombia, la fuerza determinante en el ordenamiento jurídico nacional. En consecuencia, se dispusieron un conjunto de normas que permitieron el reconocimiento de las PcD y los mecanismos que permitieran el acceso a diversos programas institucionales.

En Colombia, la educación inclusiva ha ido mutando al acompasar del marco jurídico internacional, puesto que han ratificado tratados y acuerdos internacionales e introducido dentro del abanico jurídico disposiciones de ese Marco Internacional, en el ejercicio del Bloque de Constitucionalidad. Esta revisión responde a un interés histórico, pues muchos de estos textos ya no hacen parte del enfoque actual de discapacidad en el país, por la entrada en rigor de la Convención y su ratificación por parte de Colombia, expresada en la Política Pública Nacional de Discapacidad (2013) y en otros textos complementarios de la jurisprudencia tales como la Sentencia C458 de 2015. A continuación, la tabla con la descripción del Marco Normativo Nacional sobre PcD relevante, complementado con las disposiciones en materia de educación.

Tabla 2. Marco Normativo Nacional sobre Discapacidad

Año	Nombre del Documento	Temas abordados
1981	Decreto 2358	“Por el cual se coordina el Sistema Nacional de Rehabilitación”. Se entiende por Sistema Nacional de Rehabilitación el conjunto de organismos públicos y privados que se coordinan para brindar servicios de prevención primaria, secundaria y terciaria a la población susceptible de riesgos psicosociales y biológicos que producen limitación temporal o definitiva.
1985	Resolución 14861	“Por la cual se dictan normas para la protección, seguridad, salud y bienestar de las personas en el ambiente y en especial de los minusválidos”.
1990	Decreto 1490	“Por el cual se adopta la metodología Escuela Nueva y se dictan otras disposiciones”.
1991	Constitución Política de Colombia	En sus artículos: 13, 47, 54 y 68.
1994	Ley 115	“Por la cual se expide la ley general de educación”; la cual hace referencia a “Educación para personas con limitaciones”
1994	Ley 119	“Por la cual se reestructura el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, se deroga el Decreto 2149 de 1992 y se dictan otras disposiciones”.
1994	Decreto 369	“Por el cual se modifican la estructura y funciones del Instituto Nacional para Ciegos, INCI”.
1994	Decreto 1860	“Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales”.
1995	Decreto 730	“Crea el Comité Consultivo Nacional de Discapacidad”.
1996	Ley 324	“Por la cual se crean algunas normas a favor de la población sorda”.
1996	Decreto 0114	“Por el cual se reglamenta la creación, organización y funcionamiento de programas e instituciones de educación no formal”.
1996	Decreto 2082	“Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales”.

1997	Ley 361	“Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones”.
1997	Decreto 1068	“Reglamenta el Comité Consultivo Nacional de las Personas con Limitación”.
1997	Decreto 1336	"Por el cual se aprueba el Acuerdo 960034 del 12 de diciembre de 1996 que establece la estructura interna del Instituto Nacional para Ciegos, INCI, y determina las funciones de sus dependencias”.
1997	Decreto 2369	“Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 324 de 1996”.
1997	Decreto 3011	“Por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y se dictan otras disposiciones”.
1998	Decreto 672	“Por el cual se modifica el artículo 13 del Decreto 2369 de 1997”.
1998	Decreto 1509	“Por el cual se reglamenta parcialmente el Decreto ley 369 de 1994 y se dictan otras disposiciones”.
2000	Decreto 276	"Por el cual se modifica el Decreto 1068 de 1997”.
1999 2002	Plan Nacional de Intervención en Discapacidad	“Por la cual se aprueba el Plan Nacional de Desarrollo ‘Hacia un Estado Comunitario’
2002	Decreto 3020	“Por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y se dictan otras disposiciones”.
2003	Resolución 2565	“Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales”.
2004	Decreto 1006	“Por el cual se modifica la estructura del Instituto Nacional para Ciegos, INCI, y se dictan otras disposiciones”.
2005	Ley 982	“Por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones”.
2006	El Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016	Plan Sectorial de Desarrollo Administrativo de la Educación PASE
2007	Ley 1145	“Por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones”.
2009	Ley 1287	“Por la cual se adiciona la Ley 361 de 1997”.

2009	Ley 1346	“Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad, adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006”.
2009	Decreto 366	“Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva”.
2011	Decreto 4807	“Por el cual se establecen las condiciones de aplicación de la gratuidad educativa para los estudiantes de educación preescolar, primaria, secundaria y media de las instituciones educativas estatales y se dictan otras disposiciones para su implementación”.
2013	Ley 1618	“Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad”.
2015	Decreto 1075	“Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación”.
2017	Decreto 1421	"Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad".

Fuente: Elaboración propia

Dentro de este universo jurídico, en Colombia, se pueden destacar el reciente Decreto 1421 de 2017, que concreta el concepto de Educación Inclusiva situándolo dentro del marco jurídico y dando paso al diseño y aplicación del tema en las instituciones de educación superior:

Educación inclusiva: es un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo. (Decreto 1421, 2017)

Adicionalmente, crea medidas para el “Fomento de la educación superior a favor de la población con protección constitucional reforzada”. Indica a las Instituciones de Educación Superior que:

1. Generen estrategias que contribuyan a sensibilizar y capacitar a la comunidad educativa, especialmente docentes y estudiantes, en la prevención de las violencias contra las mujeres.
2. Incluyan en los procesos de selección, admisión y matrícula mecanismos que permitan a las mujeres víctimas de violencias acceder a la oferta académica y a los incentivos para su permanencia.
3. Adelanten a través de sus centros de investigación, líneas de investigación sobre género y violencias contra las mujeres.
4. Fomenten la incorporación de los lineamientos de política de educación superior inclusiva y motiven la fijación progresiva de su presupuesto para adelantar investigación e implementar estrategias de admisión, evaluación y desarrollo de currículos accesibles, la vinculación y formación de talento humano, el fortalecimiento de los recursos didácticos, pedagógicos y tecnológicos apropiados, garantizando la accesibilidad y permanencia en los programas de educación superior para las personas con discapacidad.
5. Prioricen en los procesos de selección, admisión, matrícula y permanencia a la población con discapacidad.

Y, adicionalmente, con el fin de propiciar el acceso a la Educación Superior de las PcD, dispuso:

El Ministerio de Educación Nacional propenderá por mantener y ampliar la cobertura del fondo constituido y administrado en el ICETEX, para financiar el acceso y permanencia de personas con discapacidad en programas de pregrado del nivel técnico profesional, tecnológico y profesional universitario. (Decreto 1421, 2017, p.19)

2.2.2. Marco Jurisprudencial sobre discapacidad y educación

El Estado debe ser especialmente sensible a las condiciones de los grupos más vulnerables, lo cual supone interpretar

*las normas que consagran y desarrollan sus garantías
fundamentales en su beneficio.
Deben desarrollarse estrategias de inclusión
de las personas con discapacidad,
por cuanto esta es una manera de pasar
de la protección retórica al goce efectivo de los derechos.
La construcción de una sociedad democrática
pasa por la inclusión real de todas las personas
(Corte Constitucional, 2014)*

A partir de una búsqueda de la Jurisprudencia sobre el Derecho Fundamental de Educación para personas con discapacidad, se seleccionaron 12 sentencias, 6 proferidas recientemente por parte de la Corte Constitucional y 6 por la Corte Suprema de Justicia. Esta jurisprudencia da cuenta de la aplicación en concreto del abanico normativo en casos de PcD, que han recurrido a acciones urgentes y han logrado, a través de este mecanismo, el acceso a posibilidades más equitativas, de educación. También muestra, las dificultades a las que aún se enfrentan cotidianamente las PcD para acceder a sus derechos.

La Corte constitucional en varias de sus sentencias ha establecido que:

“No poder garantizar de manera instantánea el contenido prestacional del derecho es entendible; pero carecer de un programa que de forma razonable y adecuada conduzca a garantizar los derechos en cuestión es inadmisiblemente constitucionalmente. El carácter progresivo de la prestación no puede ser invocado para justificar la inacción continuada, ni mucho menos absoluta, del Estado. Precisamente por el hecho de tratarse de garantías que suponen el diseño e implementación de una política pública, el no haber comenzado siquiera a elaborar un plan es una violación de la Carta Política que exige al Estado no sólo discutir o diseñar una política sino adelantarla”

La Corte Constitucional ha precisado, que las PcD son *sujetos de especial de protección constitucional*. Adicionalmente, la Corte Constitucional ha dispuesto que las instituciones educativas deben atender los “requerimientos de la integración social y académica, y

desarrollar los programas de apoyo especializado necesarios para la adecuada atención integral de las personas en situación de discapacidad física, sensorial y psíquica”. (Corte Constitucional, 2018).

La jurisprudencia también devela los discursos que sobre Discapacidad y Educación Inclusiva son tenidos en cuenta para garantizar los Derechos de las Personas con Discapacidad e indican a las Instituciones Educativas en que deben avanzar para generar programas educativos inclusivos.

En la medida en que la garantía del derecho a la educación en la educación básica y media sea cada vez más plausible, se generarán mayores condiciones para el acceso de los jóvenes a la Educación Superior. A continuación, los datos relevantes de algunas de las sentencias relativas a la garantía del Derecho a la Educación en el período 2011-2018.

Descriptor: "discapacidad" y "educación"

CORTE CONSTITUCIONAL

TUTELA: T-051-11

EXPEDIENTE: T-2650185

FECHA: 04/02/2011

PONENTE: JORGE IVÁN PALACIO PALACIO

TEMA: ACCION DE TUTELA CONTRA ALCALDIA-Caso en que el demandante manifiesta ser una persona sordomuda que requiere profesor intérprete.

DERECHO A LA EDUCACION INCLUSIVA DE PERSONA DISCAPACITADA.

Deficiencias en las políticas actuales no garantizan este derecho y perpetúan la exclusión de las personas con discapacidad auditiva severa. -Se concede el amparo del derecho fundamental a la educación inclusiva, y a su goce efectivo y se inaplica el numeral 3 del artículo 9 del Decreto 366 de 2009.

ÓRDENES IMPARTIDAS: Orden a municipio para que adopte medidas que garanticen al accionante y otros estudiantes sordos, el acceso efectivo a la educación y a las ayudas previstas en el

Decreto 366 de 2009. -La Corte hace extensivos los efectos del fallo de tutela a los no accionantes

CORTE CONSTITUCIONAL

TUTELA

T-694-11

EXPEDIENTE:T-3066242

FECHA: 20/09/2011

PONENTE: HUMBERTO ANTONIO SIERRA PORTO

TEMA: DERECHO A LA EDUCACION DEL MENOR DISCAPACITADO-Carácter fundamental-Reconocimiento del carácter fundamental en el ámbito internacional -Normas uniformes sobre igualdad de oportunidades para personas con discapacidad.

SUJETOS DE ESPECIAL PROTECCION CONSTITUCIONAL-Prevalencia de los derechos DERECHO A LA EDUCACION DE PERSONA DISCAPACITADA-Relación innegable con el derecho a la igualdad

DERECHO A LA EDUCACION E IGUALDAD DE MENOR CON DISCAPACIDAD AUDITIVA-Inclusión en proyecto y prestación del servicio de educación especial

ACCION DE TUTELA DE PERSONA DISCAPACITADA- Debe ser concedida cuando se priva el acceso a la educación.

CORTE SUPREMA DE JUSTICIA

SALA DE CASACIÓN CIVIL Y AGRARIA

T 4100122140002014-00067-01

SENTENCIA

FECHA: 23/05/2014

PONENTE: FERNANDO GIRALDO GUTIÉRREZ

TEMA: DERECHO A LA EDUCACIÓN - Servicio público, función social y prerrogativa fundamental

DERECHOS CONSTITUCIONALES DE INCLUSIÓN SOCIAL - **Programa de inclusión educativa del estudiante sordo:** recursos del sistema general de participaciones DERECHOS CONSTITUCIONALES DE INCLUSIÓN SOCIAL - Derecho a la educación: Principios que la rigen DERECHOS CONSTITUCIONALES DE INCLUSIÓN SOCIAL - Deber del Ministerio de Educación de auxiliar a los entes territoriales DERECHOS CONSTITUCIONALES DE INCLUSIÓN SOCIAL - Derecho a la educación: obligación de garantizar al menor el derecho a la

educación durante todo el tiempo requerido - Derecho a la educación: inexistencia de conflictos entre los derechos fundamentales de los niños y las limitaciones administrativas

Vulneración:

- Programa de inclusión educativa del estudiante sordo: limitación del número de docentes o interpretes requeridos respecto de la cantidad de estudiantes con discapacidad

FUENTE FORMAL: Ley 115 de 1994 art. 46 / Decreto Ley 2369 de 1997 art. 12 / Constitución Política de Colombia art. 6 / Constitución Política de Colombia art. 121 / Decreto 366 de 2009 art. 9

CORTE CONSTITUCIONAL

Demanda de Inconstitucionalidad contra algunas expresiones afines a las palabras “discapacitados”, “inválidos”, “minusválidos”, “personas con limitación”, “limitados” y “sordos”, es contenidas en las leyes 100 de 1993, 115 de 1994, 119 de 1994, 324 de 1996, 361 de 1997, 546 de 1999, 860 de 2003, 797 de 2003, 1114 de 2006, 1438 de 2011 y 1562 de 2012.

EXPEDIENTE: D- 10585

SENTENCIA

FECHA: 22/07/2015

PONENTE: GLORIA STELLA ORTIZ DELGADO

TEMA: La Corte la Corte analizó varias expresiones que podrían contener una carga discriminatoria y condicionó su constitucionalidad a una comprensión ligada a la normativa internacional vigente. encontró que, aunque el lenguaje sí puede tener implicaciones inconstitucionales, pues podría ser entendido y utilizado con fines discriminatorios, el uso de algunas expresiones como parte del lenguaje técnico jurídico pretende definir una situación legal y no hacer una descalificación subjetiva de ciertos individuos. En ese sentido, varias expresiones serán declaradas exequibles, por los cargos analizados en esta oportunidad. De otro lado, la relevancia del análisis del lenguaje en sede constitucional, también debe considerar que éste responde a un contexto temporal que determina las categorías socialmente aceptadas. Sin embargo, tales contextos y categorías admitidas por la sociedad son dinámicos y por tanto deben ser actualizados a medida que se presentan cambios. No obstante, es indiscutible la imposibilidad de actualizar –por medio del trámite legislativo- un amplio cúmulo normativo en sincronía perfecta con el cambio social. Por esta y otras razones, el ordenamiento constitucional ha previsto algunos elementos de actualización que pretenden preservar los derechos de las personas, en particular de quienes enfrentan una situación de discapacidad o de capacidad excepcional, a fin de evitar el estigma o la descalificación. Uno de estos dispositivos de actualización es el bloque de constitucionalidad, que al integrar diversos instrumentos internacionales de protección de las personas en discapacidad al ordenamiento colombiano, permite transformar el lenguaje a los estándares sociales vigentes, a la vez que preserva los derechos de sujetos que merecen especial protección constitucional. Con base en estas circunstancias, la Corte analizó varias expresiones que podrían contener una carga discriminatoria y condicionará su constitucionalidad a una comprensión ligada a la normativa internacional vigente, que no tiene cargas peyorativas para los sujetos que el ordenamiento pretende proteger.

ÓRDENES IMPARTIDAS:

DECLARAR EXEQUIBLES, por los cargos analizados en esta sentencia, las siguientes expresiones: “inválida”, “inválido” e “inválidos”. “invalidéz”, “invalidarse”, “con capacidades excepcionales”, “sordo” “personas sordas”, “sordos”, “población sorda”, contenidas en las leyes objeto de la demanda.

DECLARAR LA EXEQUIBILIDAD CONDICIONADA, por los cargos analizados en esta sentencia, de las siguientes expresiones: “los discapacitados físicos, psíquicos y sensoriales”, “minusvalía” “y minusvalías”, “invalidéz”, “los discapacitados”, “personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas”, “personas con limitaciones”, “personas discapacitadas”, “limitado auditivo”, “personas con limitación”, “persona con limitación”, “población con limitación” o “personas limitadas físicamente”, “población limitada”, “limitación”, “limitaciones” o “disminución padecida”, “limitados” o “limitada”, “población minusválida” y “minusválidos”, “discapacitado” y “discapacitados” que deberán reemplazarse por la expresión “ persona o personas en situación de discapacidad” o “ persona o personas con discapacidad en las leyes objeto de la demanda

CORTE SUPREMA DE JUSTICIA

SALA DE CASACIÓN CIVIL Y AGRARIA

T 1100122100002015-00521-01

SENTENCIA

FECHA: 08/10/2015**PONENTE:** ARIEL SALAZAR RAMÍREZ

TEMA: DERECHO A LA EDUCACIÓN - Finalidad y alcance DERECHO A LA EDUCACIÓN - Doble connotación - **Personas con discapacidad: componente inclusivo** - Personas con discapacidad - Personas con discapacidad auditiva - Medidas de inclusión: guías intérpretes DERECHO A LA EDUCACIÓN - Personas con discapacidad auditiva- Principio de solidaridad

Vulneración:

- Al no admitir al aspirante en el programa de gastronomía en razón de su discapacidad auditiva
- Principio de autonomía universitaria: no faculta a la institución educativa para impedir el acceso a persona con discapacidad - - Medidas de inclusión.

ÓRDENES IMPARTIDAS: obligación del Ministerio de Educación de asignar guía intérprete externo para garantizar la permanencia en el sistema educativo.

FUENTE FORMAL: Ley 982 de 2005 art. 11,38 / Constitución Política de Colombia art. 67,69 / Ley 1618 de 2013 art. 11 núm. 4 lit. f, art. 14

CORTE SUPREMA DE JUSTICIA

SALA DE CASACIÓN LABORAL

T 64945

SENTENCIA

FECHA: 24/02/2016

PONENTE: LUIS GABRIEL MIRANDA BUELVAS

TEMA: DERECHOS DE LOS NIÑOS, LAS NIÑAS Y LOS ADOLESCENTES - Derecho a la educación del menor con discapacidad: sujeto de especial protección - Derecho a la educación del menor con discapacidad - Programa de Necesidades Educativas Especiales (NEE) –

Vulneración:

- Obligación de la Secretaría de Educación municipal de garantizar la realización de las terapias ocupacionales y de lenguaje por parte de la institución educativa - Competencia de los distritos y municipios para dirigir, planificar y prestar el servicio educativo en los niveles de preescolar, básica y media - Derecho a la educación del menor con discapacidad.
- Vulneración: obligación de las entidades territoriales de contratar servicios de apoyo pedagógico para satisfacer las necesidades de los estudiantes con discapacidad - Programa de Necesidades Educativas Especiales (NEE): marco legal DERECHOS FUNDAMENTALES DE LOS NIÑOS, LAS NIÑAS Y LOS ADOLESCENTES - Derecho a la educación del menor con discapacidad:

ÓRDENES IMPARTIDAS: el Estado está obligado a garantizar el servicio público de la educación en establecimientos educativos especiales, no en instituciones privadas

FUENTE FORMAL: Ley 715 de 2001 art. 7 / Decreto 1075 de 2015

CORTE CONSTITUCIONAL

TUTELA

T-523-16

EXPEDIENTE: T-5533598

FECHA: 21/09/2016

PONENTE: GLORIA STELLA ORTIZ DELGADO

TEMA: DERECHO A LA EDUCACIÓN-Disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.-Formación integral de calidad -Protección constitucional y en los tratados y convenios internacionales -Obligación de garantizar acceso a la educación en aulas regulares de estudio

DERECHO A LA **EDUCACIÓN INCLUSIVA** DE PERSONAS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD-Orden al Ministerio de Educación crear un método de evaluación de planteles educativos, que tenga en cuenta los logros de algunas instituciones frente al proceso de enseñanza de las personas en situación de discapacidad

CORTE CONSTITUCIONAL**TUTELA** T-581-16**EXPEDIENTE:** T-5619342**FECHA:** 24/10/2016**PONENTE:** ALBERTO ROJAS RÍOS

TEMA: DERECHO A LA EDUCACIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD-Protección constitucional y en los tratados y convenios internacionales. Entidades estatales encargadas de las políticas educativas deben garantizar la disponibilidad, acceso, permanencia y calidad en la prestación del servicio de educación, en condiciones de igualdad. - Permanencia en el sistema educativo como parte de su núcleo esencial y la connotación de ser un derecho-deber que impone cargas mínimas.

ÓRDENES IMPARTIDAS: -Orden a Secretaría de Educación garantizar educación inclusiva de joven con discapacidad cognitiva

CORTE SUPREMA DE JUSTICIA

SALA DE CASACIÓN PENAL - SALA DE DECISIÓN DE TUTELAS

T 90083

SENTENCIA

FECHA: 02/02/2017**PONENTE:** FERNANDO ALBERTO CASTRO CABALLERO

TEMA: DERECHOS DE LOS NIÑOS, LAS NIÑAS Y LOS ADOLESCENTES - Derecho a la educación del menor con discapacidad - Paciente con Síndrome de Down: sujetos de especial protección. Derecho a la educación: doble connotación (c. j.) **Derecho a la educación inclusiva** - Educación especial: deber de las secretarías de Educación de organizar la oferta educativa para la población con discapacidad

ACCIÓN DE TUTELA COMO MECANISMO TRANSITORIO - Procedencia de la acción para conjurar un perjuicio irremediable: protección constitucional aun cuando no se haya realizado ningún trámite ante las autoridades competentes para obtener la prestación del servicio educativo especial

DERECHOS CONSTITUCIONALES DE INCLUSIÓN SOCIAL - **Derecho a la educación inclusiva** - Educación especial.

ÓRDENES IMPARTIDAS: deber de la Secretaría de Educación Municipal de Ibagué de atender las necesidades educativas del menor agenciado mientras se adelantan los trámites administrativos correspondientes, a solicitud del interesado.

FUENTE FORMAL: Decreto 2591 de 1991 art. 6 núm. 1 / Constitución Política de Colombia art. 86 inc. 4 / Constitución Política de Colombia art. 13,44, 67, 47 / Decreto 366 de 2009 art. 3 / Resolución 2565 de 2003 art. 3

CORTE SUPREMA DE JUSTICIA

SALA DE CASACIÓN PENAL - SALA DE DECISIÓN DE TUTELAS

T 90054

SENTENCIA

FECHA: 14/02/2017**PONENTE:** JOSÉ FRANCISCO ACUÑA VIZCAYA

TEMA: DERECHO A LA EDUCACIÓN - **Personas con discapacidad: protección constitucional reforzada** (c. j.) **Derecho a la educación inclusiva** - Derecho a la educación especial: desarrollo en el marco de las obligaciones derivadas de la Convención sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad

DERECHOS CONSTITUCIONALES DE INCLUSIÓN SOCIAL - Derecho a la educación inclusiva - Derecho a la educación especial: deber de las secretarías de educación de ordenar la valoración del agenciado mayor de edad, por de parte de profesionales expertos en educación inclusiva, atendiendo el tipo de discapacidad para garantizarle el acceso a programas educativos. Inoponibilidad de las limitaciones administrativas o de competencia frente a la prestación de los servicios de salud y educación.

ÓRDENES IMPARTIDAS: obligación de la Secretaría de Educación Municipal de Ibagué de practicar evaluación psicológica y diagnóstico interdisciplinario al hijo de la accionante, mayor de edad, con el fin de establecer las estrategias pedagógicas para atender su condición particular

CORTE SUPREMA DE JUSTICIA

SALA DE CASACIÓN LABORAL

T - 76081

SENTENCIA

FECHA: 25/10/2017**PONENTE:** JORGE MAURICIO BURGOS RUIZ

TEMA: DERECHO A LA IGUALDAD - Principio de no discriminación **DERECHOS DE LOS NIÑOS, LAS NIÑAS Y LOS ADOLESCENTES** - Derecho a la educación: obligación del Estado de garantizar su desarrollo armónico e integral. - Prevalencia del interés superior del menor - **Derecho a la educación inclusiva:** marco normativo - Derecho a la educación: doble connotación

ACCIÓN DE TUTELA - Procedencia de la acción ante la amenaza del derecho a la educación del menor con discapacidad

Vulneración:

- Deber del plantel educativo de tener un trato preferente y exclusivo a fin de revisar los motivos que conllevaron al comportamiento del menor, antes de cancelarle la matrícula estudiantil.

- Desconocimiento del plantel educativo de las normas rectoras de inclusión de personas con discapacidad

ÓRDENES IMPARTIDAS EN LA SENTENCIA - La Sala ordena a la Secretaría de Educación Municipal de Tunja ejerza control y vigilancia del asunto puesto a su estudio, y como gestora y ejecutora de la política de educación inclusiva inicie la respectiva investigación, y si es del caso preste asistencia técnica y pedagógica al plantel educativo accionado. La Sala ordena a la Procuraduría Judicial para la Defensa de la Infancia y adolescencia y la Familia de Tunja, realice la respectiva vigilancia del interés superior del menor y previene al colegio para que no incurra en la vulneración de derechos fundamentales de los menores con discapacidad ante la falta de inclusión de las políticas establecidas en la Constitución y la Ley

FUENTE FORMAL: Constitución Política de Colombia de 1991 art. 13, 44, 47, 67 y 68 / Ley 115 de 1994 art. 46 / Decreto 366 de 2009 art. 3 / Ley 1618 de 2013 / Decreto 1421 de 2017

**CORTE CONSTITUCIONAL
CONSTITUCIONAL**

T-461/18.rtf

EXPEDIENTE: T-6839584

FECHA: 03/12/2018

PONENTE: CARLOS LIBARDO BERNAL PULIDO

TEMA: DERECHO A LA EDUCACION DE MENOR CON DISCAPACIDAD AUDITIVA-Caso en que a menor se le presta un servicio de educación distinto al recomendado por el médico tratante en su proceso de rehabilitación.

DERECHO A LA EDUCACION DE MENOR CON DISCAPACIDAD AUDITIVA-Instrumentos nacionales e internacionales para su protección -Enfoque de educación excluyente e inclusiva.

DERECHO AL DIAGNOSTICO MEDICO Y A LA VALORACION FAMILIAR-importancia para definir el tipo de educación pertinente para la discapacidad del menor.

DERECHO A LA EDUCACION DEL MENOR DISCAPACITADO-Participación del menor en la elección del modelo educativo.

ASIGNACION DE CUPOS Y TRASLADOS PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO OFICIAL-Reglamentación

ÓRDENES IMPARTIDAS: Orden a la Secretaria de Educación disponer el traslado de la menor a un colegio donde se imparta educación para niños con audición normal

CORTE CONSTITUCIONAL

TUTELA: C – 149/18

EXPEDIENTE: D-12.208

FECHA: 13/12/2018

PONENTE: CRISTINA PARDO SCHLESINGER

TEMA: Demanda de inconstitucionalidad contra el artículo 2 (parcial) de la Ley 14 de 1990, los artículos 46 (parcial) y 48 (parcial) de la Ley 115 de 1994, los artículos 10 (parcial), 11 (parcial) y 12 (parcial) de la Ley 361 de 1997 y el artículo 36 (parcial) de la Ley 1098 de 2006.

DERECHO A LA EDUCACION INCLUSIVA DE PERSONA EN SITUACION DE DISCAPACIDAD.

La Sala observa que existe un marco normativo constitucional, legal e internacional que reconoce el derecho a la educación inclusiva de las personas, niñas, niños y adolescentes con discapacidad. A nivel interno se ha desarrollado de manera progresiva tanto en el plano legal como en materia de política pública. A nivel internacional la educación inclusiva ha sido reconocida tanto por tratados de derechos humanos como por los mismos órganos de supervisión quienes han definido su contenido y alcance desde el modelo social de la discapacidad, superando así los modelos de prescindencia o de rehabilitación.

ÓRDENES IMPARTIDAS: Se declara exequibilidad condicionada de las normas demandadas y, dentro de las órdenes impartidas se extracta: Declarar la EXEQUIBILIDAD CONDICIONADA, por los cargos analizados en esta sentencia, del parágrafo 2º del artículo 46 de la Ley 115 de 1994 la cual consagra que “Las instituciones educativas que en la actualidad ofrecen educación para personas con limitaciones, la seguirán prestando, adecuándose y atendiendo los requerimientos de la integración social y académica, y desarrollando los programas de apoyo especializado necesarios para la adecuada atención integral de las personas en situación de discapacidad física, sensorial y psíquica. Este proceso deberá realizarse en un plazo no mayor de seis (6) años y será requisito esencial para que las instituciones particulares o sin ánimo de lucro puedan contratar con el Estado”, en el entendido que la integración deberá estar orientada a la realización de los ajustes razonables necesarios con observancia de la diversidad funcional que presente el alumno, con miras a alcanzar una efectiva inclusión.

2.3. Políticas inclusivas en educación dirigidas hacia PcD: Reconocimiento, Planes y

Proyectos

La consecuencia de una copiosa evolución normativa es la necesidad de su aplicación en concreto por parte de los Estados. Como consecuencia de ello, se definen las políticas públicas, específicamente, los mecanismos de implementación que le corresponden al poder ejecutivo (gobierno).

Entre los primeros antecedentes que contienen marcos políticos sobre PcD está el documento CONPES 2761 *Política de Prevención y Atención a la Discapacidad* de 1995 y el *Plan Nacional de Atención a las Personas con Discapacidad 1999-2002 de 1998*.

Para el año 2004, se elaboró el CONPES⁷ 80 que sería el primero en materia de Política Pública en favor de la población con alguna discapacidad, denominado *Política Pública Nacional de Discapacidad*. El enfoque de esta política giraba en torno a la protección y el manejo social del riesgo:

La presente política se enmarca en el contexto de la protección y el manejo social del riesgo. Por tanto, contempla estrategias para que las personas, las familias, las organizaciones no gubernamentales, el Estado, la sociedad y sus instituciones, puedan prevenir el riesgo, mitigar y superar la materialización del mismo, como también reducir la vulnerabilidad a la discapacidad, protegiendo el bienestar de la población y su capital humano. Para ello, bajo un marco de corresponsabilidad, es necesario identificar los riesgos, diseñar e implementar intervenciones para evitar la discriminación y exclusión social. (Consejo Nacional de Política Económica y Social, 2004, pág. 14)

No se mencionan estrategias enfocadas hacia la educación, solo se hace una remisión a las disposiciones normativas de la Ley 115 de 1994 y el Decreto 2082 de 1996. El concepto de “inclusión” solo se menciona una vez, para referirse a las PcD y para este caso, no se relaciona con el tema educativo:

Se hacen necesarias estrategias que: (i) promuevan comportamientos favorables en la sociedad que generen actitudes positivas respecto a la discapacidad y la igualdad de oportunidades, la inclusión⁸ e integración social (acceso a bienes y servicios, al mercado

⁷ Es la máxima autoridad nacional de planeación y se desempeña como organismo asesor del Gobierno en todos los aspectos relacionados con el desarrollo económico y social del país. Para lograrlo, coordina y orienta a los organismos encargados de la dirección económica y social en el Gobierno, a través del estudio y aprobación de documentos sobre el desarrollo de políticas generales que son presentados en sesión. (Definición tomada de la página web oficial CONPES)

⁸ Negrilla propia.

laboral, seguridad social, protejan los derechos humanos, entre otros); y, (ii) fomenten la participación de la comunidad en la prevención, mitigación y superación (habilitación y rehabilitación integral) de la situación de discapacidad. (Consejo Nacional de Política Económica y Social, 2004, pág. 14)

En el año 2009, para el caso específico de la Fuerza Pública se expidió el CONPES 3591, dirigido específicamente hacia la rehabilitación de miembros de la Fuerza Pública.

El Gobierno Nacional, en 2014, a través del Ministerio de Salud y Protección Social, define la *Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social 2013 – 2022* generando con esta propuesta los derroteros a seguir hasta 2022. En su “Presentación” evidencia una variada participación en su construcción y un conjunto de ambiciosas metas:

La Política Pública, más que un documento es un acuerdo de la sociedad colombiana que se encuentra comprometida con la inclusión plena de sus ciudadanos con discapacidad. Ha sido diseñada desde la concertación, dando cabida a las opiniones y propuestas surgidas de los diferentes sectores del Estado, la academia, la sociedad civil y las propias personas con discapacidad como protagonistas activos del proceso. Ella –la Política Pública- incluye a los actores de todos los niveles del Sistema Nacional de Discapacidad y se convierte en una guía que orienta la ruta por la cual se deben dirigir las acciones en materia de inclusión social de las personas con discapacidad, que se implementan en el nivel nacional y en los territorios. Precisamente, la mayor apuesta de esta Política Pública está en los territorios, pues es en ellos donde cada compromiso de Política Pública toma cuerpo e impacta la cotidianidad de los más de dos millones y medio de hombres, mujeres y niños con discapacidad que habitan en Colombia. (Ministerio de Salud y Protección Social, 2014)

Se transita “del manejo social del riesgo” referido por el CONPES 80, hacia una política enfocada a los derechos. En materia de Educación, plantea la complejidad de la problemática para las PcD y los retos a los que el país se enfrenta:

Estos resultados muestran dificultades de acceso a la educación de las PcD (en especial en PcD económicamente vulnerable), en comparación con la población sin discapacidad. Lo

anterior evidencia la necesidad de una mayor articulación y acciones de política pública para garantizar este derecho a las PcD, con el fin de aumentar la igualdad de oportunidades y la calidad de vida de esta población. (Ministerio de Salud y Protección Social, 2014, pág. 15)

Para concretar la nueva formulación de la Política para PcD, se cita las recomendaciones realizadas en materia de Educación Superior y Formación para el Trabajo:

6. Solicitar al Ministerio de Educación Nacional: i) implementar el Programa Nacional de Alfabetización para jóvenes con discapacidad en extraedad y adultos con discapacidad, realizando los diseños y ajustes curriculares pertinentes; ii) formular y validar los lineamientos de formación de docentes para la atención a la PcD; iii) garantizar durante todo el período lectivo, los apoyos educativos necesarios para la inclusión efectiva y en condición de igualdad de las PcD; entre los apoyos se encuentran servicios de intérpretes, guías intérpretes, modelos lingüísticos, recursos técnicos, tecnológicos, pedagógicos, terapéuticos y de infraestructura; y iv) asegurar el acceso general a la educación superior de los jóvenes y adultos con discapacidad en igualdad de oportunidades⁹ que los demás jóvenes y adultos sin discapacidad, de acuerdo a sus posibilidades e intereses, proporcionando los apoyos necesarios para su formación. (Consejo Nacional de Política Económica y Social, 2013)

8. Solicitar al SENA: i) asegurar el acceso a la formación para el trabajo de los jóvenes y adultos con discapacidad de acuerdo a sus posibilidades e intereses, proporcionando los apoyos necesarios para su formación; y ii) diseñar e implementar un programa de formación y cualificación de cuidadores de PcD. (Consejo Nacional de Política Económica y Social, 2013)

Otro componente fundamental de la Política Pública, retomando las disposiciones de la Ley 1145 de 2007, se formula la organización del **Sistema Nacional de Discapacidad** – SND, creado para poner en marcha los principios generales de la discapacidad, integrados en dicha

⁹ En este contexto, igualdad de oportunidades se refiere a que las PcD cuenten con los apoyos necesarios que les permitan participar como cualquier otro ciudadano en los diferentes ámbitos - educativo, social, cultural, político, económico, etc-. Para ello se deben generar los ajustes razonables, proveer los apoyos necesarios y eliminar las barreras actitudinales, físicas culturales, comunicacionales y de cualquier otra índole. (Nota al pie original de la cita)

Ley, engranando una serie de orientaciones, normas, actividades, recursos, programas e instituciones. Este sistema ha sido creado para integrar las diversas estrategias ante las diferentes instancias territoriales y realizar el seguimiento requerido en el CONPES.

Otra instancia relevante es el **Consejo Nacional de Discapacidad** que, en el marco de sus funciones, emite recomendaciones hacia la garantía de derechos de las PcD, dirigidas al Gobierno Nacional y las Administraciones Departamentales, Distritales y Municipales.

Como se evidencia, la fuerza de la política Inclusiva surge en el año 2013 con el CONPES 166 que establece la *Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social*, *sin embargo, la jurisprudencia permite evidenciar que en la cotidianidad las PcD deben acudir a diversos mecanismos para acceder a una educación inclusiva*. De esta manera se conjugan los marcos jurídicos con las iniciativas gubernamentales para hacer realidad el acceso de las PcD a los Derechos Fundamentales y en particular al derecho a la Educación.

3. Discapacidad: un desafío sociocultural con múltiples aristas

El presente capítulo fundamenta teóricamente la noción de discapacidad y devela los sentidos y significados de las voces y experiencias de los docentes y estudiantes en torno al concepto de Discapacidad en las IES. Se expresa la unidad analítica sobre los “significados” de la palabra ‘discapacidad’, desde diversos planteamientos. Se entienden esos significados como “referentes lingüísticos que utilizan los actores humanos para aludir a la vida social, como definiciones ideológicas o estereotipos” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010, pág. 409). Estos significados, al compartirse entre un grupo social, se configuran como reglas o normas. También determinan el valor que las personas le otorgan a determinadas palabras, las cuales van configurando un impacto sociocultural. Este espacio no reduce el análisis a cifras, datos o estadísticas; abre paso al estudio cualitativo del concepto “discapacidad” y permite avanzar hacia resultados concretos en torno a la percepción que diferentes actores tienen sobre ella.

Las reflexiones desde los aspectos epistemológicos y teóricos girarán en torno a las nociones de discapacidad, diversidad y otredad, asumidos desde la perspectiva de los derechos humanos y de la diversidad cultural, como ejes articuladores e interlocutores del enfoque inclusivo.

3.1. Conceptos y paradigmas

¿Cómo llegamos a este punto?; ¿De dónde proviene el concepto ‘discapacidad’?; ¿Qué construcciones y deconstrucciones hemos debido transitar para llegar aquí?

La manera como hemos nombrado a las PcD han conllevado un impacto en el reconocimiento de sus derechos, la inclusión del tema en la agenda de la política pública, nacional e internacional, y la mirada sociológica y cultural que se va arraigando en el colectivo que deben habitar: “la manera como una sociedad piensa sobre la discapacidad – sobre la condición llamada discapacidad– es una parte esencial, o tal vez un precursor, de los fundamentos que subyacen a la política, los instrumentos jurídicos y la jurisprudencia” (Turnbull y Stowe, 2001 citados por Moreno, 2010).

Para avanzar en el entendimiento de lo que hoy llamamos “persona con discapacidad”, se realizó una recopilación de las formas de “nombrar” utilizados por las organizaciones internacionales hasta llegar a este concepto:

Tabla 3. Denominaciones utilizadas en el tiempo para las PcD

Año	Instrumento	Conceptos
1971	Declaración de los Derechos del Retrasado Mental (ONU)	“retrasado mental”
1975	Declaración de los Derechos de los Impedidos (ONU)	“Impedidos”. “Incapacidad física y mental”.
1981	Declaración Sundberg. Conferencia Mundial sobre las acciones y estrategias para la educación, prevención e integración de la población discapacitada. (UNESCO)	“Personas impedidas”. “Minusválidos”; “personas con dificultades de comunicación”.
1982	Resolución 37/52 del 3 de diciembre de 1982. Por la cual se proclama el “Decenio de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad” y se formula el “Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad”. (ONU)	“Personas con discapacidad”
1989	Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF)	“Impedimentos físicos”; “niño impedido”.
1989	Declaración sobre las Personas Sordo-Ciegas. (ONU)	“niños sordos, ciegos, sordociegos” “o sin discapacidades”.

1990-2000	Declaración Mundial sobre Educación para Todos, de Jomtién y Dakar. (UNESCO)	“personas impedidas”; “personas [impedidas] en sus diversas categorías”.
1992	Declaración de Cartagena de Indias (Países Iberoamericanos)	“personas con discapacidad”
1993	Resolución de Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (ONU)	“personas con discapacidad”; “personas sordas y ciegas”
1994	Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales (UNESCO)	“niños discapacitados y niños bien dotados”; “niños con discapacidades”
1994	Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad. Resolución 1608 (OEA)	“personas con discapacidad”; “formas de discapacidad”
2000	Declaración de Panamá (Conferencia Iberoamericana de Ministros de Cultura)	“niños, niñas y adolescentes con discapacidad”; “La Discapacidad un Asunto de Derechos Humanos”.
2006	Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad Nueva York (ONU)	“personas con discapacidad”.
2008	Aplicación del Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad. Resolución 62/127. (ONU)	“personas con discapacidad”.
2017	Comité de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU)	“personas con discapacidad”.
2019	Definición de “discapacidad” Real Academia de la Lengua – RAE (Consultada en 2019)	“Condición de discapacitado”. “Manifestación de una discapacidad”.

Fuente: Elaboración propia a partir de las Tablas 1 y 2 sobre Marco Jurídico Internacional sobre Discapacidad y Educación.

Se recoge de este panorama descriptivo que hasta 1971, la manera como se asumían los derechos de las personas que tenían alguna condición sensorial, física o mental diversa; que fue, paradójicamente en el contexto de no “excluir” a ninguna persona por su situación o condición, que no había para ellos una denominación clara o específica, distinta de los rótulos que desde el campo médico se manejaron en la perspectiva de identificar enfermedades, patologías, trastornos, o alteraciones. Ya en 1971, se inicia una caracterización para los

denominados entonces “retrasados mentales” y entre 1975 – 1981 se mencionan a los “impedidos” y “minusválidos”, que sufrían alguna “incapacidad física o mental”. La Asamblea General de las Naciones Unidas, proclamó al año 1981, como el *Año Internacional de los Impedidos*, bajo el lema “participación e igualdad plenas”, lo cual muestra su relevancia en términos políticos (Mendoza, 2014)

En 1982 se empieza a introducir el concepto de “discapacidad” trasladando su calidad de sustantivo, es decir, como tipo de persona, al de un adjetivo calificativo, como cualidad del Ser, e incluso, más recientemente, como un asunto de Derechos Humanos, según los más recientes instrumentos de la ONU. Se modificó el concepto, desde la percepción de un tipo de individuo, a una característica funcional, que no le quita valor o resta capacidad a la persona.

El uso del significado de este lenguaje, convoca una serie de desarrollos trascendentes de tipo filosófico, hasta compilar un conjunto de modelos o paradigmas que determinan la manera de ver y acercarnos a las, hoy, personas con discapacidad¹⁰:

Reconociendo que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (Organización de las Naciones Unidas, 2006)

Para efectos de la presente investigación se plantean cuatro paradigmas, que actualmente pueden coexistir, acorde con los diversos marcos sociopolíticos que dan cuenta sobre la forma en que estas concepciones han cambiado radicalmente en las últimas décadas.

¹⁰ De ésta manera los reconoce Naciones Unidas en su promulgación más avanzada sobre la Discapacidad y los Derechos Humanos, la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*.

3.1.1. Paradigma Tradicional – Médico o clínico

La discapacidad, desde este paradigma, está centrada en el individuo y su cuerpo biológico. Es vista como una deficiencia en los órganos y estructuras corporales (sensoriales, mentales, físicas y cognitivas). El énfasis está puesto en una condición biológica que genera anomalías, deficiencias y/o limitaciones, como desviación de lo normativo. El cuerpo enfermo o lesionado es portador de una deficiencia, asumiéndose una visión hegemónica desde los “cuerpos normales”. La marginación, el desprecio, la negación, la segregación, la discriminación y la exclusión son las respuestas sociales a esta condición y, como consecuencia, se subestima a las PcD por temor, menosprecio o rechazo. Su atención sigue centrada en la normalización a partir de la “curación”. (MEN, 2017; Canimas, 2015; Ávila, 2014; Moreno, 2010).

Se concede al ámbito clínico “la potestad de diferenciar no sólo entre los sanos y los enfermos, sino que también (y como consecuencia de lo anterior) entre los aptos y los que no lo son, entre los capacitados y los discapacitados” (Ávila 2014, p.99). Este paradigma causalista y determinista no reconoce el papel del entorno social y del ambiente en el desarrollo de las capacidades humanas y sus desempeños. Las prácticas sociales generan espacios “especiales” que funcionan como espacios de exclusión (Barton, 2008, p.107).

3.1.2. Paradigma Funcionalista

Aproximación centrada en las limitaciones que la discapacidad conlleva en las actividades personales; en el aprendizaje; la comunicación; el auto cuidado; la movilidad o el

desplazamiento; en las tareas o demandas educativas, sociales y culturales, entre algunas situaciones.

Este paradigma es considerado por Moreno (2010) como un desarrollo del modelo médico, el cual fue construido por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1980) para la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM):

Este trabajo representó, en el momento de su publicación, un avance importante para la comprensión de la discapacidad en cuatro aspectos. Primero, concibió la discapacidad como consecuencia de condiciones de salud por enfermedad o lesión; segundo, diferenció las consecuencias y las localizó en tres niveles de la experiencia humana: cuerpo, persona y sociedad; tercero, desde las dos proposiciones anteriores, concluyó que la discapacidad no podía ser una realidad unidimensional sino que se manifestaba en diferentes niveles del funcionamiento humano en la forma de deficiencias corporales, limitaciones en el desempeño y la vivencia de restricciones o desventajas sociales; y cuarto, ofreció una codificación numérica para describir situaciones correspondientes a estos tres niveles, útil en contextos clínicos y administrativos. (Moreno, 2010, p.59)

Desde este paradigma funcionalista, la atención de las PcD sigue centrada en la normalización a partir de la rehabilitación funcional especializada y tecnificada, desde tratamientos individualizados, con un enfoque asistencialista en salud e integracionista en educación.

3.1.3. Paradigma Social

Este paradigma basa sus postulados en el reconocimiento de que todas las personas poseen la misma dignidad y, por tanto, los mismos derechos, los cuales deben ser respetados y puestos en práctica; igual dignidad, derechos humanos y cambio en la concepción de la discapacidad son los ejes que fundamentan este modelo. “Ya no se trata de ‘curar al enfermo’

sino de respetar a la persona, por lo que el lenguaje médico será desplazado por uno ético y moral, basado en los derechos.” (Ávila, 2014, p. 351)

La teoría de los derechos humanos está cimentada en la valoración de la dignidad humana y en su capacidad para razonar, sentir y comunicarse. De esta manera, el modelo social asume la capacidad (potencialidad) y autonomía de las PcD para tomar sus propias decisiones con miras a llevar una vida humana digna. Desplaza su preocupación hacia las necesidades y requerimientos de las PcD y la perspectiva de garantía de sus derechos, en aras de una verdadera igualdad de oportunidades.

En el paradigma social, las personas con discapacidad hacen parte de los grupos poblacionales vulnerables quienes tienen disminuida la satisfacción de sus derechos, por lo que se hace necesario consolidar políticas públicas que atiendan esta situación prestando especial atención a las dimensiones de tipo social que conllevan a la discriminación, la segregación y a la exclusión. Se busca una igualdad de oportunidades para el acceso a diversos sistemas de la sociedad, al entorno físico, a los servicios, a las actividades socioculturales y a la información que se pone a disposición de todos, especialmente de las personas con discapacidad (OMS, 2011).

El paradigma social asume la discapacidad como una categoría sociopolítica, asociada a la perspectiva de derechos y de justicia (Barton, 2008). Como resultado de la lucha de los movimientos sociales, esta perspectiva se constituye en un antecedente importante de los principios que han orientado las políticas públicas en las últimas décadas; la perspectiva

social y el enfoque de derechos, conlleva a repensar la discapacidad en el ámbito de la participación social, de las interacciones en la vida familiar, en la vida escolar, comunitaria y/o en los ámbitos político, social, económico y cultural.

La concepción sobre discapacidad desde este paradigma cambia radicalmente y es relevante por cuanto desplaza su significado por fuera del cuerpo anormal y se centra en las prácticas sociales que impiden los desempeños y la participación de las personas con discapacidad en el mundo social y cultural:

La discapacidad no es un atributo de la persona, sino un problema social y político causado por las barreras y la marginación de las sociedades hacia aquellas personas que no tienen las condiciones que se consideran normales y deseables. Para este paradigma, el tratamiento del problema requiere las modificaciones ambientales, culturales y políticas necesarias para hacer posible la plena participación de cualquier persona en todas las áreas de la vida, sean cuales sean sus capacidades. (Canimas, J., 2015, p.80)

Bajo este enfoque, la discapacidad es el resultado de un entorno que no se adapta a las diversas condiciones de las personas; la atención está puesta, ya no en el individuo, sino, en el entorno. Este paradigma además considera que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad en la medida en que se garanticen los procesos de inclusión y aceptación de la diferencia (Palacios y Romañach, 2006 y Palacios, 2008).

Es importante resaltar que en el paradigma social de la discapacidad confluyeron, a su vez, múltiples y variadas tendencias que se enuncian a continuación:

3.1.3.1. El materialismo histórico.

Si bien este abordaje teórico da cuenta de las condiciones materiales de existencia de las personas con discapacidad, efectuando análisis macrosociales de la discapacidad como resultado de las relaciones de poder, también es necesario resaltar que podrían invisibilizar ‘el cuerpo’, dejando de lado otras formas de dominación social y de múltiples exclusiones que deterioran las condiciones de vida de las personas con discapacidad (Ferrante y Venturiello, 2014). “Explica la opresión de las personas con discapacidad en el hecho de que no responden al valor capitalista de cuerpos productivos y funcionales” (Canimas 2015, p.81).

Se reconoce, desde esta mirada, la opresión y segregación de las PcD desde una postura política y se posibilita un posicionamiento de las PcD como protagonistas con voz en la protección y promoción de sus derechos: “La discapacidad se vincula a la exclusión de las personas del sistema productivo que no se ajustan a las disposiciones corporales asociadas a criterios de rentabilidad económica” (Ferrante y Venturiello, 2014, p.49).

Esta perspectiva aboga por la necesidad de legitimar las reivindicaciones de los diversos grupos poblacionales vulnerados, sustentándose en conceptos clave como: dignidad, autonomía, igualdad y solidaridad.

3.1.3.2. Modelo Minoritario Norteamericano.

Surge bajo una perspectiva crítica, el *Movimiento de Vida Independiente*, que nace en los Estados Unidos, en Berkeley (1962), cuando Ed Roberts consigue ser admitido en la

Universidad de California constituyéndose como un nuevo movimiento social de personas con diversidad funcional, que luchan por la **emancipación** y el **empoderamiento** de este colectivo, en especial, de aquellas personas que necesitan cada día de su vida apoyos humanos para realizar distintas actividades. El lema de su filosofía es: **¡Nada sobre nosotros/as sin nosotros/as!** El *Movimiento de Vida Independiente* se guía bajo los principios de: independencia, autosuficiencia, transversalidad, y discapacidad, vista fundamentalmente como un problema social.

Vida Independiente abre la posibilidad para las personas con discapacidad, de participar activamente como individuos que toman decisiones y que se desarrollan a sí mismos mediante procesos de asistencia mutua, que les proporcionan las herramientas sociales y económicas para ser miembros activos de sus comunidades en igualdad de condiciones (Maraña, J., 2004, citado por Palacios, 2008). El *Movimiento de Vida Independiente* define la Discapacidad como:

La desventaja o restricción de la actividad, causada por la organización social contemporánea que no considera o considera en forma insuficiente a las personas que tienen diversidades funcionales y por ello las excluye de la participación en las actividades corrientes de la sociedad. (Palacios, 2008, p.122)

García (2003) identifica que, en América Latina, solo hasta los años 80, se comienzan a gestar los primeros movimientos sociales de vida independiente, siendo Brasil el país pionero en la región. En 1989 se creó el primer Centro de Vida Independiente en Rio de Janeiro, en 1999 se creó el Consejo Nacional de Centros de Vida Independiente, denominado CVI Brasil; los países de la región latinoamericana se reúnen por primera vez en materia de derechos de las personas con discapacidad en el año 2001, en México, donde se creó la *Red*

Latinoamericana de Vida Independiente, integrada por 19 países de América Central y América del Sur.

Los movimientos sociales de vida independiente también han generado cambios en la autopercepción de las PcD, quienes dejan de sentirse ‘víctimas’ para percibir su discapacidad como una experiencia natural, que genera identidad. El *Movimiento de Vida Independiente* lucha por los derechos civiles de las personas con discapacidad, así como por la desmedicalización y la desinstitucionalización, oponiéndose al dominio profesional, a la provisión burocrática de los servicios sociales y demanda oportunidades para que las personas con discapacidad desarrollen sus propios servicios en el mercado (Palacios y Romañach, 2006).

3.1.3.3. La Perspectiva Crítica de la Discapacidad desde estudios Postmodernos.

La crítica filosófica postmoderna a la modernidad racionalista y al capitalismo ha generado, desde mediados del siglo XX, una vasta y variada cantidad de corrientes y movimientos teóricos, para mencionar algunos: la hermenéutica crítica, el post-estructuralismo, el deconstruccionismo, el neo-pragmatismo, los estudios culturales, los estudios decoloniales, entre otros movimientos teóricos que han incidido en las maneras como concebimos el mundo, dando origen a la filosofía postmoderna de la diferencia y la diversidad.

A ello se suman los variados movimientos sociales que van en contravía del pensamiento único y hegemónico de occidente; del positivismo científico y de los metarelatos como

racionalidad hegemónica, del relativismo individualista o antropocentrismo; del eurocentrismo colonialista; del desarrollismo capitalista y de los dualismos dicotómicos. Así, el pensamiento postmoderno aboga por la participación activa, el bien común, la participación ciudadana, el pluralismo en los lenguajes, el reconocimiento del otro y de los otros; haciendo valer la experiencia de los distintos, de los diferentes, de los diversos, los divergentes, los excluidos, los invisibles.

Las miradas postmodernas se afirman sobre la diferencia y la diversidad de los otros (pueblos, culturas, seres humanos, seres vivos, y seres divinos o sagrados) mediante nuevas formas de comprensión; interpretación de los lenguajes; culturas y transformaciones sociales. En todas las ciencias sociales se impone el pensamiento de la diferencia, de la crítica a toda forma de violencia impositiva y la necesidad de abrirse a otros modos de historicidad, a partir de una deconstrucción de los sistemas conceptuales, mediante nuevas prácticas de lectura que se rebelen frente al abuso de la racionalidad moderna.

Estas nuevas miradas permean igualmente las concepciones sobre discapacidad, la cual se asume como un concepto complejo en constante transformación que en los últimos años centra su interés en categorías como: diversidad, inclusión, cuerpo, discurso y que serán retomados en los siguientes apartados de este escrito.

La discapacidad es el concepto postmoderno por excelencia, porque es tan compleja, tan variable, tan contingente, tan situada. Está ubicada en la intersección de la biología y la sociedad y entre agencia y estructura. La discapacidad no puede ser reducida a una identidad singular, es una multiplicidad, una pluralidad". (Shakespeare y Watson, 2002, p.19)

Estas nuevas miradas permean, igualmente, las concepciones sobre discapacidad, la cual se asume como un concepto complejo, en constante transformación, que en los últimos años centra su interés en categorías como: diversidad, inclusión, cuerpo, discurso y que serán retomados en los siguientes apartados de este escrito.

3.1.4. Paradigma Biopsicosocial

La promoción de un modelo biopsicosocial representa un equilibrio entre los modelos médico y social. La OMS (2011) define la discapacidad como una interacción dinámica entre las condiciones de salud y los factores contextuales, tanto personales como ambientales:

El término genérico discapacidad desde este paradigma, abarca todas las deficiencias, las limitaciones para realizar actividades y las restricciones de participación, y se refiere a los aspectos negativos de la interacción entre una persona (que tiene una condición de salud) y los factores contextuales de esa persona (factores ambientales y personales). (OMS, 2011, p.4)

En el preámbulo de la *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (CDPD) en el año 2006, reconoce que la discapacidad es un concepto que evoluciona. También destaca que la discapacidad resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras surgidas, por la actitud y el entorno, que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás. Si se define la discapacidad como una interacción, ello significa que la discapacidad no es un atributo de la persona. Se pueden lograr avances para mejorar la participación social abordando las barreras que impiden a las personas con discapacidad desenvolverse en su vida cotidiana.

La OMS crea en 2001, la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la discapacidad y la salud, CIF con la intención de alcanzar un compromiso viable entre el modelo médico o

individual y el social. La CIF determina las áreas de las cuales surgen las discapacidades: déficit, limitación, restricción, y barrera. El ‘déficit’ en el funcionamiento sustituye al término ‘deficiencia’, y es definido como ‘la pérdida o anormalidad de una parte del cuerpo o de una función fisiológica o mental’. (Romañach y Lobato, 2005, p.2, citado por Pérez y Chhabra, 2019)

Pérez y Chhabra también precisan sobre las limitaciones: “por su parte, las limitaciones en la actividad sustituyen el término discapacidad y se definen como ‘las dificultades que una persona puede tener en la ejecución de las actividades’” (Pérez y Chhabra, 2019, p.16).

Este marco conceptual de la CIF fue adoptado retomando los postulados de la *Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (2006)¹¹. De esta manera, “el modelo biopsicosocial coloca como actor principal a las personas con discapacidad, su familia y la comunidad, se plantea objetivos a mediano y largo plazo a nivel individual, familiar, comunitario y social” (OPS, 2011, p.8).

El modelo Biopsicosocial surge para responder a la necesidad de ofrecer servicios de atención y rehabilitación más integrales, generando diálogos entre las disciplinas de las ciencias humanas y de las ciencias de la salud.

Finalizando este recorrido, es necesario reconocer que los distintos paradigmas ofrecen matices a la hora de definir y conceptualizar la discapacidad; esta es una categoría en constante expansión y reconfiguración que demanda apuestas interdisciplinarias y transdisciplinarias desde las cuales sea posible también repensar y redefinir la escuela, la cultura y la sociedad.

¹¹ Ratificado en Colombia por el Congreso de la República, mediante la Ley 1346 de julio de 2009.

3.2. Miradas alternativas sobre el cuerpo del “otro”

*Hay Otro ser, un Otro que marca un acontecimiento,
que pide ser acogido, que se presenta con una voz silenciosa,
oculta tras las palabras, tras el bullicio del día a día;
parafraseando a Beckett (en Mèlich, 2015),
“tras la costumbre ensordecedora
que oculta el aire lleno de nuestros gritos”
Trayectos de acogida y encuentro con el otro (p. 24)*

La discusión en torno al fundamento epistemológico de los discursos sobre la diversidad y la diferencia, ha sido vasta y compleja, se ha desarrollado particularmente en las llamadas “Filosofías de la Diferencia¹²” cuyos invaluable aportes han ocupado un lugar prevalente en la construcción del conocimiento y en el discurso de todas las Ciencias Sociales en las últimas décadas:

Estas filosofías de la diferencia pueden ser entendidas más como un movimiento de pensamiento -los sistemas son fijos-, de carácter nómada, archipiélago, con diferentes métodos y perspectivas; la arqueología, la genealogía, la deconstrucción, todas ellas guardan entonces una relación con las nociones de diferencia en tanto rupturas, pliegues, fragmentaciones, mutaciones y discontinuidades históricas. (Godoy, L., 2014, p.44).

Y sobre sus búsquedas, Godoy nos refiere:

Abandonado el mito universalista de los grandes relatos, las filosofías de la diferencia buscarán, entonces, las micrologías o pequeños relatos, aquellos que cobran sentido en las comunidades próximas, en los mundos de la vida cotidiana, heterogéneos, mutables, intersubjetivos, dialógicos en el reconocimiento de la necesidad y presencia del otro en la construcción de significados compartidos y el reconocimiento de la polifonía expresiva de la diferencia. (2014, p.42)

¹² Desarrollada desde finales de los años sesenta en Francia, producto de la doctrina común al grupo de filósofos franceses asociados con ella: Derrida, Deleuze, Lyotard y Foucault, así como al filósofo alemán Nietzsche.

Se analiza críticamente el enfoque de la desigualdad, que es universalista, hegemónico y monocultural, y que se ha centrado principalmente en un análisis de las asimetrías de poder y de las estratificaciones, se identifica el origen de las desigualdades y se promueve el empoderamiento de las minorías; entre ellas, las (dis)capacidades, recurriendo a un enfoque particularista y multicultural.

Ante el compromiso político-social de ofrecer igualdad de oportunidades a todas las personas, independientemente de sus características físicas, psíquicas, de procedencia social, raza, credo, género, identidad sexual, etc., se han abordado críticamente las diversas identidades y discursos, reconociendo que la noción de ‘diversidad’ debe superar las viejas jerarquizaciones de la exclusión.

Para la presente investigación, el horizonte comprensivo de esta categoría se asumirá, de manera prevalente, desde los aportes que estas perspectivas ofrecen en general a la educación y a la pedagogía, y, en particular a la educación inclusiva, reconociendo que lo que se denomina como ‘lo diverso’ y ‘lo diferente’ ha estado presente y está relacionado con la categoría de discapacidad. “La diferencia de los diferentes ha sido tratada y entendida de formas diversas a lo largo de la historia” (Jiménez y Serrato, 2014, p.187):

Podemos observar todo un mundo de ideas, prejuicios y juicios, concepciones religiosas, vericuetos legales, paradigmas teóricos y modelos que intentan justificar o explicar, con más o menos suerte, la interacción de estas personas en un mundo que los recibió de formas diversas, pero siempre desiguales. (Scheerenberger, 1984; Puig de la Bellacasa, 1990; Casado, 1991; Aguado, 1993; Barnes, 1998; Díaz Jiménez, 2003; Egea y Sarabia, 2004, citados por Jiménez y Serrato, 2014, p.1879)

Tal como se señaló previamente, la discapacidad como objeto de estudio de las ciencias sociales surge después de la década de los 70, cuando comienza a ser analizada como una categoría sociopolítica, que no había sido visibilizada con anterioridad en el enfoque médico o clínico tradicional. Al establecerse luego, la distinción entre deficiencia, como condición biológica y discapacidad como condición social se establecen las bases para empezar a entender la discapacidad como una construcción social resultante de las formas de organización social y de la opresión cultural.

Es importante señalar que el término “diferencia” en el modelo funcionalista no aparece directamente evocado, sino que se alude a él a partir del término de “déficit”. En sus comienzos, tanto en el ámbito educativo como de la salud, se redujo el problema de la diferencia a esta nueva enunciación: “el déficit”, generándose una equivalencia entre diferencia y déficit, lo cual conllevó durante mucho tiempo a construir representaciones nuevamente dicotómicas y hegemónicas. Al respecto:

Es necesario superar un obstáculo de orden epistemológico e ideológico que deviene de la equivalencia entre diferencia y déficit. «El diferente» es el otro, pero no podemos seguir pensando de este modo si pretendemos generar una escuela democrática, si nos proponemos respetar al otro y generar aprendizajes con la mayor significatividad posible, [ello] conlleva a romper con la equivalencia entre diferencia y déficit, ya que se trata de una representación generalizada y de mucha pregnancia, tanto en el imaginario escolar como en el imaginario social. (Boggino 2011, pp.56-57)

Los paradigmas médico-clínico y funcionalista reciben fuertes críticas desde los nuevos movimientos teóricos que critican a la modernidad racionalista y al capitalismo. Aparecen otras miradas, articuladas a las “Filosofías de la Diferencia”, que se concretan en nuevas

visiones desde los estudios culturales, feministas, postestructuralistas, decoloniales, la(s) epistemología(s) del sur, etc.; que con su perspectiva crítica aportan nuevos análisis a los estudios de la discapacidad.

Esto supone, adicionalmente, entender la discapacidad como una **categoría de análisis cultural**, enlazada a otras temáticas como etnia, género, sexualidad, erotismo, entre otras, consolidándose la perspectiva de la discapacidad como una categoría sociocultural de la diversidad y de la diferencia (McRuer, 2006 y Shakespeare, 1998, citados por Pino y Tiseyra, 2019).

Godoy (2014) plantea que las Teorías Críticas que centran su objeto de estudio en la sociedad y el desarrollo humano, desentrañando los condicionamientos que limitan la emancipación y los procesos de cambio en toda sociedad, aportan a la comprensión de la diferencia desde diversos ámbitos.

Se desarrollan a continuación algunas de estas Teorías Críticas con el fin de abarcar la comprensión social sobre la “diferencia”.

3.2.1. Los Estudios Culturales

¿Desde dónde pensar la identidad si estamos insertos en esta concepción dualista que se mueve en la diferencia y la exclusión? Es la pregunta que surge en Martín-Barbero (1987), para replantear el tema, en Latinoamérica.

Con el objetivo de establecer diversas epistemes en contextos educativos, Lorena Godoy Peña nos refiere que los Estudios Culturales: “producen un cambio de perspectiva en la criticidad al proponer una mirada ambivalente sobre la diferencia, no excluyente una de otra, ni positiva ni negativa fuera de un contexto específico, ante todo polisémica y compleja en los posibles niveles de análisis” (2014, p.6).

Los estudios culturales, se centran en cuatro estrategias de investigación crítica, como aporte a la reflexión sobre la diferencia:

i) las formas de construcción de la ‘otredad’ y de la exclusión; ii) la construcción del estereotipo y sus relaciones de poder hegemónico; iii) el papel de la fantasía en el imaginario colectivo, transmitido a través de la cultura popular y sus referentes al discurso y visualidad racializada de la vida cotidiana; y, iv) el fetichismo, que representa una diferencia patologizada, fuera de todo sistema clasificatorio de la normalidad y del orden normativo de lo que debe/no debe ser. (Godoy, 2014, p.6)

En este ámbito sobre la diferencia, se convoca la mirada amplia de Torres (2004) sobre discapacidad, quien la define y devela algunos ejes problemáticos que complejizan la situación de las PcD:

Podemos asumir la discapacidad como el espacio social que, siendo común a muchas personas, no es generalizable ni universal, por cuanto define las experiencias vitales de un grupo de personas, sean pacientes, profesionales de la medicina, familiares, instituciones, etc. Asumida y problematizada, de acuerdo con ejes como la raza, la religión, la clase, el género, la ubicación geográfica, las condiciones de salud entre otros, en tanto que campo, las discapacidades no excluyen la posibilidad de integrar otras situaciones y particularidades. La discapacidad como campo hace referencia a un conjunto de relaciones, entendidas como las determinaciones que a partir de una propia lógica definen, sujetos: médicos, instituciones, padres, madres, voluntarios/as; posiciones: médico-paciente, niño/a diferente-padre, niño/a-madre; y, disposiciones o actitudes, esquemas, prácticas y discursos. (2004, p.30)

Un elemento importante en el análisis sobre el significado de la ‘discapacidad’ es el impacto que tiene también para la construcción de identidad, pues, como lo menciona Godoy (2014), “los ‘otros’ son imprescindibles para ser uno mismo”:

La discapacidad condiciona la forma que tienen las personas de relacionarse con el mundo, configurándose como un factor determinante en la construcción de su identidad, al igual que otros elementos de sus vidas como el género, la edad, la clase social, etc. Así pues, la discapacidad puede ser considerada, sin lugar a dudas, una variable que contribuye a la construcción de la identidad de los individuos. (Gómez, 2014, p.401)

De esta manera, los Estudios Culturales en Latinoamérica conjugan las miradas en torno a la identidad y las formas de superar las miradas dualistas y excluyentes para girar hacia el reconocimiento del “otro”.

3.2.2. Los Estudios Foucaultianos

Los postulados foucaultianos que se configuran sobre las dinámicas biopolíticas de saber, poder y sujeción permiten reconocer:

La anormalidad y la discapacidad son superficies discursivas o campos enunciativos en los que las relaciones de saber/poder hacen emerger formaciones discursivas y dominios que delimitan y eligen por “objetos” a sus propios sujetos, subjetivados como diferentes por no pertenecer a los parámetros del cuerpo referente o normalizante. En otros términos, son formaciones históricas sobre el cuerpo, compuestas por enunciados que operan en sistemas de saber/poder, capaces de configurar una tecnología del anormal o del discapacitado. (Henaó, A., 2018, p.29)

Los dominios de la anormalidad y la discapacidad son campos discursivos que, aunque simulan una realidad, tienen efectos prácticos sobre los individuos que sujetan:

Podría afirmarse que los dominios de la anormalidad y la discapacidad coexisten en el mismo campo enunciativo porque se refieren a un solo y mismo objeto: el cuerpo. Sin embargo, no comparten la misma formación histórica, pues la anormalidad que aparece en el

siglo xix es desplazada por el dominio de la discapacidad que emerge en la última tercera parte del siglo xx, con enunciados “más positivos” y “humanistas” en relación con las diferencias inherentes al ser humano. (Henaó, A, 2018, p.30)

La crítica avanza sobre el tránsito del concepto de discapacidad como ‘cuerpo deficiente’ para involucrar la ‘discapacidad’ en el ámbito de la diferencia:

En otros términos, son formaciones históricas y políticas (biopolíticas) sobre el cuerpo dispuestas por enunciados que operan en sistemas de saber/poder, capaces de configurar una tecnología del anormal y una tecnología del discapacitado. No obstante, la discapacidad¹³ sigue teniendo la misma superficie discursiva: el cuerpo deficiente. Sin embargo, si bien el campo enunciativo de la anormalidad y la discapacidad ha sido el cuerpo, hoy en día la discapacidad -que en la última tercera parte del siglo xx encontró sus condiciones de posibilidad en la anormalidad- halla sus condiciones de posibilidad en el campo de la diferencia. (Henaó, A, 2018, p.98)

Finalmente, se establece la relación del sujeto con derechos, pero también con obligaciones, así como en actor que aporta a la sociedad:

Aun cuando el discurso de la anormalidad fue utilizado para referirse a lo que hoy día es discapacidad, este ha sido recientemente excluido del discurso de la discapacidad por lo inmoral que puede resultar a la luz de los derechos humanos. La anormalidad como idea de sujeto, propia de la modernidad, ha adquirido una connotación moral negativa que no es útil para el Estado neoliberal, mientras que la idea de discapacidad, propia del humanismo exacerbado por la posmodernidad, adquiere una connotación positiva, en tanto se trata de sujetos ciudadanos no solo con derechos, sino también con obligaciones susceptibles de ser readaptados y/o rehabilitados como sujetos útiles para el Estado y la sociedad. (Henaó, A., 2018, p. 106-107)

¹³ El neologismo *discapacidad* (del anglicismo *disability*) está compuesto por el prefijo latino *dis-*, que denota la alteración o negación del significado de un lexema, y el lexema latino *capacitas*, que da cuenta del conjunto de condiciones y habilidades (*ability*) propias de una persona para llevar a cabo una actividad con éxito. En síntesis, la *dis-capacidad* es la alteración o negación de capacidades biológicas, psíquicas y sociales de una persona para realizar determinadas actividades con éxito. (Nota al pie textual, tomada de la cita)

La construcción de lo que entendemos como ‘realidad social’ puede ser ampliado si los saberes/prácticas pedagógicas del sur, son complementadas y articuladas con otros saberes/prácticas, que ayudarían en la generación de un movimiento alternativo:

De crítica y apertura con respecto a los metadisursos sobre la discapacidad y las diferencias e identificar los anudamientos instituidos históricamente entre saber, poder y estrategias micropolíticas de normalización, cuya instalación ontológica desde el campo biomédico atraviesa y se re-produce en los campos de la pedagogía, la didáctica y las metodologías de enseñanza”. (Godoy, 2014, p.10)

Los postulados foucaultianos permiten avanzar partiendo de la mirada de “cuerpos deficientes” hacia el reconocimiento de la “diferencia” o del “cuerpo diverso”, que implica una construcción que avanza y articula miradas alternativas.

3.3.3. Los Estudios Culturales Latinoamericanos

Su perspectiva de análisis, respecto a las diferencias interculturales, se orienta a mostrar como el territorio, la posición social y la exclusión desempeñan un papel crucial en los procesos de identificación, diferenciación social y construcción simbólica de los actores:

Las utopías de cambio y justicia, pueden articularse con el proyecto de los estudios culturales, como estímulo para indagar bajo qué condiciones (reales) lo real pueda dejar de ser la repetición de la desigualdad y la discriminación, para convertirse en escena del reconocimiento de los otros. (García, 2005, p.166)

Subrayan la capacidad de actuación y agencia de los sujetos subalternos y analizan las consecuencias en el traspaso de una concepción vertical y bipolar a otra descentrada, multideterminada, en las relaciones sociopolíticas (García, 2005).

El análisis multidimensional de las identidades y diversidades requiere también de un análisis crítico de los conceptos de desigualdad y diferencia que le subyacen. Así, el enfoque de la desigualdad, universalista, hegemónico y monocultural centrado principalmente en un análisis de las asimetrías de poder y las estratificaciones, ha generado respuestas educativas “compensatorias” que identifican el origen de la desigualdad en la “carencia” frente a los patrones dominantes. El enfoque tradicional, positivista centrado en lo normativo y en las diferencias, ha promovido de manera segregada el empoderamiento de cada una de las minorías, entre ellas, las (dis)capacidades, recurriendo a un enfoque particularista y multicultural que acaba obviando e ignorando las desigualdades estructurales socioeconómicas. (Gunther, 2011).

El enfoque de la diversidad que surge a partir de la crítica tanto del monoculturalismo, que asimila las desigualdades, como de la crítica del multiculturalismo, que esencializa las diferencias, exige una mirada pluralista, situada y contextualizada que haga énfasis en la interacción entre las diversas dimensiones identitarias (interculturalidad).

3.3.4. Los Estudios Feministas

Gómez plantea que, en América Latina, se han desarrollado estudios científicos alternativos, en los que confluye un punto de encuentro entre estudios feministas y de discapacidad “cuyo interés científico se basa en poner de manifiesto la construcción social de las inferioridades y de los discursos legitimadores de dominación (Gómez, 2014, p.392):

El movimiento feminista y el de la discapacidad como corrientes críticas han conducido al desarrollo de importantes líneas de estudio. Una la constituye la investigación de las representaciones culturales de la discapacidad, donde podemos situar los estudios deconstructivistas históricos, el estudio de distintos pueblos y áreas geográficas, o el análisis de la imagen de la discapacidad a partir de la experiencia personal. (Gómez, 2014, p.404)

Categorías comunes y consecuencias compartidas, determinan esta hermandad entre feminismo y discapacidad:

Entre la categoría *género* y la categoría *discapacidad* es posible identificar aspectos comunes como el “cuerpo marcado”, las relaciones de poder y la sexualidad. Estas realidades conllevan consigo, [...] unas prácticas concretas de organización política y social con consecuencias inmediatas para la existencia de las personas. Es aquí donde cobra especial relevancia la relación entre identidad y ciudadanía. La discapacidad ubica en una situación de inferioridad, dependencia, vulnerabilidad y debilidad a quienes la viven, puesto que la sociedad considera que han perdido parte de su humanidad. (Gómez, 2014, p.405)

Es así como se congregan las cargas de “género” y “discapacidad”, centradas en una mirada que ve las dos condiciones físicas como limitantes o desfavorables. La mujer con discapacidad se enfrenta a múltiples barreras y condicionamientos, especialmente culturales.

3.3.5. Los Estudios Decoloniales

Para los estudios decoloniales, las cuestiones de poder y dominación (entre ellas raza género, clase, sexualidad, capacidad, normalidad/no-normalidad) se imbrican y operan tanto estructural como históricamente:

Retomando conceptualizaciones de los estudios críticos de la discapacidad, entendemos que en la perversidad de la trama narrativa moderno-colonial la capacidad, junto con la raza y el género, han tenido un papel trascendental en la jerarquización e invisibilización de una gran parte de la población mundial. Estas premisas de la modernidad, son el resultado de una

forma particular de conocer, pensar, sentir y ser que anula otras posibilidades. (Pino & Tiseyra, 2019, p.506)

Las miradas hegemónicas de la discapacidad han ubicado a las personas con discapacidad en una situación de inferioridad, dependencia, vulnerabilidad y debilidad, puesto que la sociedad considera que han perdido parte de su humanidad, generando una “zona oscura” que invisibiliza sus complejidades, potencialidades y particularidades.

Los estudios críticos sobre discapacidad señalan que las capacidades al ser facultades y aptitudes encarnadas en seres humanos que, por sí mismas, constituyen la base de discursos a favor de la igualdad de oportunidades, la no discriminación, el reconocimiento de derechos para la inclusión o la plena participación social. También develan una cara del colonialismo y la colonialidad, al retomar el término “**capacitismo**” que denota una actitud o discurso que devalúa la discapacidad, frente a la valoración positiva de la integridad corporal y las capacidades equiparadas a una supuesta condición humana de “normalidad” (Toboso, 2017, p.72, citado por Pino & Tiseyra, p.504).

Un elemento de análisis crítico sobre la discapacidad tiene lugar en la relación entre cuerpo y espacio, que desarrolla Fanon (2009) el cual es relevante por la implicación epistemológica que esa relación posee para reflexionar acerca de discapacidad y corporalidad desde los procesos de opresión. La discapacidad, ha sido constitutiva de la colonialidad, pues esta no podría constituirse sin producir y ser producida por los cuerpos que gobiernan cuerpos “normales” que vitalizan el poder, el saber, el ser y el hacer; reconociendo que la historicidad del cuerpo no es un universal abstracto sino una materialización de las relaciones coloniales.

Este nuevo campo de visibilidad, posibilita mirar los cuerpos discapacitados como fuerza de trabajo, como cuerpos que ahora son mostrados en el flujo del capital y del lucro económico. Kipen y Vallejos (2009), analizan este puente entre exclusión e inclusión del siguiente modo: —

La exclusión, ese estar afuera de ciertas prácticas e instituciones supone, a la vez, ser incluido en otras prácticas sociales y otros circuitos institucionales (instituciones de rehabilitación, escuelas especiales, talleres protegidos, etc.) destinados a la corrección normalizadora o compensadora (prácticas caritativas y asistenciales, tutelas, educación especial, rehabilitación, trabajo protegido, etc.) (Kipen y Vallejos, 2009, p.9).

3.3.6. Las Epistemologías del Sur

Las epistemologías del sur son una propuesta epistémica, ética y política:

El reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado (Santos, citado por Aguiló y Jantzen, 2017, p.5).

Desde esta perspectiva, se propone “visibilizar lo invisibilizado”, para pensar en una pedagogía de la inclusión expresada en prácticas sustentadas en la recuperación del valor de la totalidad como resultado de la diversidad, de las heterogeneidades múltiples, que promuevan la coexistencia de múltiples realidades, dotando de existencia reconocida y visible a aquellas prácticas pedagógicas autónomas y democráticas que muchas veces se

presentan desvalorizadas frente a las prácticas consideradas legítimas o verdaderas (Santos, 2011).

Algunos autores ya han señalado que atravesamos una era poshumana, porque el desarrollo tecnocientífico ha penetrado los cuerpos (para el caso, discapacitados) con tecnologías que van desde las gafas y lentes de contacto hasta la implantación de córneas y cristalinos, audífonos cocleares, prótesis, piernas y brazos ortopédicos y otros artefactos que necesariamente resignifican y reconfiguran nuevas y múltiples identidades y sujetos.

En la perspectiva de Lazzarato (2006), la diferencia debe pensarse desde la multiplicidad. Esta no admite una pirámide social ni pares dialécticos, sino que propone la configuración de vínculos simétricos en medio de redes que se superponen y ligan entre sí por relaciones cada vez más particulares. En este sentido, se entiende que allí no habría un lugar de exclusión para el diferente, sino un lugar para el otro —que es a la vez uno y todo— y no habría un lugar de inclusión que contenga a todos los otros, sino lugares que posibiliten ser a la vez unos y todos (una especie de inclusión mutua). Sin embargo, a la problematización de la diferencia le hace falta el problema de lo semejante. El análisis de la multiplicidad tal vez signifique pensar que se está frente a una unidad del ser y no a una univocidad de la esencia, ya que la diferencia podría ser una característica esencial o connatural en el sujeto y lo semejante es la posibilidad de ser o de existir múltiple. (Lazzarato, 2006, citado por Henao, 2018, p.131).

Para Fernández (2009), la diferencia supone un problema conceptual, por lo menos en tres dimensiones:

Una dimensión política en tanto hoy está puesto en crisis el modo moderno de construcción de la igualdad. Una dimensión epistemológica, al ponerse en discusión las formas unidisciplinarias de construcción de los conocimientos. Y, por último, una dimensión filosófica, en relación con el ser de la diferencia que, a su vez, interroga el desfondamiento de la configuración de las identidades modernas. Se proponen abordajes desde multiplicidades filosóficas, invenciones colectivas y epistemologías transdisciplinarias. (2009, pág. 22)

En suma, lo que está en cuestión es cómo pensar la diferencia, qué hacer con los diferentes y qué hacer diferente, todo esto, según estemos en una situación dada del lado dominante o subalterno de la diferencia.

Desde esta perspectiva crítica, es necesario precisar que:

La discapacidad es una construcción histórico-cultural, contextual, coyuntural, situada y específica, que en cada espacio geográfico y relacional se manifiesta de modo puntual, como concepto, fenómeno, representación, mentalidad y objeto, y que ha implicado una transformación de "paradigmas" de investigación, producción de conocimiento y epistemes, al tiempo que se han establecido una multiplicidad de conexiones, superposiciones, relevos, contradicciones con las políticas estatales o públicas, procesos de intervención, cuidado, educación, cuestiones sanitarias, etc., y con la organización de las comunidades de base de personas con discapacidad y sus familias, cuidadores y aliados de este movimiento social. Clacso Retomado en: https://www.clacso.org.ar/grupos_trabajo/detalle_gt.php?ficha=606&s=5&idioma=

3.3.7. Enfoque sobre capacidades

Este enfoque surge en la década de los 80, a partir de las contribuciones del economista, filósofo y premio nobel Amartya Sen y de la filósofa y filóloga Martha Nussbaum; se inserta en el campo del desarrollo humano y de las políticas públicas y es denominado como enfoque del desarrollo humano o enfoque de las capacidades.

Tiene su origen en el análisis crítico, que tanto Amartya Sen como Martha Nussbaum han establecido con la *Teoría de la Justicia*, de John Rawls. Se puede identificar que Sen se ha

preocupado por refutar esta teoría, en tanto Nussbaum ha tratado de realizar una crítica, realizando aportes a la teoría Rawlsiana (Nussbaum, 2007).

Sen y Nussbaum están de acuerdo en la necesidad de asumir un giro en la concepción del desarrollo humano, más allá de consideraciones exclusivamente económicas.

El concepto de capacidades nació ligado a las exigencias de la igualdad en la discusión de la filosofía moral y política contemporáneas. La preocupación por la igualdad de capacidades es una extensión natural, según Sen, de la preocupación de Rawls por la igualdad de bienes primarios. El aporte de Sen, en este sentido, no es otro que un desplazamiento de la atención de los bienes primarios a lo que los bienes suponen para las personas, es decir, qué es lo que las personas pueden hacer con esos bienes. (Urquijo 2014, pág 67)

Como elemento constitutivo de la teoría de las capacidades, “llamado por Sen ‘enfoque de la libertad’, el autor presenta como valor básico la libertad entendida como capacidad. El concepto de capacidad expresa la libertad real con la que una persona debe contar para alcanzar aquello que valora (Urquijo, 2014, p.68)”.

Nussbaum, en *Las fronteras de la Justicia*, aporta una alternativa al utilitarismo que considera el desarrollo solo en términos económicos y a las personas como un instrumento para promover un bien social general, sin considerar a cada persona como un fin en sí mismo (2007).

Gómez, Restrepo, Gañan y Cardona (2018) retoman a Nussbaum, con especial énfasis en las discusiones que la autora realiza sobre las PcD, quien insiste en que se trata de uno de “los problemas no resueltos de la justicia social” y concretamente, “una deuda del enfoque de capacidades” (2017, p.3). (Gómez et al, 2018, p.3)

En consonancia, Nussbaum (2007) sostiene que este enfoque de las capacidades debe servir de base para una teoría de los derechos básicos de los seres humanos que deben ser respetados y aplicados por los gobiernos de todos los países, como requisito mínimo del respeto por la dignidad humana.

Los enfoques de derechos y capacidades se complementan en diferentes esferas para atender las barreras de esta población en materia de educación, empleo y salud. Adicionalmente, ambos enfoques contribuyen a las problemáticas de salud pública que presentan las personas con discapacidad, las cuales son abordadas desde las desigualdades, la justicia social, los determinantes sociales y el bienestar de los colectivos humanos (Gómez et al, 2018, p.3).

Patricia Cuenca (2012), en su artículo, *Sobre la Inclusión de la Discapacidad en la Teoría de los Derechos Humanos*, reivindica la dignidad de las PcD, en el marco jurídico:

Las personas con discapacidad suelen ser tratadas en la teoría de los derechos como objetos morales, como recipientes pasivos que merecen atención, asistencia y cuidado, pero no como agentes morales activos que merecen poder elegir y desarrollar sus propios planes y proyectos de vida. Desde esta perspectiva, las personas con discapacidad «pueden tener atribuidos derechos, pero no justificados desde la idea de dignidad humana, sino como fruto de la decisión de los sujetos capaces al considerarlos como merecedores de dicha atribución». (2012, p.114)

El aporte del enfoque de capacidades al campo de la Educación Inclusiva ha sido relevante por cuanto los sistemas educativos juegan un papel fundamental en el desarrollo humano en

general y en particular en la posibilidad de potenciar y agenciar las capacidades humanas desde lo que las personas son capaces de ser y desde el reconocimiento de sus derechos

Si las capacidades, en lenguaje de Nussbaum, son aquello que permite al ser humano el desarrollo de condiciones dignas de existencia; la educación (el fomento de dichas capacidades), en un lenguaje de derechos, es lo que condiciona y predetermina la forma en la que ser humano ejercerá más adelante otros derechos. (Bregaglio, Caycho y Cruzado, 2014).

Por lo tanto, de acuerdo con este marco teórico, las sociedades deberían garantizar a todos sus ciudadanos un nivel superior al umbral mínimo de las siguientes capacidades humanas fundamentales: vida; salud física; integridad física; sentidos, imaginación y pensamiento; emociones; razón práctica; afiliación; relación con otras especies; juego; control sobre el propio entorno (Nussbaum, 2007).

Nussbaum (2007) reclama para las PcD igualdad en dignidad y derechos, un trato igualitario y una asistencia permanente que les permita lograr, mínimamente, el nivel de vida que ellos esperan. La sociedad justa se caracteriza, así mismo, por reestructurar el espacio público, facilitar la movilidad, el acceso y la integración del discapacitado en todos los procesos sociales.

4. Educación Inclusiva para Personas con Discapacidad

El capítulo que enseguida se presenta analiza comprensivamente cómo se ha asumido la Educación Inclusiva para PcD, y cómo se han implementado las **prácticas** que dinamizan la Educación Inclusiva para las PcD, en las Instituciones de Educación Superior.

La Educación Inclusiva, es un concepto derivado prevalentemente del paradigma social de la discapacidad, que se configura y consolida como un movimiento al que le preocupan los procesos educativos de la población con discapacidad, enmarcado dentro de una cultura de la diversidad.

Si bien este constructo teórico se consolida en el siglo XX, es posible reconocerlo en el ámbito educativo desde el siglo XVII, con los aportes de dos grandes pedagogos que abogaron por una educación inclusiva:

Juan Amos Comenius (1592 - 1670), a quien se le considera el padre de la pedagogía moderna, en su obra *Didáctica Magna* formula la máxima: “Educación para todos los niños y niñas del mundo [...] ricos y pobres, hombres y mujeres, los agudos, ávidos y dúctiles, los lentos, aunque complacientes, los bruscos y tozudos”.

El maestro de Bolívar, Simón Rodríguez, abogaba por una educación sin distinción de razas o géneros. En 1826 afirmaba:

Se ha de educar a todo el mundo sin distinción de razas ni colores. No nos alucinemos: sin educación popular, no habrá verdadera sociedad. [...] En las escuelas deben estudiar

juntos los niños y las niñas. Primero, porque así desde niños los hombres aprenden a respetar a las mujeres; y segundo, porque las mujeres aprenden a no tener miedo a los hombres. (Reveco, 2005 & Galeano, 1996, citados por Rosano, 2008. p.10-12)

4.1. La Educación Inclusiva: recorrido histórico

Este movimiento hacia la educación inclusiva ha estado ligado a cambios paradigmáticos relacionados con las concepciones sobre discapacidad y sobre las personas con discapacidad, concepciones que se señalaron en el capítulo precedente. Muchas de las dificultades que hoy atraviesan los procesos de educación inclusiva, tienen que ver con la persistencia en lo socio-cultural de una mirada tradicional de la discapacidad y de las PcD.

En el tránsito hacia la educación inclusiva de PcD es posible identificar en una línea de tiempo cuatro momentos importantes: exclusión, segregación, integración e inclusión. Se expone en detalle, cada momento, a continuación.

Ilustración 2. Línea de tiempo Educación Inclusiva de PcD



Fuente: Imágenes tomadas de CILSA ONG. <https://desarrollarinclusion.cilsa.org/di-capacidad/un-poco-de-historia-exclusion-segregacion-integracion-inclusion-solo-palabras/>

4.1.1. Exclusión

La exclusión implica la negación del derecho a la educación y se caracteriza por la no escolarización, de los grupos culturales vulnerables y minoritarios, por razones de clase social, raza, género o discapacidad. Hasta finales del siglo XX, muchos niños, niñas y jóvenes con discapacidad se encontraban excluidos del sistema escolar, al ser considerados anormales (incapaces, impedidos, inválidos, inhabilitados, subnormales, etc.) nominaciones que connotaban ser considerados como inferiores; la falta de reconocimiento de sus derechos básicos y a no ser considerados como parte de la sociedad.

4.1.2. Segregación

Posteriormente, por iniciativa de la iglesia, surgen las instituciones especiales: internados y talleres protegidos que se presentaban como una estrategia de educación informal y era percibida como la solución a las necesidades educativas de los grupos marginados. En este momento de segregación, las personas con discapacidad pasan a ser sujetos de cuidado, desde una mirada de benevolencia y caridad.

Las instituciones de “educación especial” a las que solo asistían niños con discapacidad, fueron manejadas en la mayoría de los casos por organizaciones no gubernamentales (ONG) laicas o religiosas con modelos de atención basados en una visión caritativa, estaban alejadas del sistema educativo formal y tenían bajas expectativas de aprendizaje para la población atendida. Estas instituciones que ofrecían educación segregada para las personas con discapacidad comenzaron luego a ser administradas por el sector gubernamental. (Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, 2009)

Luego, el sector salud empieza a apoyar la adaptación social y productiva desde la perspectiva médica o clínica.

En el campo educativo se destaca el surgimiento de la Educación Especial, vista como una pedagogía terapéutica, que siguiendo los postulados de Montessori (1890) y Decroly (1896) diseña métodos y materiales para la educación del excepcional, reconociendo sus posibilidades educativas y buscando superar el asistencialismo. (Díaz, 2000, p.8)

En Colombia, la educación especial inicia en Antioquia, en 1914, con la fundación de la Escuela de Trabajo San José y con la Escuela de Ciegos y Sordos, fundada en 1925. Se formaliza en el país, hacia la década de los sesenta, con la atención de niños con discapacidad visual y auditiva, la creación del Instituto de Especialización del Magisterio del Distrito Especial de Bogotá, el Instituto Nacional para Ciegos (INCI), y la Federación de Ciegos y Sordomudos de Colombia (Yarza, 2010 y Fundación Compartir, 2013)

Yarza (2007) muestra que, en la década de los sesenta, bajo el influjo del paradigma clínico, se crean instituciones de Educación Especial y Centros de rehabilitación. En 1968, se creó la División de Educación Especial del Ministerio de Educación Nacional que organizó la primera estructura técnica administrativa para operativizar la Educación Especial en las Unidades de Atención Integral al Excepcional (UAEI).

El autor señala que en las décadas de los 70-80, el Instituto Nacional para Ciegos (INCI) y el Instituto Nacional para Sordos (INSOR) pasan a hacer parte del sector público educativo. En 1974 el MEN creó el Programa de “Aulas Especiales” en la Escuela Regular con el fin de atender a los niños con “retardo mental educable” y de aulas remediales para niños con “dificultades en el aprendizaje”. En 1976 se instauró oficialmente la educación especial dentro del sistema educativo del país y en 1981 se creó el Sistema Nacional de Rehabilitación que coordinaba e integraba los sectores salud, trabajo, justicia y educación. (Salinas, 1988 y Duarte, 1989, citados por Yarza, 2007, pp. 178-179)

La educación especial ofrecida, para este lapso, fue eminentemente asistencialista, especializada, discriminadora y excluyente.

4.1.3. Integración Escolar

En el ámbito educativo surge como resultado de la promulgación del *Informe Warnock*, elaborado por la Comisión de Educación Británica, publicado en 1978., cuyo objetivo era analizar la prestación educativa en favor de niños y jóvenes con deficiencias físicas y mentales en Inglaterra, Escocia y Gales, considerando los aspectos médicos de sus necesidades y los medios conducentes a su preparación para entrar en el mundo del trabajo; estimar el uso más eficaz de los recursos para tales fines; y efectuar recomendaciones. El Informe Warnock

Supuso la ruptura de una clasificación rígida que diferenciaba a los estudiantes normales de los no normales, pues “rechazó el sistema de categorización obligatoria y se estableció el concepto de un continuo de necesidades, lo cual implicaba unas fronteras permeables entre los alumnos con necesidades educativas especiales y los otros” (Barton, citado por Rosano 2008, p.17).

El informe presenta un cambio en la perspectiva de la educación de las “personas con deficiencias” ofreciendo nuevos aportes para el logro de los fines de la educación. Se acuña el término de “necesidades educativas especiales” para reconocer y aceptar a las personas con deficiencias como personas con necesidades particulares y quienes tienen los mismos derechos de los demás y propone ofrecer los servicios educativos necesarios para potenciar un desarrollo humano integral. El Comité rechazó la idea de la existencia de dos grupos diferentes de niños, los deficientes y los no deficientes, de los cuales los primeros reciben educación especial y los segundos simplemente educación. Por el contrario, al considerarse

que las necesidades forman un continuo también la educación especial se debe entender como un continuo de prestación que va de la ayuda temporal hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículo ordinario. El Finalmente, recomienda abandonar la distinción entre educación especial y educación ordinaria.

El concepto amplio de educación especial adoptado y la conclusión de que hasta uno de cada cinco niños requiere probablemente alguna vez una prestación educativa especial, obliga a identificar a la mayoría de los niños con necesidades especiales en la escuela ordinaria, ya brindarles enseñanza en ésta. Por tanto, hay que prever diferentes formas de prestación en las escuelas ordinarias o muy relacionadas con ella. (Warnock, M., 1987, p.7).

Es también importante recalcar que si bien este informe no hace alusión a la denominación de “discapacidad”, sino al sentido de la “educabilidad” de las personas “deficientes” o con “necesidades educativas especiales”, ofrece aportes sobre la concepción de un modelo educativo en el que tenga cabida cualquier niño, incorpora una nueva denominación la de las **Necesidades Educativas Especiales** y aboga por **la eliminación de las aulas especiales** o especializadas en el contexto escolar. Aunque la integración constituyó un avance para la eliminación de la segregación en el ámbito educativo, ésta tuvo un sesgo hacia el mejoramiento de la atención a la población con discapacidad en el espacio escolar, pero no hacia la transformación de los sistemas educativos en general.

En este trayecto del tránsito de las Instituciones Educativas a la Integración Escolar, se reconocen igualmente los valiosos aportes del paradigma social y biopsicosocial de la discapacidad y del enfoque de derechos de PcD para incorporarse a la “escuela regular”.

4.1.3.1. La Integración Escolar en el Contexto Colombiano

En consonancia con esta nueva visión de integración de esta década, el MEN definió las Necesidades Educativas Especiales (NEE) como:

Hace referencia a aquellos estudiantes que presentan dificultades mayores que el resto para acceder a los aprendizajes que les corresponden por edad o que presentan desfases con relación al currículo por diversas causas, por las cuales pueden requerir, para progresar en su aprendizaje, de medios de acceso al currículo, adaptaciones curriculares, servicios de apoyo especiales, adecuaciones en el contexto educativo o en la organización del aula. (Ministerio de Educación Nacional, 2005 p.20)

Con mirada crítica, desde el enfoque de libertades fundamentales o de capacidades, en el marco de los derechos humanos, que implicaba una extensión de los derechos a las minorías, la integración educativa -para el caso de Colombia-, fue vista como parte del enfoque médico, pues si bien ofreció un énfasis en el proceso de socialización de las PcD, que llegaron a los escenarios educativos formales, transfirió el enfoque de la educación especial a una escuela común que ofrecía modalidades de atención educativa especial, a partir de una distribución de los alumnos por su déficit. De esta manera, la enseñanza era ofrecida por profesores especialistas, en aulas especializadas, a través de un currículo específico adaptado para cada discapacidad.

Esta particular forma de organización permitió la yuxtaposición o paralelismo de dos espacios pedagógicos, en una misma institución educativa, en los cuales se brindaba un currículo adaptado en las aulas especializadas (educación especial) y se compartía el espacio físico con la escuela formal o regular. Si bien los niños y niñas ingresaban o se insertaban al espacio escolar, se mantiene la perspectiva segregacionista al interior de la escuela, al crearse las aulas diferenciales especializadas.

Franco (1997), citado por Fundación Compartir (2013), referencia que en Colombia a partir de la Constitución Política de 1991 y la promulgación de la Ley 115 de 1994 se marca un hito en la Educación de las PcD, al reconocerse cuatro principios que rigieron los procesos de la Integración Escolar en los años siguientes:

1) el de normalización (Wolfensberger, 1972), sobre la mejora de los servicios educativos existentes, con énfasis en que las personas logren una condición de vida favorable para garantizar sus derechos; 2) el de sectorización, concerniente a la disposición de recursos; 3) el de servicios profesionales interdisciplinarios para que la persona participe plenamente en su comunidad, y 4) el de flexibilización, el cual se refiere a que se deben ofrecer varias alternativas educativas de las cuales se pueda escoger la más adecuada a las potencialidades y habilidades de las personas con discapacidad, según los métodos, contenidos y materiales para lograr así un apoyo integral en el aula. (Fundación Compartir, 2013, p.17)

Teniendo en cuenta el objetivo de la integración escolar y retomando lo establecido por la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), el Estado Colombiano reglamentó mediante el Decreto 2082 de 1996, del Ministerio de Educación Nacional, la atención educativa para personas con limitaciones o talentos excepcionales:

En dicho decreto se garantiza el acceso, la permanencia y la promoción de niños, jóvenes y adultos con NEE en todas las modalidades que ofrece el servicio público educativo, en especial en las escuelas y colegios, los cuales deben establecer en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) todos los apoyos y modificaciones que se requieren tanto en el ámbito pedagógico y curricular como de recursos físicos y capacitación docente. Adicionalmente establece la organización de aulas de apoyo, las cuales serán responsabilidad del docente de apoyo, y en casos excepcionales se crearán unidades de atención integral. (Fundación Compartir 2013, p.18)

Posteriormente, el MEN expidió la Resolución 2565 de 2003 por la cual “Se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades

educativas especiales, en el sector público educativo de los departamentos y las entidades territoriales certificadas”:

Las entidades territoriales se vieron obligadas a definir los criterios de los establecimientos educativos que atenderían población con necesidades educativas especiales, esperando que se hiciesen ajustes al PEI y que contaran con apoyos especializados enmarcados en la llamada *aula de apoyo especializada*¹⁴. Se asignaron docentes y profesionales de apoyo expertos en el tema. (Fundación Compartir 2013, p.18)

En 2006, se publica la Guía 12 - *Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales*, la cual incluye como propósito:

La fundamentación conceptual referida a personas con NEE como soporte para organizar la atención en el servicio educativo del país; de igual forma a los mecanismos y procedimientos que promueven la participación de los estudiantes con NEE en los proyectos educativo y pedagógico y que llevan a la cualificación de prácticas pedagógicas que responden a las necesidades educativas de esta población. (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p.6)

La Integración Escolar o Integración Educativa tenía como propósito principal facilitar la transición de los alumnos con discapacidad, desde la escuela especial a la escuela común, y apoyar su proceso de integración y aprendizaje en este nuevo contexto educativo. A pesar de esta pretensión y del cambio en la denominación de las PcD, como personas con “Necesidades Educativas Especiales”, no se reflejaron cambios en las prácticas educativas, pues la idea de la discapacidad del otro, como no “normal”, siguió presente en el escenario escolar.

¹⁴ Negrilla propia.

Se hicieron necesarias nuevas miradas alternativas con la entrada en vigor de la Convención de Derechos de las personas con discapacidad (2006), para reconocer que la educación no es solo un derecho a la instrucción o a la socialización, sino el derecho a una educación de calidad para todos, sin distinción; reconociendo la diversidad de la escuela como un valor, y el respeto a las diferencias, habilidades y capacidades individuales (Rosano, 2008. p.11)

Así, progresivamente se allana el camino para el concepto **educación inclusiva** que responde a la transformación de los sistemas educativos desde el principio de equidad para avanzar hacia sociedades más justas, integra la capacidad para brindar educación de calidad y en condiciones de igualdad de oportunidades para todos los estudiantes; reconoce de forma positiva las diferencias y hace de estas diferencias una oportunidad de enriquecimiento humano en las aulas.

4.1.4. Inclusión

La educación inclusiva surge como respuesta al reconocimiento al derecho a la igualdad y calidad educativa para todos y todas y, se fundamenta, en la valoración de la diversidad. Consecuentemente, se hace necesaria la modificación del sistema educativo para que responda a las necesidades de todos los alumnos, sin discriminación; buscando dar respuesta a la diversidad; respetando los derechos de aquellas poblaciones que durante años han sido excluidas, como son las poblaciones diversas y, en particular, las PcD.

La educación inclusiva es vista desde la perspectiva de “los derechos” como un principio, como un criterio orientativo, moralmente importante, pero que no necesariamente

compromete a todos sus destinatarios (Echeita, G, & Ainscow, M., 2011). Los autores consideran cuatro elementos centrales frente a la inclusión:

a) **La inclusión es un proceso.** Es decir, la inclusión ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y a la vez de estudiar cómo podemos sacar partido a la diferencia [...] b) **La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes** [...] c) **La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras.** El concepto de barreras es nuclear a la perspectiva que estamos queriendo compartir en tanto que son las barreras las que impiden el ejercicio efectivo de los derechos, en este caso, a una educación inclusiva. [...] d) **La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar.** Esto supone asumir la responsabilidad moral de asegurarse de que aquellos grupos que, a nivel de estadísticas, se encuentren bajo mayor riesgo o en condiciones de mayor vulnerabilidad, sean supervisados con atención, y de que, siempre que sea necesario, se adopten medidas para asegurar su presencia, su participación y su éxito dentro del sistema educativo.

En el plano internacional, la Declaración de Salamanca (1994)¹⁵ es el documento base que orienta los procesos de educación inclusiva actuales. Contiene el concepto que hace referencia al “derecho a la equiparación de oportunidades para conseguir una verdadera educación de calidad para todos, sin exclusiones ni eufemismos” (Echeita & Ainscow, 2011, p.30); de tal modo que la escuela de respuesta a la diversidad humana. La opción consciente y deliberada por la heterogeneidad en la escuela constituye uno de los pilares centrales del enfoque inclusivo.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional con el objeto de fortalecer la capacidad institucional para la atención a la diversidad, ha venido desarrollando alternativas

¹⁵ Refrendada en la Conferencia Gubernamental *La educación inclusiva. El camino hacia el futuro.* (UNESCO, 2008)

con la intención de educar con calidad y equidad, para lo cual ha puesto en marcha la educación inclusiva como una aproximación al conocimiento de las características y particularidades de los grupos, poblaciones diversas y vulnerables, que son atendidas en las instituciones educativas.

Para el MEN promover el respeto a la diversidad, implica en el contexto Colombiano, entender y proteger las particularidades de los estudiantes y eliminar el paradigma de que la inclusión comprende solamente las necesidades educativas especiales propias de la discapacidad, para llegar a identificar las barreras para la participación y el aprendizaje propias del sistema, en pro de una educación que potencie y valore la diversidad; de esta manera la educación inclusiva se posiciona desde el paradigma de los Derechos Humanos y bajo “el principio según el cual, entender y respetar la diversidad está estrictamente relacionado con una educación para todas y todos” (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 8).

La educación inclusiva implica entonces, eliminar las barreras que existen para el aprendizaje y la participación de muchos niños, jóvenes y adultos para que las diferencias culturales, socioeconómicas, individuales y de género no se conviertan en desigualdades educativas y, por esa vía, en desigualdades sociales. En definitiva, la educación inclusiva centra su preocupación en el contexto educativo y en cómo mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje para que todos los alumnos participen y se beneficien de una educación de calidad. Así, la educación inclusiva se puede entender como:

Un derecho natural de las personas que tiene como propósito su desarrollo integral a través de la eliminación de las barreras que impiden el aprendizaje, así como de cualquier tipo de discriminación y exclusión, atendiendo sus necesidades individuales, culturales y sociales y fomentando la mejora escolar. (Jurado y Ramírez, 2005, p.111)

En el marco internacional, la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad plantea:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. (UNESCO, 2005)

El enfoque de atención educativa, basada en el modelo de educación inclusiva es un concepto en evolución que puede resultar útil para orientar las políticas y estrategias que se ocupan de las causas y consecuencias de la discriminación, la desigualdad y la exclusión en el marco holístico de los objetivos de la Educación para Todos (EPT). La educación inclusiva puede interpretarse como un proceso continuo en un sistema educativo en permanente evolución que prioriza los que actualmente no pueden acceder a la educación y en los que están escolarizados, pero no aprenden.

La inclusión constituye un enfoque diferente para identificar y resolver las dificultades educativas que surgen en todo proceso de enseñanza y aprendizaje, orientando acciones para superar los enfoques tradicionales que consideran solo las condiciones o limitaciones personales de los alumnos para explicar las dificultades de aprendizaje, sin tener en cuenta la influencia de los factores contextuales que muchas veces actúan como barreras al aprendizaje y la participación.

La inclusión tiene que ver con construir una sociedad más democrática, tolerante y respetuosa de las diferencias, lo que constituye una preocupación universal común a los procesos de reforma educativa, pues se visualiza como una estrategia central para abordar las causas y consecuencias de la exclusión, dentro del enfoque y las metas de la “Educación Para Todos” y de la concepción de la educación como un derecho. En este sentido, la política de educación inclusiva se propone atender a los niños, niñas y jóvenes con discapacidades a lo largo de todo el ciclo educativo, desde la educación inicial hasta la superior. La inclusión pretende que dichas poblaciones desarrollen sus competencias para la vida en todos los niveles, alcancen los estándares de competencia y puedan aplicar las pruebas de evaluación, con apoyos particulares.

La educación inclusiva es una política que se materializa en estrategias de ampliación del acceso, el fomento a la permanencia y a la educación pertinente y de calidad, y el mejoramiento de la eficiencia mediante la asignación de personal de apoyo y la identificación de instituciones educativas que puedan dar atención apropiada. Para lograrlo ha sido necesario que gradualmente el sistema educativo defina y aplique concepciones éticas que permitan considerar la inclusión como un asunto de derechos y de valores, lo que está significando implementar estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras, que abran el camino a una educación que reconoce estilos de aprendizaje y capacidades diferentes entre los estudiantes y que, en consonancia, ofrece diferentes alternativas de acceso al conocimiento y evalúa diferentes niveles de competencia.

Al ser considerada la educación inclusiva como un derecho fundamental, se privilegia el reconocimiento de las necesidades comunes y específicas, la importancia de la diversidad

sobre la homogeneidad de los estudiantes, de tal forma, que se garantiza la calidad y equidad de la atención educativa ofrecida por los establecimientos educativos.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, el horizonte conceptual de la atención educativa de la población con discapacidad, se enmarca en los siguientes enfoques: enfoque de derechos, enfoque de educación para todos y enfoque de educación inclusiva. Desde el enfoque de derechos, se entiende la educación como un derecho humano fundamental, que persigue generar una cultura de valoración de la diferencia y propiciar el reconocimiento del potencial que tienen las instituciones educativas como escenarios de encuentro y despliegue de la diversidad.

Desde el *Enfoque de Educación para Todos* (EPT), se define la inclusión como el reconocimiento de la diversidad de los estudiantes, logrando para toda la población el derecho a una educación de calidad, preocupándose especialmente de aquellos que, por diferentes causas, están excluidos o en riesgo de ser marginados (UNESCO, 2008).

Un sistema educativo inclusivo es aquel que, por encima de cualquier otra característica, prohíbe las prácticas discriminatorias, promueve la valoración de la diferencia, acoge la pluralidad y garantiza la igualdad de oportunidades (UNESCO, 2008).

La inclusión significa atender con calidad y equidad las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes. Para lograrlo se necesita contar con estrategias organizativas que ofrezcan:

Respuestas eficaces para abordar la diversidad; con concepciones éticas que consideran la inclusión como un asunto de derechos y de valores y unas estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras que permitan una educación personalizada reflejada en el reconocimiento de estilos de aprendizaje y capacidades entre los estudiantes y, en consonancia, la oferta de diferentes alternativas de acceso al conocimiento y a la evaluación de las competencias, así como el asumir de manera natural, que los estudiantes van a alcanzar diferentes niveles de desarrollo de las mismas. (Ministerio de Educación Nacional, 2008, p.8)

De acuerdo con los aportes de Ainscow y Miles (2008) y Acedo (2008), el paradigma de educación inclusiva debe estar sustentado en la pertinencia, participación, equidad, diversidad, interculturalidad y calidad. Cada uno de estos principios aporta a la consolidación de educación inclusiva que reconoce la diversidad y la diferencia.

Para Blanco (2010), citada por Echeita y Ainscow (2011):

El objetivo de la educación inclusiva es contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes entre otras posibles. Por tanto, se parte de la creencia de que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa. (p.29).

La educación inclusiva implica una visión diferente de la educación basada en la diversidad y no en la homogeneidad, considerando que cada alumno tiene unas capacidades, intereses, motivaciones y experiencia personal única, es decir, las diferencias son inherentes a los seres humanos y se manifiestan en los ámbitos en que estos se desarrollan.

En el ámbito educativo, estas diferencias se expresan en muchas ocasiones en necesidades que debemos satisfacer desde una respuesta adecuada. Así, la atención a las necesidades educativas especiales se enmarca en el contexto de la atención a la diversidad de

todo el alumnado. En esta concepción el énfasis está en desarrollar una educación que valore y respete las diferencias, viéndolas como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Acorde con las anteriores posturas conceptuales, la atención educativa desde el enfoque inclusivo es considerada como un derecho fundamental, desde el cual, se busca el desarrollo integral por medio de la eliminación de las barreras que impiden el aprendizaje, así como también busca la eliminación de cualquier forma de exclusión o discriminación, favoreciendo la participación tanto en el entorno educativo como fuera de él.

Desde el enfoque de educación inclusiva, se aprecia que todas las personas, incluidas las PcD, accedan y permanezcan en la escuela regular. De esta forma: “Un sistema educativo inclusivo es aquel que, por encima de cualquier otra característica, prohíbe las prácticas discriminatorias, promueve la valoración de la diferencia, acoge la pluralidad y garantiza la igualdad de oportunidades” (Organización de las Naciones Unidas, 2009, p.43).

En la misma línea, la UNESCO (2007), citado por González. F., (2011):

Tratar de forma homogénea situaciones y necesidades diversas, acentúa las desigualdades de origen de los niños, por lo que la respuesta a la diversidad implica transitar desde un enfoque homogeneizador, en el que se ofrece lo mismo a todos, lo cual refleja las aspiraciones de las culturas y clases dominantes, a un enfoque que considere las distintas identidades, necesidades y opciones de cada uno, y valore las diferencias como algo que enriquece a las personas y sociedades. (p. 66)

De esta forma, para la educación existe el imperativo ético de asegurar la igualdad sin que ello signifique uniformidad, para no reproducir las desigualdades y exclusiones presentes en la sociedad.

Blanco (2010), destaca que el foco de atención de la educación inclusiva, es la transformación de los sistemas educativos, de las políticas, de las culturas, de las prácticas educativas y la organización de las escuelas, para que atiendan la diversidad de necesidades educativas del alumnado y así lograr el pleno aprendizaje y participación de cada niño.

La educación inclusiva es una educación justa y equitativa en la que aquellos que tienen más dificultades para aprender encuentran los medios y los apoyos necesarios, junto con el aliento y el compromiso colectivo, para lograrlo. La escuela inclusiva apuesta, pues, por la participación, el respeto mutuo, el apoyo a los que tienen más dificultades de aprendizaje, la sensibilidad y el reconocimiento de los grupos minoritarios, la confianza y las altas expectativas ante las posibilidades futuras de todos los alumnos. (Marchesi, Blanco y Hernández, 2014, p.5)

4.2. Educación Superior Inclusiva en Colombia

Para el caso colombiano, pensar la educación superior inclusiva requiere fijar la mirada en los grupos poblacionales más vulnerables y los contextos socio-culturales variables que surgen en Colombia:

La diversidad de la población colombiana, la pluralidad de culturas y territorios, el conflicto armado y las múltiples expresiones de inequidad en las regiones obligan a tomar en cuenta una serie de grupos que difícilmente acceden al sistema educativo por circunstancias sociales, económicas, políticas, culturales, lingüísticas, físicas y geográficas. En 2007, el Centro de Investigaciones para el Desarrollo de la Universidad Nacional de Colombia, CID, desarrolló, con el apoyo del MEN, un estudio para la identificación de las condiciones de acceso, permanencia y graduación de la población diversa en el subsistema educativo. Se identificaron principalmente cinco grupos que mostraban dificultades para el acceso, la

permanencia y la graduación en la educación superior: a) Personas en situación de discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales; b) grupos étnicos: comunidades negras, afrocolombianos, raizales y palenqueros, indígenas y Rom; c) Población víctima del conflicto armado; d) Población desmovilizada en proceso de reintegración; e) Población habitante de frontera; f) población rural ubicada en zonas de difícil acceso.

La exigencia de pensar la educación superior como un derecho al cual puedan vincularse los diferentes grupos poblacionales obliga a concretar el concepto de universalidad, que se refiere al acceso a la educación superior de todas las personas que tienen la motivación y la preparación suficiente, y supone utilizar diversas formas de intervención para garantizar este derecho. Dicho concepto articula varios procesos: el acceso a la educación superior de todos los interesados; la cobertura, entendida como la capacidad de acoger a quienes la buscan y la atención de quienes acceden, y el reconocimiento a su diversidad para favorecer la permanencia. (CESU, 2014, p. 94)

El DANE, a propósito del Censo Nacional de Población (2005), publica que para 2005, las personas con discapacidad alcanzaban la cifra de 6,4 por cada 100 habitantes, con un total de casos de 2'624.898, considerándose una prevalencia intermedia de 6.4% en relación con otros países de la región.

Molina (2010), en su investigación sobre discapacidad y educación superior, relata que según las cifras sobre población con discapacidad del DANE (2008), el 6,3% de la población colombiana presenta limitaciones permanentes, de este porcentaje, el 33,3% no tiene nivel educativo, el 29,1% tiene nivel de básica primaria incompleta. Sobre educación superior refiere que cerca del 2,34% tiene algún nivel (técnico, tecnológico o profesional, el 1% personas culmina sus estudios superiores y el 0,1%, han cursado postgrados¹⁶.

¹⁶ DANE. Porcentajes de personas con Discapacidad que Acceden a la Educación Superior Regular.2005
En: <http://www.dane.gov.co> Consultado 19 Febrero de 2008. (Nota al pie tomado del texto original).

Para el año 2019, el DANE expone las estadísticas de la población con discapacidad, que contiene datos para un período disponible de 2003 a marzo 30 de 2010. Dichas cifras arrojan un total de 857.132 PcD, datos que a la fecha pueden considerarse como un sub-registro importante que no permite utilizar dicha información, para el presente análisis.

Cabe señalar que desde un enfoque de parametrización, los datos ofrecidos estiman las frecuencias y porcentajes de PcD en la población, según diferentes tipos de discapacidad y grados de severidad (desde el enfoque médico), pero dejan de lado análisis sobre las características demográficas y socioeconómicas de las PcD que permita identificar demandas sociales y de servicios requeridos para las PcD. Igualmente los datos no coadyuvan al diseño de las políticas, programas de inclusión social de las PcD, en condiciones de igualdad de oportunidades y basados en sus derechos.

En la búsqueda de cifras más actualizadas, se acude al Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad¹⁷ - RLCPD, adscrito al Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia, que aporta cifras más recientes, pero que cuenta con la limitante de ser producto de información recolectada a través de procesos en salud y de proyecciones DANE¹⁸. Este Ministerio, publica el informe *Sala situacional de las Personas con Discapacidad*, con corte 31 de diciembre de 2018.

El documento establece que desde el año 2002, a través del RLCPD, hasta diciembre de 2018 se han identificado 1.448.889 PcD, el 2,9% de la población total, de las cuales surge la información que se presenta a continuación:

¹⁷ Es una herramienta nacional, direccionada por el Ministerio de Salud y Protección Social.

¹⁸ El porcentaje de la población total en el RLCPD se calcula usando la proyección poblacional del DANE a 2018.

Ilustración 3. Número de personas registradas por año en el RLCPD



Fuentes: MSPS: SISPRO, RLCPD, Mayo 2018. [Figura] Tomada de Sala Situacional de Personas con Discapacidad. Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia.

El Ministerio de Salud y Protección Social recibió, al corte de 2009, cifras del DANE y el MEN.

Para el 2010, inicia el registro, optimizando año tras año la metodología y la cobertura.

Ilustración 4. PcD según estrato socioeconómico



Fuentes: MSPS: SISPRO, RLCPD, mayo 2018. [Figura] Tomado de Sala Situacional de Personas con Discapacidad. Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia.

Como se puede apreciar en la ilustración, el 83% de PcD pertenecen a los estratos socioeconómicos uno y dos, se evidencia que acorde a las razones estructurales por las cuales la población en general y la población con discapacidad no está ingresando al sistema educativo, están asociadas fundamentalmente a la pobreza.

En general 444.756 (32%) de las PcD, en el RLCPD, reportó estar incapacitado para trabajar y no tener pensión, 240.272 (17%) reportó realizar trabajos del hogar, 211.271 (15%) se encontraban trabajando al momento del registro de discapacidad y sólo **155.570 (11%) se encontraban estudiando.**

Ilustración 5. Lugares donde PcD encuentran barreras para su movilidad y actividades diarias

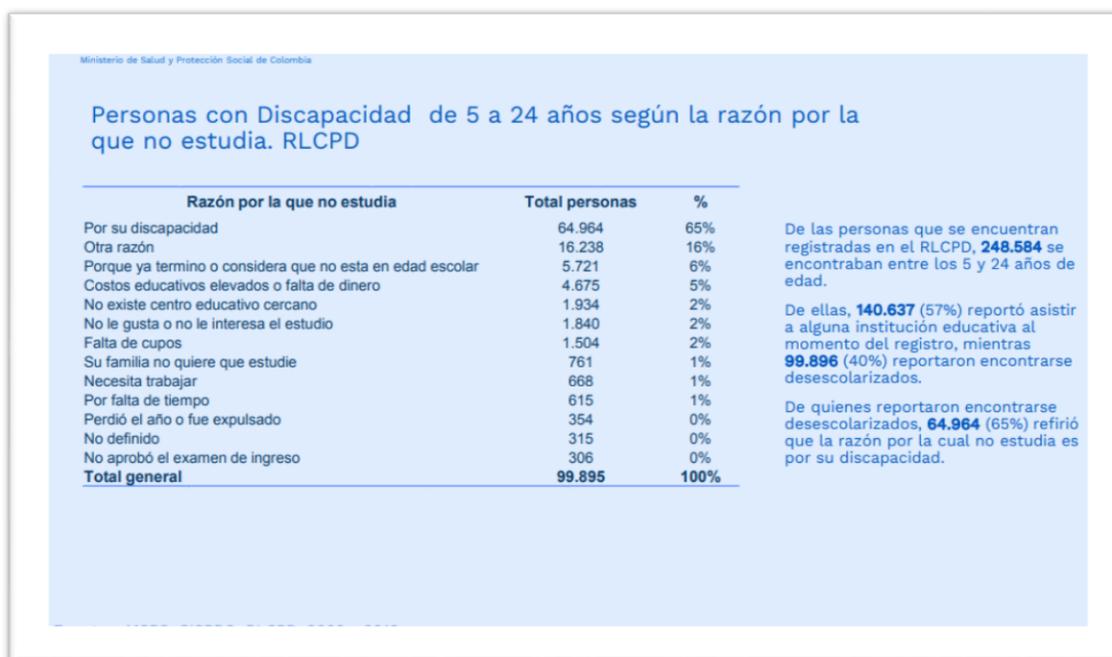


Fuentes: MSPS: SISPRO, RLCPD, Mayo 2018. [Figura] Tomado de Sala Situacional de Personas con Discapacidad. Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia.

Aunque las barreras asociadas a los centros educativos muestran el menor indicador, debe tenerse en cuenta que el porcentaje de PcD estudiando es bastante bajo. Es notable que los centros educativos sean también ambientes con barreras físicas que limitan y excluyen.

Otras razones asociadas a las condiciones educativas y la falta de aplicación de políticas públicas inclusivas son: “porque ya terminó o considera que no está en edad escolar”; “costos educativos elevados o falta de dinero”; “no existe centro educativo cercano”; “falta de cupos”, “perdió el año o fue expulsado” y “no aprobó el examen de ingreso”. Claramente, un caldo de cultivo de exclusión.

Ilustración 6. PcD entre los 5 y los 24 años según la razón por la que no estudian



Fuentes: MSPS: SISPRO, RLCPD, Mayo 2018. [Figura] Tomado de Sala Situacional de Personas con Discapacidad. Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia.

Es destacable que la primera razón por la cual las personas indican que no acceden a la educación sea “por su discapacidad”, lo que muestra que, ante la condición física, se genera en los individuos la limitación automática. Ella misma, se muestra como la condición para no acceder a los ciclos de formación.

Si bien son claras las razones estructurales por las cuales la población en general y la población con discapacidad no está ingresando al sistema educativo, -razones que en los países Latinoamericanos están asociadas fundamentalmente a la pobreza-(el 47 % de jóvenes en Colombia para el año 2014 no accede a la Educación Superior), además de los otros múltiples factores que generan marginación social, exclusión y limitan el acceso a la Educación Superior, se hace necesario indagar, ¿qué está sucediendo con los pocos estudiantes que logran el acceso o ingreso a las universidades?, ¿cómo la IES han generado iniciativas que facilitan su acceso y permanencia? y, ¿de qué manera las políticas de

inclusión tienen un correlato tangible en las prácticas educativas, reconociendo las experiencias y acciones que se han adelantado a favor de la inclusión en las Universidades Colombianas?; este aspecto temático es un asunto pedagógico de gran relevancia desde los principios éticos esenciales de justicia, equidad e igualdad de oportunidades que plantea mejoras en la distribución social de los bienes educativos. (Gómez Beltrán, J.C., 2008). .

Para PcD mayores a los 24 años, se muestra un doloroso 30% de analfabetismo; un 31% de ningún tipo de estudio culminado y sólo un 42% de PcD que han culminado su primaria.

Ilustración 7. Porcentaje de PcD mayores de 24 años, según último nivel educativo aprobado.



Fuentes: MSPS: SISPRO, RLCPD, Mayo 2018. [Figura] Tomado de Sala Situacional de Personas con Discapacidad. Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia.

Para el caso de la Educación Superior, el 2% tiene algún nivel de formación (técnico, tecnológico), otro 2% de las personas culmina sus estudios universitarios, mientras que el porcentaje de PcD que han culminado un posgrado no alcanzan a mostrar siquiera un 1%.

A su vez, el número de establecimientos educativos que ha acogido a esta población se ha duplicado en el mismo período, incorporando a más docentes y estrategias interdisciplinarias en su atención. El esfuerzo en términos de matrícula se ha concentrado en los niveles de preescolar y primaria. Sin embargo, la no escolarización es mayor en la población con discapacidad (8%) frente al 3% de la población en general, observándose que los niños con discapacidad o capacidades excepcionales no culminan los nueve grados de educación básica, ni alcanzan la educación media, en tanto el resto de la población progresa hasta la educación secundaria. Tan solo el 0,8% de las personas con discapacidad han recibido educación especializada.

Aunque no existen datos confiables que permitan conocer las características de la PcD, según el Informe del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) 2005, citado por Samaniego (2009), en Colombia el 22% de estudiantes presenta discapacidades leves y el 55% de la población con discapacidad es "integrable" (420.048). La expresión "integrable" refleja la manera como se representa la discapacidad y como se asumen los procesos educativos para esta población en esta década, según lo señalado en los apartados precedentes.

Datos más recientes y de acuerdo con cifras del sistema de matrículas del MEN y SIMAT, (2017), del total de 10.135.110 personas matriculadas, en el sistema educativo regular,

solamente el 1,92% (194.901) son estudiantes con discapacidad. La discapacidad y la cobertura educativa muestran interesantes relaciones, mientras la matrícula general ha venido en descenso, 10,3 millones de estudiantes matriculados en 2014, en 2016 fue de 10,2 millones y, en 2017, 10,1 millones de estudiantes. Por el contrario, la cantidad y el porcentaje de estudiantes con discapacidad matriculados ha venido en aumento, pasando de 156.600 en 2014 (1,21%) de la matrícula total a 194.901, en 2017, que representan el 1,92%.

Adicionalmente, la Secretaria de Educación de Bogotá muestra en sus cifras que, en 2019, en el 98% de las IED se encuentran matriculados 20.419 estudiantes con discapacidad, en los niveles de educación básica primaria, educación básica secundaria y educación media. Al acogerse a las cifras proyectadas por el censo 2005, tan **solo, 408** de los estudiantes con discapacidad (2%) podrán acceder a la Educación Superior.

Como es evidente, las cifras a las cuáles se tiene acceso requieren con urgencia ser actualizadas y visibilizadas, para el logro eficaz del diseño, planeación y aplicación de las políticas públicas sobre PcD y sus Programas de Educación Superior. Es indudable que partir del cambio Constitucional de 1991, se ha dado una transformación en las políticas, dado que el Estado colombiano, se constituyó en un Estado Social de Derecho. A pesar de ello, el no acceso de la población con Discapacidad a los diversos niveles educativos (preescolar, básica, media y superior), tiene un acumulado de deuda histórica. La educación inclusiva se ha reconocido como una estrategia para avanzar en los procesos de inclusión social, especialmente de grupos poblacionales históricamente vulnerados, de modo que promulga el reconocimiento de la diversidad como condición humana, y la necesidad de transformaciones sociales para garantizar un ejercicio real de derechos. De esta manera, tanto la educación

inclusiva como los procesos de inclusión social se consideran procesos necesarios y deseables en una Universidad que se transforma y que se interesa en el desarrollo humano de las personas con discapacidad que hacen parte de su comunidad.

4.3.2. Las Políticas de Educación Superior Inclusiva y proyecciones del Ministerio de Educación Nacional

La educación inclusiva, en el ámbito de la educación superior en Colombia, es un objetivo que inició en el 2007, con un estudio sobre la identificación de las condiciones de acceso, permanencia y graduación de la población diversa en el sistema de educación superior. La construcción conceptual y metodológica inició desde el año 2010 y culminó en el 2013.

Ilustración 8. Línea de tiempo Proceso de Educación Inclusiva en Colombia



Fuente: Tomada de <https://slideplayer.es/slide/14774251/> [Figura]

El esfuerzo conceptual y las rutas de acción están consignados en el documento *Lineamientos - Política de educación superior inclusiva*, el cual fue elaborado por el equipo de la Subdirección de Apoyo a la Gestión de la IES, del Ministerio de Educación, y para su construcción se realizaron diferentes mesas de trabajo en varias regiones del país, donde participaron instituciones públicas del orden nacional, departamental y local, organizaciones sociales y representantes de distintos grupos poblacionales. Este proceso estuvo articulado con la construcción de la política pública de educación superior en el que, desde el marco de las discusiones realizadas en el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), se ha identificado que el acceso, la permanencia y la graduación se deben fundamentar en un sistema inclusivo. Es decir, en un sistema que, al potenciar y valorar la diversidad de nuestros niños, jóvenes y adultos, entendiendo y protegiendo sus particularidades, se ha vuelto una prioridad para lograr una educación de calidad.

El acuerdo establece que, para lograr una educación inclusiva, con acceso, permanencia y graduación para todos, se propone una educación superior incluyente que tenga en cuenta a las minorías étnicas y grupos vulnerables, para todos los colores e ideologías; se fomentarán todas las modalidades de formación: técnica profesional, tecnológica y universitaria, y se trabajará para lograr la cobertura universal en el acceso. (CESU, 2014. p.4)

El documento de lineamientos determina que la educación inclusiva debe conducir a acciones concretas de política, articuladas en torno a cinco retos fundamentales sobre los cuales es posible construir un sistema coherente:

1) No hay educación inclusiva si no existen unos **procesos académicos inclusivos**. Es decir, si no existen un conjunto de criterios, planes de estudio, programas y metodologías que contribuyan al desarrollo integral del ser humano desde una perspectiva que relacione el

proyecto institucional a una planeación curricular organizada y a una flexibilidad pedagógica en las formas de enseñanza y aprendizaje. Por ello, es importante examinar la integralidad del currículo para hacerlo más flexible e implementar didácticas innovadoras que tengan en cuenta la diversidad estudiantil, desde sus particularidades, con el fin de desarrollar sus capacidades desde el aprendizaje

2) La educación inclusiva no puede ser posible si no existen profesores inclusivos, que son quienes tienen el deber de participar de forma activa, no solo en el desarrollo de los currículos sino también en la transformación de sus prácticas pedagógicas, desde un ejercicio autoreflexivo, que valore y potencie la diversidad de sus estudiantes como parte del proceso educativo. Esto implica, para las instituciones de educación superior, la implementación de procesos de formación permanente que permitan renovar el papel del profesor como ejemplo de vida.

3) El tercer reto, contemplado en los lineamientos, es el de **crear más espacios de investigación, innovación y creación artística y cultural**. Estos espacios, se conciben como una construcción colectiva de conocimiento que, pensada desde los actores sociales, tienen como fin último la apropiación social del conocimiento y los saberes, la comprensión de un contexto y su eventual transformación. La promoción de estos espacios desde las instituciones de educación superior pasa por la promoción de centros, grupos y programas que aborden temáticas interdisciplinarias sobre diversidad, interculturalidad, equidad, pertinencia y calidad.

4) En cuarto lugar, se debe **fortalecer una estructura administrativa y financiera que soporte las acciones relacionadas con la atención a la diversidad**. Es decir, unas unidades que sustenten la organización de las estrategias y acciones relacionadas con los tres retos anteriores. La creación de estas unidades debe estar conformada por equipos

interdisciplinarios que sepan articular y flexibilizar todos los procesos relacionados con la política. Para ello, las Instituciones de Educación Superior pueden formar 'agentes de educación inclusiva' que prioricen la atención de la diversidad estudiantil y la promuevan desde su área de desempeño.

5) El quinto reto tiene relación con el cambio cultural, cambio de mentalidades sobre cómo entender y atender la diversidad estudiantil. La **política institucional inclusiva** permite identificar las barreras para el acceso y la participación propias del sistema en términos económicos, sociales, políticos, lingüísticos, culturales, geográficos y físicos; fomenta la participación activa de toda la comunidad e impulsa acciones concretas, como por ejemplo, caracterizaciones periódicas de los estudiantes más propensos a ser excluidos del sistema, que rompen con el paradigma según el cual toda la responsabilidad cae en los profesionales del área de bienestar universitario. Para lograrlo, las instituciones de educación superior tienen el desafío de replantearse la manera cómo sus valores y creencias son congruentes con los principios de la educación inclusiva.

El estudio que orienta lo que significa un sistema de educación superior inclusivo debe ir de la mano con la implementación del *Índice de Inclusión para Educación Superior* (INES), desarrollado por el ministerio, cuya tarea es ofrecer a las instituciones de educación superior una herramienta confiable que permita examinar cómo van sus procesos de educación inclusiva.

El INES se construyó de manera paralela al documento de *Lineamientos de Educación Superior Inclusiva* para permitir, a las instituciones de educación superior, reconocer las condiciones en que las se encuentran con respecto a la atención a la diversidad de sus

estudiantes, así como analizar sus fortalezas y oportunidades de mejoramiento para priorizar, por medio de un proceso cualitativo, las decisiones que cualifiquen el aprendizaje, la participación y la convivencia de la comunidad.

El MEN (2013) sostiene que una educación inclusiva es aquella que incrementa la cobertura con igualdad de oportunidades en el acceso, lucha contra la deserción, promoción de la permanencia y la graduación, apoyo a las demandas estudiantiles enfocada hacia la búsqueda de una educación de calidad. Aborda los conceptos fundamentales de una educación para todos con las acciones que permiten seguir transformando el sistema educativo orientado al desarrollo integral del ser humano, como sujeto de derechos, repensándonos como una sociedad diversa e incluyente.

4.3.3. Andares y acciones hacia la Educación Superior Inclusiva

La Educación Superior Inclusiva para PcD hace parte de compromisos multilaterales en los que Colombia está inmersa dentro del complejo ámbito de los tratados internacionales suscritos. Esto implica un proceso de seguimiento, realizado principalmente por la ONU, en el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas - Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016).

Bajo este contexto, los principales logros planteados por Estado colombiano frente a la protección de las personas con discapacidad fueron consignados en el informe oficial 2013, presentado ante el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, dando cuenta de las principales acciones desarrolladas por las entidades del gobierno nacional. El

informe señala, una serie de avances, frente a la Educación Superior Inclusiva. Este informe recibió como respuesta del Comité, una serie de recomendaciones, las cuáles también fueron comentadas por el estado colombiano con las acciones respectivas. De estas formulaciones propositivas se hace una breve referencia por Institución:

Las acciones consideradas por el MEN (2018):

- Constitución de un fondo en administración, denominado *Apoyo financiero para estudiantes con discapacidad en Educación Superior*, logrando avances en el acceso y permanencia de las PcD.
- Documento de *Lineamientos de Política de Educación para la Atención a la Diversidad*.
- Creación del *Índice de Inclusión para la Educación Superior*.
- Con el fin de apoyar a las instituciones de educación superior (IES), el MEN inició un proceso para la creación y modificación de programas de educación superior inclusivos. También realiza asesoría y asistencia técnica a todas las IES que lo requieren y participa en la Red Colombiana de Universidades por la Discapacidad.
- Entre las acciones pendientes están: el fortalecimiento de la estrategia de financiación; implementación del índice de inclusión y apoyo a los planes de mejoramiento.
- En cuanto a limitaciones para la inclusión de las PcD es preciso enunciar que los recursos son insuficientes, existen debilidades académicas en los estudiantes con discapacidad, egresados del nivel de educación media. Como acción correctiva para

la ejecución de estas acciones, es necesario fomentar estrategias de nivelación de competencias y orientación vocacional y profesional.

Para el 2018, el Ministerio de Educación Nacional asume la perspectiva de la educación superior inclusiva e intercultural entendida como una estrategia central para luchar contra la exclusión social, que permita potenciar y valorar la diversidad, promover el respeto a ser diferente y facilitar la participación de la comunidad dentro de una estructura intercultural.

Retoma los Objetivos de Desarrollo Sostenible Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos, planteados en Incheon (Corea del Sur, 2015), en particular el Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. 4.4. Asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria. 4.5. Eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional.

Reconoce como logros alcanzados en los últimos años frente a la educación superior inclusiva e intercultural los siguientes:

- Implementación del Índice de Inclusión (INES), en 24 IES (21 Públicas y 3 privadas).
- Creación de estrategias de financiación focalizadas para 5 poblaciones priorizadas (Discapacidad, víctimas, indígenas, comunidades afro y pueblos Rom)

- Reconocimiento de la primera Universidad Indígena Propia, UAIIN.
- Consolidación de las publicaciones:
 - Cartilla “Orientaciones complementarias para la atención de estudiantes con discapacidad visual en el marco de la educación superior inclusiva”.
 - Cartilla “Discapacidad Psicosocial y Discapacidad intelectual; comprensión, retos y estrategias para la educación inclusiva de calidad”.
 - Documento “Índice de inclusión en educación superior INES”.
 - Documento “Enfoque e identidades de género para los Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva”.
 - Documento “10 años de grandes avances Red Colombiana de Instituciones de Educación Superior por la Discapacidad REDCIES
- Construcción de Plan de Educación Superior Rural en articulación con SUE y Red TTU.
- Participación en la construcción del Plan Especial de Educación Rural -PEER y Seguimiento al Plan Marco de Implementación. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia)

Otros logros señalados, se refieren a la implementación del ICETEX de una línea especial de crédito con tasas de interés preferenciales, para estudios de pregrado, dirigida a los estudiantes con discapacidad; igualmente la Fundación Saldarriaga Concha cuenta con el programa de becas para las PcD en alianza con el MEN, ICETEX y el Ministerio de Defensa, donde se busca que PcD de bajos recursos accedan a formación en pregrado y especialización.

El MEN reconoce que aunque hay avances, en especial conceptuales y en materia de lineamientos institucionales, los retos son inmensos.

Al respecto, se destacan los aportes de académicos y organizaciones que trabajan sobre la materia:

Inicialmente, se insertan las consideraciones sobre el concepto ‘discapacidad’, por parte de Amelia Dell’Anno:

(1) la imposibilidad de construir una definición abarcadora y universal de discapacidad que sea aceptada por todos en cualquier situación y (2) el obstáculo que ha representado la creencia de que la discapacidad es una realidad biológica, política, económica, legal, cultural o moral binaria (es o no es) esencial, preexistente, objetiva, fija y atemporal. De lo cual se concluye que, si bien no es posible contar con una definición universal de discapacidad, si es posible la comunicación y los acuerdos entre partes, gracias a: a) las diferentes perspectivas desde las cuales se la puede considerar; b) su naturaleza dependiente del entorno y c) el recurso del dilema de la diferencia. Con lo anterior se acepta que la discapacidad es una realidad que cambia según las circunstancias particulares en las que ocurre. (Dell’Anno, citada por Pérez, 2012, p.165)

A su vez, se realiza la propuesta de un Modelo Conceptual Inclusivo, que responda al dinamismo, complejidad y multidimensionalidad que la discapacidad impone:

El Modelo Conceptual Colombiano de Discapacidad e Inclusión Social, el cual surge de un proceso de reflexión y evaluación sistemáticas, por parte de la comunidad académica de profesores y estudiantes vinculados a la Maestría en Discapacidad e Inclusión Social, de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá cuya versión 2008 identifica: (1) cuatro perspectivas desde las cuales se puede comprender la discapacidad: estudios en capacidad humana y tecnología, estudios públicos, estudios culturales y estudios ético-filosóficos¹⁹; (2) un núcleo que concentra una concepción dinámica de discapacidad por el efecto de dos tensiones: (a) la relación o interactividad entre un individuo, con o sin limitaciones corporales, y su entorno y (b) el dilema de la diferencia; (3) un contexto abarcador de las perspectivas y del núcleo que, en razón a su interactividad de doble vía con estos elementos,

¹⁹ Turnbull & Stowe, 2001 citados por Moreno, 2007

marca la forma de entender la discapacidad y es, a su vez, afectado por la concepción de la discapacidad; en este caso, ese contexto es el entorno colombiano social, económico y político el cual puede ser capacitante o incapacitante; y (4) un entramado de relaciones entre las perspectivas, el núcleo y el contexto colombiano. (Pérez, 2012. p. 157)

El Observatorio de Educación Inclusiva para Personas con Discapacidad, de la Universidad Nacional de Colombia, indica: “es necesario comenzar a construir un trasfondo conceptual sólido que sirva de sustento para las acciones y políticas futuras y que vaya de la mano con la construcción política, académica y social actual de las universidades” (Cruz 2019, pp.68-69).

Con una mirada crítica a los avances, que sobre educación superior inclusiva se han realizado en Colombia, Correa y Castro (2016) llaman la atención frente a las acciones del MEN y el ICETEX:

[La] oferta sin duda debe ampliarse a todos los niveles económicos y debe proponer opciones de créditos accesibles y acordes a la situación de las personas con discapacidad que la solicitan. Además, cabe resaltar que pocas instituciones públicas o privadas cuentan con un sistema de becas o de apoyo a personas con discapacidad que quieran estudiar. (Correa y Castro, 2016. p.73 9)

Con respecto a la formación de docentes, el mismo autor indica:

En la mayoría de los casos los maestros no son formados para atender la diversidad, están principalmente enfocados en sus áreas y responsabilidades, y en muchos casos los estudiantes con discapacidad son considerados un asunto de los profesionales en educación especial. Existen pocas iniciativas de educación superior que preparen y fortalezcan a todos maestros de todos los niveles educativos en la atención a la diversidad y en la educación inclusiva. (Correa y Castro, 2016. p.75)

En respuesta al informe referido inicialmente, del 2013, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, en 2016 recomienda al estado colombiano respecto al derecho a la educación (art.24) lo siguiente (Organización de las Naciones Unidas - Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016):

54. Al Comité le preocupan los bajos niveles de matriculación de personas con discapacidad en todos los niveles educativos y el predominio de “aulas especializadas” con financiamiento público dentro de escuelas regulares. El Comité expresa su preocupación por que la discriminación por motivo de discapacidad sea una de las principales causas del rechazo de personas con discapacidad en las escuelas regulares, particularmente a nivel de alcaldías y autoridades locales, y que este rechazo repercute en el acceso de las familias a programas de reducción de pobreza condicionados. También le preocupa la falta de materiales de lectura y pedagógicos en formatos y modos de comunicación accesibles.

55. [E]l Comité recomienda al Estado parte que tome las medidas administrativas y judiciales necesarias para prohibir y sancionar la discriminación por motivo de discapacidad en la educación, incluyendo a nivel de alcaldías y otras autoridades comunitarias en el interior. Particularmente recomienda al Estado parte que:

a) Adopte un plan nacional para transformar el sistema hacia la educación inclusiva y de calidad para todas las personas con discapacidad, en todos los niveles, asegurando la prohibición de la discriminación por motivos de discapacidad en la educación;

b) Garantice el cumplimiento por ley del derecho a la educación inclusiva, incluyendo mediante la adopción de una política de no rechazo en las escuelas públicas y privadas, y que redoble esfuerzos por matricular a todas las personas con discapacidad, particularmente aquellas que requieran un apoyo más intenso, en las zonas rurales y más remotas;

c) Garantice la accesibilidad de los entornos, los ajustes razonables, y el otorgamiento de materiales y técnicas pedagógicas accesibles a estudiantes con discapacidad, incluyendo el braille y la lengua de señas colombiana;

d) Garantice que la educación inclusiva y los derechos de las personas con discapacidad sean componentes fundamentales de la formación de docentes en sus carreras desde el principio y que sean obligatorios en la capacitación de los maestros antes y durante el ejercicio de sus funciones;

e) Se guíe por el artículo 24 de la Convención para el cumplimiento de las metas 4.1, 4.5 y 4.a de los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Ante esta serie de recomendaciones realizadas por la ONU, la Fundación Saldarriaga Concha, ha sugerido **diez retos y prioridades** para que el estado y la sociedad colombiana avancen en una agenda de incidencia, movilización y monitoreo de la educación inclusiva, aclarando que no son recomendaciones específicas para la Educación Superior que pueden o no ser aplicables a ella:

Fomentar la **transformación de la oferta educativa** regular hacia la inclusión y garantizar que las ofertas especiales o segregadas, sobre todo en las ciudades más grandes, no le resten estudiantes al sistema educativo regular.

Fortalecer la organización de la oferta inclusiva en los lugares menos desarrollados y con más bajo desempeño en la implementación de la educación inclusiva, pues los logros en la inclusión son geográficamente diversos y desiguales.

Proteger y acompañar las transiciones de los estudiantes con discapacidad a lo largo de sus trayectorias educativas, como forma de protección en contra de la deserción y como estrategia para articular el goce de otros derechos humanos.

Articular el servicio educativo con otros derechos y servicios públicos disponibles en la comunidad, entre ellos la salud, la rehabilitación y la formación para el empleo.

Hacer pertinente la educación media, de forma que las personas con discapacidad puedan encontrar oportunidades para gestar su proyecto de vida, para adquirir competencias productivas y laborales, para vivir de manera autónoma e incluidos en la comunidad.

Acompañar y fortalecer la educación privada para hacerla igualmente inclusiva y pertinente para las personas con discapacidad.

Desarrollar y fortalecer **procesos de alfabetización y educación para adultos con discapacidad**, quienes enfrentan mayores tasas de analfabetismo y están en mayor riesgo de no acceder a ofertas educativas a lo largo de la vida.

Transformar la educación y formación de maestros de hoy, para que en el futuro estén mejor preparados para desarrollar una práctica didáctica y pedagógica inclusiva.

Acompañar a las familias y fortalecer sus capacidades para fomentar y apalancar la inclusión educativa de sus hijos e hijas con discapacidad.

Cualificar el rol de los jueces de tutela para que las decisiones de tutela efectivamente incluyan a los estudiantes con discapacidad y no los segreguen o excluyan. (Correa y Castro, 2016)

Muchas de estas recomendaciones podrían retomarse desde la Universidad como escenario de investigación, construcción y aplicación de los saberes sobre la Discapacidad y desde sus funciones sustantivas de Docencia, Investigación y Responsabilidad Social acompañar, asesorar y posicionar el Tema de la Educación Inclusiva en el Sector Educativo Colombiano.

Correa y Castro, (2016) reflexionan respecto a los múltiples retos subsisten en derechos y oportunidades sociales tan importantes como la igualdad y la no discriminación, el derecho a la accesibilidad a bienes y servicios, a la capacidad legal, a la salud, a la habilitación y a la rehabilitación, a la educación y al trabajo, así como a un nivel de vida adecuado y a una vida independiente e incluida en la comunidad. p.16)

Específicamente, con respecto a las IES, hay una serie de prácticas en la vía de la configuración de una educación superior inclusiva para las PcD:

Este reto de la Educación Superior Inclusiva remite a las IES a la transformación del currículo, las prácticas pedagógicas y didácticas, los proyectos de investigación, la proyección social, el bienestar institucional, su gestión administrativa, directiva y financiera. Es imperativo que cada IES en Colombia analice los niveles de accesibilidad, permanencia, deserción y graduación de la población con discapacidad, para promover la gestión inclusiva, en la que no basta con formar maestros inclusivos, se requiere de voluntad política y recursos financieros para lograrlo. Las IES deben emprender un camino hacia una educación inclusiva a través de la construcción del índice de inclusión como una herramienta que permite evaluar y conocer el estado de su gestión inclusiva, en aras de construir unos planes de mejoramiento y mantenimiento para fortalecer el proceso de autoevaluación de los programas alineados a la Acreditación de Alta Calidad y lograr desarrollar procesos inclusivos como:

- Crear y ofertar programas de educación superior inclusivos.
- Formar docentes inclusivos.
- Construir políticas institucionales que propendan por una educación superior inclusiva.
- Generar proyectos de educación superior inclusiva para participar en la convocatoria del MEN y así promover la investigación social.
- Participar en la revisión y los ajustes de los *Lineamientos de la política de educación superior inclusiva* de septiembre de 2013. (Arizabaleta y Ochoa, 2016, p. 51)

Al respecto, el Observatorio de Educación Inclusiva para Personas con Discapacidad, de la Universidad Nacional de Colombia, plantea una serie de acciones afirmativas que aseguren la accesibilidad académica, física, comunicativa y actitudinal para toda la población. En ese sentido proponen que los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) asuman la inclusión, no solo de personas con discapacidad sino de un más amplio rango poblacional. Como principios fundantes para su estructura consideran:

La consolidación del concepto de flexibilidad curricular, y de accesibilidad académica, como principios centrales en la co-construcción de los programas de estudio y las rutas de tránsito de los estudiantes por los programas de pregrado de estas instituciones.

La apuesta por la flexibilidad curricular y la accesibilidad académica son dos estrategias que están sustentadas en experiencias internacionales de programas exitosos y documentados en este campo, sin embargo, estos dos conceptos no se pueden convertir en una camisa de fuerza o en obstáculo para el desarrollo misional de la universidad. Por el contrario, tienen que partir de un proceso de construcción colectivo y administrativo que surge del pensarse y replantearse la universidad como un espacio de todos y para todos. (Cruz, 2019, p. 63)

El Observatorio, también llama la atención sobre la necesidad de preparar al personal que interviene en la formación de las PcD, con marcos conceptuales sólidos y prácticas inclusivas que fortalezcan los procesos de formación:

Adicionalmente, se necesita la consolidación de programas de intervención y acompañamiento integral para los estudiantes con discapacidad que brinde asesoramiento psico-social y académico a los estudiantes, y profesional, técnico y pedagógicos a los docentes, estos programas deben ser transversales al proceso de enseñanza y aprendizaje y al trabajo misional de la universidad. Con la consolidación de estos marcos conceptuales y programas de apoyo, no solo se está incidiendo en la población con discapacidad inscrita en las universidades, sino también a otros grupos poblacionales que por razones de etnia, raza y empobrecimiento sistemático presentan trayectorias diferenciales en las universidades. Es importante señalar la necesidad de contar con equipo humano, técnico y tecnológico especializado para diseñar, construir y ejecutar dichos programas y estrategias, garantizando

la calidad y eficiencia de los mismos. Para lo cual, tiene que existir un compromiso institucional y gubernamental para brindar el apoyo administrativo y económico a este tipo de iniciativas, entendiéndolas no desde una visión asistencialista, sino como un ejercicio de justicia social y equiparación de oportunidades para poblaciones históricamente empobrecidas e invisibilizadas. (Cruz, 2019, p.68-69)

4.3. Aportes Internacionales sobre Educación Inclusiva y Educación Superior Inclusiva

Los procesos de inclusión de PcD se han desarrollado a partir de los movimientos sociales que se han suscitado a nivel mundial desde las organizaciones, colectivos y grupos de PcD y sus familias /cuidadores; en paralelo, estos procesos también han sido jalados por las por las disposiciones emanadas de la Organización de las Naciones Unidas; sin embargo, se requiere de la construcción teórica y práctica en cada contexto y en cada país, se presentan enseguida aportes recientes de algunos investigadores que posibilitan diversas aproximaciones y ofrecen nuevas miradas en este campo, en particular desde el campo de los estudios críticos de la discapacidad

Camila Marchant, en su artículo *Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Chile y Ecuador: un análisis desde la legislación vigente* muestra algunos avances de la investigación postdoctoral *Discapacidad y Educación en las Políticas Públicas: la Situación de Chile frente a América Latina*, analiza las posibilidades de inclusión educativa que realmente encuentran las sociedades a partir de la legislación vigente en América Latina:

Se estipula que, en el nivel de educación superior, Chile cautelará la participación de las PcD, debiendo las instituciones contar con mecanismos que faciliten el acceso, declarando que debe existir un diseño e implementación de acciones y políticas para el desarrollo socioeconómico y humano de las PcD. En este mismo nivel, Ecuador releva otro aspecto importante, que es la incorporación transversal de la temática de la discapacidad en las mallas curriculares de diversas carreras y programas académicos. (2017, p.14)

Señala que es necesario extender el ejercicio comparativo efectuado con los dos países seleccionados desde las definiciones económicas como la inversión de recursos públicos para el beneficio y desarrollo de las personas con discapacidad, así como el análisis desde las subjetividades del ser, configurando la experiencia humana como valor trascendental (Marchant, 2017, p.14).

Verónica Rubio, en Chile, 2017, desde la perspectiva del construccionismo social propone comprender los discursos de la responsabilidad social que pueden instalarse en los contextos de educación superior e interpretar los discursos humanos que representan a distintos contextos sociales, grupos, organizaciones y sociedades, en torno a la inclusión de personas en situación de discapacidad surgidos en contextos de educación superior. “Este conocimiento puede servir de base para propiciar resignificaciones y transformaciones, mediante comprensiones alternativas de la realidad” (p.206), que propicien la comprensión de las narrativas, las relaciones y el análisis del discurso para develar valores, creencias, prácticas sociales y rasgos culturales.

Ocampo (2018) investigador chileno, desde la perspectiva crítica, aporta una valiosa reflexión orientada a pensar la Educación Inclusiva en la educación del siglo XXI. Convoca a referirnos a los complejos procesos de transformación de los saberes, métodos, objetos, discursos, territorios, sujetos y teorías que subyacen a la educación inclusiva. Señala que la educación inclusiva constituye un saber en permanente movimiento y cambio:

La zona de contacto se concibe en este trabajo como ‘un espacio de encuentro’ entre una amplia, extensa y rica multiplicidad de saberes, campos de conocimiento, objetos, métodos, objetivos y teorías que conectan, dialogan, visitan, movilizan, interseccionan, colisionan y constelacionan en la búsqueda comprehensiva del saber de la Educación Inclusiva. Es un

espacio de intercambio, interacción, análisis y producción de conocimiento. En términos estructurales, la construcción metodológica requerida por la producción de saberes y, particularmente, por la comprensión epistémica de la inclusión, operan en y a través de una zona de contacto. (Ocampo, 2018, p.212)

El autor establece que la educación inclusiva demanda otras formas de pensar y practicar la educación, por ello es necesario proteger y cuidar la comprensión del sentido auténtico de lo que significa la educación inclusiva, a través de la construcción permanente de sus nuevos significados, del cambio en las prácticas y discursos que se han legitimado en su historicidad y de las transformaciones en las formas particulares de significar y concebir este campo de conocimiento:

La Educación Inclusiva expresa desde su campo auténtico de conocimiento una naturaleza sinónimo de *transformación, conexión, movimiento, constelación, ensamblaje, deconstrucción y micropolítica*, circunscrita a los modos de teorizar, investigar, focalizar y modelar la praxis educativa y su consciencia crítica. (Ocampo, 2018, p.204)

Michalko (2001), profesor ciego y sociólogo de la Universidad St Francis Xavier, en Nueva Escocia, Canadá, presenta en su artículo una reflexión sobre la importancia de las representaciones sociales en la intersección Ceguera-Visión-Conocimiento, en el contexto de la enseñanza universitaria. En su sugestivo título “la ceguera entra al aula”, aporta en un primer momento, varias Lecciones Sociológicas de su experiencia en su primer día de clase con los estudiantes del curso “Introducción a la Sociología”, que sintetizo con algunas citas de texto:

Para comprender la sorpresa y la incredulidad cuando la ceguera inesperadamente "aparece en una imagen", es necesario llevar a cabo una "escenografía", pedir prestado a Butler (1993, p. 28) y, por lo tanto, interrogar sobre las formas en que una escena es, escenificada y construida socialmente (Shildrick y Price, 1996) de tal manera que la ceguera se convierte en una característica sorprendente e incluso increíble. [...] Nos interroga indagando por el lugar del cuerpo en el aula universitaria, ¿La discapacidad allí sería solo una característica humana, una contingencia? O ¿el cuerpo del discapacitado alberga un pedagogía particular y valiosa?, ¿El profesor es solo “una cabeza parlante” o su cuerpo también habla, y de ser así, que hace? (Michalko, 2001, p 351)

Una lección relevante tiene que ver con la transformación interpretativa de un hecho visual (levantar la mano), un evento de comunicación con el significado de “quiero decir algo”; entonces reflexiona sobre la construcción de nuevos símbolos a partir de los componentes básicos de la cultura, que se transforma interpretativamente en un evento oral, ya no visual-de comunicación.

La tercera Lección Sociológica, que se desencadena al pedir a un estudiantes que “cierre los ojos” y luego lea un texto, tiene relación con la reflexión sobre cómo la imprenta es un fenómeno cultural de la sociedad contemporánea, hay muchas formas de leer y aunque visualmente es la forma dominante, no es la única. “*La conexión implícita entre visión e impresión es una representación dominante de la sociedad y conduce al privilegio hegemónico de la vista*” (Barton, citado por Michalko, 2001, p 353).

Una lección final propuesta tiene que ver con el Reconocimiento mutuo, indagando sobre ¿cómo reconoce un profesor que no puede ver a sus alumnos? Invitando a la lectura de Barnes (1998)²⁰

En un segundo momento el autor reflexiona con sus estudiantes sobre una demanda que se les hace a los Sociólogos: “mirar su sociedad” y es claro que aunque los estudiantes están inmersos en la sociedad, al pedirles que “miren su sociedad” , no están seguros de dónde mirar, ni qué mirar:

Este conocimiento está inmerso en una comprensión implícita del sentido de la vista como una condición necesaria para el saber: Yo veo, por eso lo se” Michalko, R, 2001, p 353[...]. Su desconcierto ante esta "incapacidad" puede entenderse como una ceguera temporal y seudoceguera. Los estudiantes no pueden apuntar a la sociedad; ni siquiera pueden mirarla; ¡Se han quedado ciegos! (Michalko, 2001, p 354)

La discusión pasa por la reflexión sobre el “*Rol de la Vista o la Vista como Rol*”, pues los estudiantes saben que “*saben no solo lo que ven, sino lo que otros saben*”, empieza a experimentar que las “*cosas no son lo que parecen, empiezan a comprender el caracter social de su mundo*”, la visión de la sociedad debe lograrse.

Como todo lo demás, la vista debe lograrse y esto solo puede hacerse a través de la acción social, la interacción, a través del lenguaje (Corker, 2000). Ver y saber esto requiere algo más que el sentido de la vista. Estos estudiantes aprendieron que para ver y conocer su sociedad, deben reenfocar su mirada posicionándose dentro de un punto de vista que les ofrezca una visión de la sociedad. (Michalko, 2001, p 354)

²⁰ BARNES, C. (1998) El modelo social de discapacidad: ¿un fenómeno sociológico ignorado por los sociólogos? en: T. SHAKESPEARE (Ed) *The Disability Reader: perspectivas de las ciencias sociales* (Londres, Cassell).

Finalmente el autor nos muestra como él representa su ceguera, como suya, como una identidad social, una identidad que encarna la vida y el aprendizaje y no una identidad contingente de la cual se deba escapar.

Thomas, C (2004) efectúa un análisis sociológico alrededor del concepto de discapacidad, reconociendo como los estudios de la discapacidad han estado prevalentemente centrados en la idea de que la discapacidad está estructurada por un lado, desde el modelo social, por la opresión social, la desigualdad y la exclusión como resultado de las barreras sociales que restringen las actividades de las PcD por otro lado desde la sociología médica, que plantea que la discapacidad es causada por una enfermedad que conlleva al sufrimiento y la desventaja social; la autora efectúa una crítica a estos modelos particularmente al modelo social de la discapacidad desde las nuevas perspectivas postmodernas de los estudios en este campo y propone una perspectiva realista crítica que asume la discapacidad como:

La discapacidad ... es una propiedad emergente, ubicada, temporalmente hablando, en términos de la interacción entre la realidad biológica del deterioro fisiológico, el condicionamiento estructural (es decir, las habilitaciones / restricciones) y la interacción / elaboración sociocultural. (Williams, 1999, citado por Thomas, C., 2004. p.577).

Plantea finalmente que una comprensión **social y relacional** de la discapacidad como base sólida para una sociología enriquecida de la discapacidad.

Holloway, S (2010), en el Reino Unido presenta los resultados de una investigación centrada en la experiencia de la educación superior desde la perspectiva de los estudiantes discapacitados, que mediante entrevistas semiestructuradas permite identificar los factores que crean una experiencia positiva para los EcD y los que revelan prácticas discriminatorias

y marginación. Los resultados revelan que los estudiantes experimentaron un modelo de atención que individualizó la discapacidad y no se reconocieron los factores sociales que determinan la experiencia de la discapacidad. La autora discute las implicaciones de los resultados para las políticas y la prácticas, extrae conclusiones que incluyen: la necesidad de una política que respalde la filosofía de entornos de aprendizaje accesibles para todos los estudiantes; coordinación central para implementar la política con pautas prácticas para los departamentos con procedimientos continuos de monitoreo y evaluación que involucren a estudiantes discapacitados para el reconocimiento de las buenas prácticas; capacitación y sensibilización del personal académico y administrativo reconociendo la necesidad de la defensa estudiantil en los diferentes niveles de jerarquía administrativa.

King, Aguinaga, O'Brien, Young y Zgonc (2010) en los Estados Unidos ofrecen una perspectiva de análisis de la Discapacidad en la Educación Superior desde las propias prácticas personales y profesionales de enseñanza de los docentes, en un proceso de formación doctoral y que se configuran como prácticas reflexivas. La estrategia de la práctica de enseñanza reflexiva es un medio para demostrar la comprensión y aplicación de los contenidos de los cursos impartidos sobre la discapacidad a experiencias de la vida real.

Concluyen reafirmando la importancia de utilizar las prácticas reflexivas en los programas de formación para efectuar cambios en las percepciones y acciones que orientan las prácticas educativas; como lecciones aprendidas: a) la importancia de comprometerse en un diálogo abierto con la PcD sobre los apoyos y acomodaciones requeridas para superar la disparidad entre la teoría y la acción; b) se debe defender la necesidad de efectuar adaptaciones apropiada en todos los entornos; c) se necesita incrementar la conciencia personal y la

promoción de un cambio activo para desarrollar prácticas sociales inclusivas d) continuar desarrollando programas de enseñanza de prácticas reflexivas que promuevan cambios en la formación docente para moldear un espíritu inclusivo que ayude a romper las barreras sociales y funcionales.

Taylor (2011) nos muestra como desde el área académica de los estudios sobre discapacidad, se examina la discapacidad como un fenómeno social, cultural y político; centrándose en cómo se define y representa la discapacidad en la sociedad, construcción que encuentra su significado en el contexto social y cultural.

Los estudios de discapacidad o sobre discapacidad en Estados Unidos se han configurado como un área de investigación académica y están bien establecidos en la Educación superior y permite entre otros: ayudar a comprender las experiencias personales de los EcD en los contextos social, cultural y político; comprender las concepciones culturales de lo normativo; las dinámicas sociales relacionadas con los estereotipos, la discriminación y la exclusión; la comprensión de las intervenciones educativas y clínicas; le permite a los colegios y universidades comunicarse con los EcD, enriquecer la vida del campus, los planes de estudio y la composición diversa del alumnado.

Garzón, K y Goodley, D (2019) proponen en su investigación, alternativas para invitar a la reflexión sobre la discapacidad a los procesos de enseñanza en la Educación Superior, participando en un ejercicio de análisis intertextuales sobre la discapacidad, introduciendo conceptualizaciones alternativas de discapacidad en oposición a las prácticas de

conocimiento dominantes de m los entornos académicos y generando aportes a las teorías críticas de la discapacidad.

En sus conclusiones se destaca la importancia de promover las teorías críticos de la discapacidad abordando críticamente las afirmaciones del conocimiento sobre la discapacidad con los estudiantes universitarios, produciendo nuevos significados, interpretaciones y reconfiguraciones sobre ella para impulsar acciones transformadoras en lo social. Muestran como mediante la participación en comunidades de aprendizaje compartido y con la mediación de los procesos pedagógicos, en la forma como se representa la discapacidad, es posible ampliar esta comprensión desde las experiencias pedagógicas y prácticas sociales que se configuran como determinantes en la manera en que las ideas y prácticas sociales sobre las capacidades humanas, se construyen o se deconstruyen socialmente.

5. Voces y Experiencias polifónicas

Realizada la recomposición del trasegar jurídico, político, conceptual y epistemológico de lo que hoy denominamos ‘discapacidad’, se realiza la indagación sobre las vivencias de sus protagonistas y las personas que los rodean, especialmente en el ámbito académico de la Educación Superior, como un componente fundamental para el estudio de caso.

El presente análisis, es la manera de aproximarse, cualitativamente, a la evidencia de cuánto los desarrollos normativos, políticos y epistemológicos se han integrado, realmente, dentro de la sociedad y han logrado impactar a las PcD.

Bajo este contexto, se procesaron cualitativamente resultados de la información analizada a través del software Atlas.ti, de las entrevistas realizadas, cuya ficha técnica se especifica en el capítulo sobre la metodología utilizada. La configuración de las Redes Semánticas y de la Codificación Axial responde a la interrelación lógica realizada sobre cada uno de los códigos, articulados a cada Categoría o Familia. Para el presente apartado se extrajo la información concerniente a dos familias:

- ✓ **Percepciones y Reflexiones de estudiantes y docentes sobre Discapacidad**
- ✓ **Configuración Personal de Personas con Discapacidad**

La extracción de las citas que conforman los códigos, que, a su vez, configuran cada una de las familias, dan cuenta del sentir y el vivir de los protagonistas del presente estudio de caso.

Algunos de los códigos, hacen parte a su vez de otras Familias, no son independientes o aislados; al contrario, todos conforman una red, y, muchas de las circunstancias tratadas en una Familia, afectan poderosamente a otras o las inciden tangencialmente. Acorde a la fuerza con el que código incide en el tema estudiado por la Familia, se incorporará en el apartado respectivo.

Se recogen las percepciones que se tienen sobre discapacidad, las características personales de las PcD que han pasado o cursan estudios de educación superior, los *obstáculos* y las *fortalezas* que les han permitido iniciar, continuar y finalizar dichos estudios. Todo aquello que se desprende de su andadura por las universidades, de sus interacciones y los grandes aprendizajes para quienes acompañan estos procesos pedagógicos. Estas lecciones, resultan valiosas para el entorno académico. Se consolidan como un insumo para, desde lo particular y lo humano, tejer el entramado que debe consolidar las formas de abordar el tema, desde la universidad.

Por medio de los testimonios de los participantes de las entrevistas y a través de su propio lenguaje, se recogen los conceptos, sentires y aportes construidos desde las vivencias cotidianas.

El despliegue de aportes realizados, producto de las entrevistas, acompasa todo el tejido conceptual descrito en la primera parte de este capítulo. La lectura de algunas de las citas evidencia como el desarrollo académico, jurídico y conceptual tienen una profunda asincronía frente a la cotidianidad que deben enfrentar las PcD.

Las conclusiones se recogerán en el capítulo final, donde se plasmará el resultado del entretreído teórico y el práctico.

5.1. Percepciones y Reflexiones de Docentes y Estudiantes sobre Discapacidad

Dentro del universo de 24 códigos que conforman esta Familia Hermenéutica, soportados en 240 citas, se brinda voz a las reflexiones sobre el concepto de ‘discapacidad’; sobre ‘diversidad’ y las maneras como los individuos y la institucionalidad enfrentan el tema y las alternativas que nos ofrecen las miradas, desde la experiencia.

De los 24 códigos, 18 han sido seleccionados como Códigos en Vivo, que expresan, justamente, la intensidad y la fuerza de las percepciones y reflexiones hechas, por estudiantes con discapacidad, egresados y docentes; 2 abordan el tema de la discapacidad: (Concepciones sobre discapacidad /Concepciones reducidas o prejuicios sobre PcD); 2 tocan el tema de la educación inclusiva y la actitud de los docentes (Concepciones sobre educación inclusiva/ Apertura-disposición de los docentes hacia el reconocimiento de las PcD) y finalmente, 2, tratan el sentir de las PcD (Emociones: Alegría - Orgullo – Satisfacción/Emociones: Angustia - Rabia - Dolor – Frustración)²¹.

Se han extractado algunas citas que definen de variadas formas los conceptos discapacidad, diversidad y otredad; algunas otras que detallan las situaciones de miedo, inequidad o vulneración; voces que nos indican las nuevas oportunidades para relacionarnos

²¹ En el presente apartado no se incluirán las citas sobre *educación inclusiva* ni la *apertura y disposición de los docentes hacia el reconocimiento de las PcD*, al ser parte del siguiente capítulo.

con las PcD y la actitud personal de las PcD, que es uno de los tesoros que arroja la investigación, como se decanta de las citas.

Los Códigos en Vivo nos ofrecen la posibilidad de hacer la entrada temática que se desarrolla a continuación.

5.1.1. El desafío es convivir en la diversidad

"el desafío es convivir en la diversidad" (P14: Directora Observatorio. U.N. L.S.)

El concepto ‘discapacidad’ se dispone bajo el lente de estudiantes, egresados y profesores. Los múltiples conceptos están tamizados por la condición de estudiante o profesor; el acercamiento teórico a las múltiples miradas filosóficas y, especialmente, a la experiencia cotidiana. Muchas de las concepciones están inmersas en propuestas que contienen el anhelo de reconocimiento y del encuentro sustancial con el otro.

Se han dispuesto varias citas, por considerar que cada una alimenta la reflexión y expresan la postura pragmática, lo que se ha vivido, décadas de desarrollos epistemológicos en su experiencia vital, que finalmente pueden conectarse con los procesos teóricos que se han suscitado y se dispusieron al iniciar el presente capítulo.

Inicialmente se abre el panorama de estudiantes y egresados, en 10 citas, de las 240 vinculadas a la Familia. Es la maravillosa invitación para conocer la manera como ellos mismos se definen y se expresan sobre sí:

"celebrar la diversidad" (P 8: Docente. UN. M.M.)

La discapacidad tiene que ser reconocida como una característica más de las personas: como ser negro, como ser blanco, como ser lesbiana. Y eso es lo que yo reproduzco, o sea yo no puedo seguir pensando en que la discapacidad tiene que verse como: ay venga, porque pobrecito, ay venga tenemos que flexibilizar porque pobrecito... No, le tenemos que flexibilizar porque es la forma en la que él va a aprender, es el camino que le permite aprender. (P 1: Egresada. FLL. Uniminuto.pdf)

Uno de los aspectos reiterativos, expresados por los estudiantes y egresados con discapacidad, es la necesidad de modificar la mirada asistencialista que en general se inscribe para las PcD y dar paso a una visión que les permita ser reconocidos dentro de la diversidad de posibilidades que se tienen para habitar el mundo. La lástima y el pesar laceran e invalidan.

La discapacidad ¿qué es? Para nosotros la discapacidad, nuestra reflexión como colectivo nos lleva a pensar que la discapacidad tiene que ver con un sistema de relaciones de opresión y dominación que pasa por elevar una serie de criterios y principios sobre los cuerpos normales y no normales y esos cuerpos están valorizados en función de la capacidad de hacer o no hacer; entonces cuando se revalorizan teorías o términos como “capacidades diversas” lo que hacen es ocultar la raíz del problema de la conceptualización, es decir la misma capacidad y la capacidad en su origen como cuerpos que pueden o cuerpos que no pueden trabajar desde el punto de vista de la modernidad capitalista. (P15: Colectivo Cuerpos Diversos en Rebeldía)

Invitan a despojarse de la mirada meramente productiva, en términos capitalistas, para dar paso a las múltiples posibilidades de aporte que ofrece cada *ser*. Los tránsitos hacia los más recientes *modelos filosóficos* que abordan la diversidad deben ser trasegados con rapidez. El salto del modelo “médico” al “modelo social” o al “enfoque diferencial” permitirá generar los avances y cambios estructurales hacia una educación inclusiva.

En esa anomalía que no es una anomalía solamente de un cuerpo o solamente médica, convive una anomalía que es funcional, que es también de un criterio absolutamente

funcional, de los cuerpos que pueden o no pueden hacer; cuando decimos capacidades diversas volvemos a revalorizar esa capacidad, es un cambio retórico, pues implica integrarnos a una sociedad que ya desde su origen y desde sus relaciones sociales sigue siendo excluyente con otras relaciones sociales. (P15: Colectivo Cuerpos Diversos en Rebeldía)

Aquí en las voces de los estudiantes se alcanza a interpretar una crítica al uso eufemístico del término “capacidades diversas”

Creemos que la discapacidad como constructo social desde las humanidades tiene unas especificidades, que han valorizado esos cinco sentidos propuestos que son los que han dado lugar al constructo de “normalidad” y se desconocen esas diferencias o distinciones sobre los cuerpos. El colectivo recupera el modelo social y creemos que el modelo social no es solamente una cuestión de derechos, sino que se inscribe en las luchas sociales por un mejor estar y ser en el mundo y que no nos compete solamente a las discapacidades, sino al conjunto de subalternidades que componen el espectro social. (P15: Colectivo Cuerpos Diversos en Rebeldía).

Cada uno de los modelos realiza aportes a la conceptualización sobre discapacidad, pero hace falta una integración, entre ellos. Ante la pregunta de quienes somos, reconocemos que somos individualidades con particularidades, que estamos inmersos en un contexto social. Ese contexto social lo estamos construyendo, por eso nos complejiza o conflictúa pensarnos desde un solo modelo o desde una postura hegemónica; por eso no aceptamos una única mirada, o una mirada sesgada, cada modelo representa una fracción muy pequeña de lo que es la discapacidad, de lo que es el ser humano; por eso efectuamos una crítica a la perspectiva del modelo clínico pues reconocemos las relaciones de poder que se establecen desde el modelo médico son muy fuertes y duras; cuando un agente externo nos dice que se debe hacer con nuestro cuerpo, allí esas relaciones de poder se visibilizan y allí se desconoce y desprecia la individualidad y la subjetividad de las corporalidades, este modelo no permite ver de manera integral e interseccional el desarrollo humano y lo que constituye el ser humano integralmente. (P15: Colectivo Cuerpos Diversos en Rebeldía)

La racionalización teórica marca una línea de análisis en la que las problemáticas relacionadas con la discapacidad no se resuelve con la integración o agregación de modelos; si bien es importante considerar que el modelo social ha buscado ampliar perspectivas, a él también se le han reconocido sus límites teóricos

“Lamentablemente, muchas personas han llegado a pensar en el modelo social de discapacidad como si fuera una explicación, definición o teoría y muchas personas usan el modelo de una manera formalista bastante estéril. (Finkelstein, 2001a, p. 6) [...] Es como armar un modelo de avión y colocarlo en un túnel de viento para obtener una idea de cómo funciona en diferentes condiciones. El modelo no explicará cómo vuela un avión. El modelo social no explica qué es la discapacidad. Para una explicación necesitaríamos una teoría social de la discapacidad. (Finkelstein, 2001a, p. 11)

La *mirada* y el *reconocimiento* es el proceso obligado para acercarnos a esa otra humanidad, a ese otro universo sensible colmado de etiquetas que deben ser retiradas, una a una, para descubrir el encuentro con ese otro:

Muchas disciplinas del área clínica han intentado hacer un giro hacia una mirada desde y hacia el cuidado, como una dimensión que se preocupa por el bien-estar, como una forma de estar y ser en el mundo; el cuidado que se preocupa por el bienestar, y hay que asumirla como un modo de recuperar esa dimensión de lo humano; el cuidado visto no solo desde la discapacidad o desde las personas con discapacidad, sino el cuidado en todas nuestras relaciones. Cada uno de nosotros con nuestra humanidad. Estando disponibles para el otro. Mirándonos. Reconociéndonos. Ni fórmulas mágicas ni palabras expertas. (P15: Colectivo Cuerpos Diversos en Rebeldía)

"ponernos en la silla de otro" (P 6: Estudiante. Pregrado. PM. UCC.)

Mira, yo creo que realmente es “bajar su ego”, dice Anderson Henao, su “Ego Inclusionólogo”, bajar su ego y entender realmente que tú no tienes un saber único y hegemónico, que es un saber compartido [...] yo trabajo mucho el tema de los privilegios epistemológicos, es reconocer como realmente tú tienes un privilegio... pero yo también

tengo un privilegio y podemos construir juntas desde esos privilegios que nos ha dado la sociedad. (P 1: Egresada. FLL. Uniminuto.pdf)

Los nuevos senderos que se avizoran que el avance conceptual conduce hacia paradigmas enfocados hacia los Derechos Humanos. La Organización de las Naciones Unidas lidera esta perspectiva universalizante que va infiltrando, poco a poco, la mirada sobre la diversidad.

Ya hay una cultura, y un proceso de cambio y de transformación paulatina que requiere un entendimiento de la diversidad. [...]Ah, la persona con discapacidad es parte de la diversidad, y ya no es algo que toque las emociones, ay tan bonito, o pobrecito, me da ganas de llorar, me da sentimiento. Ya es un tema de toma de conciencia, de decir, yo entiendo que esa persona tiene una forma que, pues está dentro de la diversidad y tiene una forma diferente a la mía de ser productivo, de participar en la sociedad, y también qué pasa por ejemplo a nivel de las empresas. (P 3: Egresado. Pregrado. JAL.UCC)

Todo el tema está rodeado del tema actitudinal; hasta que la gente no comprende de que se trate, cual es el valor, la solidaridad, la sororidad; porque, fíjate que estamos pasando del paradigma de la compasión a uno más de derechos humanos. (P 8: Docente. UN. M.M.)

Ante lo expuesto, se extrae que las voces de los estudiantes muestran nuevas miradas y acercamientos desde el reconocimiento, que abren a su vez nuevas posibilidades de encuentro:

- a) las miradas desde el cuidado, como una dimensión que se preocupa por el bien estar y como un modo de recuperar lo esencialmente humano;
- b) un reconocimiento desde los saberes compartidos, no desde un saber hegemónico, un reconocimiento de las PcD y un conocimiento sobre la Discapacidad mediado por la experiencia compartida y la identidad, sin fórmulas mágicas, ni palabras expertas; c) la valoración de sus saberes, de su Ser y de su Hacer.

Se ofrece, a continuación, la voz de los docentes, a través de 15 citas. Es importante resaltar como las políticas y marcos jurídicos han avanzado sin que las instituciones puedan acompañarse con los desarrollos temáticos y conceptuales; la forma como se proyectan las perspectivas de “educación para todos”, de “ajustes razonables”, de “diseño universal” permitirían muchas transformaciones en función de cómo piensan las organizaciones la perspectiva de equidad, que promueve una “educación para todos” no solo para algunos.

De igual manera tampoco son claros los tránsitos en las IES de las políticas inclusivas a las prácticas inclusivas; en las voces de los docentes es claro que las instituciones educativas no han contado con mayor preparación para reconocer a la población de PcD. Han debido repensarse frente a los requerimientos en infraestructura, formación, apoyos tecnológicos y actualización de contenidos curriculares. En muchos casos, la falta de acceso a recursos y presupuestos, lo han impedido. Sin embargo, el trabajo de acompañamiento, la preparación, en muchos casos, por cuenta propia y la actitud han permitido compensar de alguna manera, el panorama limitado.

Desde el punto de vista de los docentes, la relevancia del proceso de encuentro con el otro permite acceder a la comprensión y a la pérdida del temor inicial. Este camino permite trascender la óptica asistencialista, para desde un criterio de mayor compromiso y responsabilidad, frente a los procesos pedagógicos, se configuren experiencias vitales enriquecidas:

“los bichitos raros somos nosotros” (P13: Docente. UCC. F.R.R

La gente al momento de tenerse que aproximar al otro, van comprendiendo un poquito más la realidad. Creo que eso es lo que hace falta, meterlos al agua, meter al agua a la sociedad para que empiece a generar, porque la gente vino a estrellarse. (P 9: Docente. UNIMINUTO.K.R.)

Me parece una oportunidad maravillosa, realmente para poderle dar la posibilidad al otro y darnos la posibilidad porque nosotros a veces lo que hacemos es excluir al otro por desconocimiento y miedo, que es “Ay, yo no sé cómo tratarlo ni que decirle, entonces mejor ni lo trato” y termino haciendo como una ruptura en la relación y nos perdemos de cosas maravillosas.. (P13: Docente. UCC. F.R.R.)

[Se requiere] conciencia de lo que está haciendo, tiene que hacerlo bien, pero el que se moviliza por la sensibilidad dice: ¡hay pobrecito!, no, es que no, hagámosle. Entonces yo riño mucho con eso de sensibilicémonos, creo que sí, tenemos que entender que como humanos tenemos muchas cosas en común y eso debería ser suficiente, entender al otro de mi misma especie, somos seres humanos. [...] Pero como se mueven es sensibilidades y no conciencias, yo creo que la conciencia del otro es lo que me despertó a mí. (P10: Docente. UNIMINUTO. F.A.)

Los docentes realizan una reflexión crítica a las maneras de nombrar la discapacidad, reconocen que hay que construir nuevas maneras de nombrar, sin sesgos peyorativos, sin significados equivalentes, que se ocultan bajo una elocuente sonoridad. Por ejemplo, denominar a una persona con discapacidad como “funcionalmente diverso” o “como diversamente hábil,” suena muy bonito, pero acaso, ¿todos no somos diversamente hábiles o diversamente funcionales?, construimos nuevas denominaciones, pero “siguen pensándonos como discapacitados”, a pesar de las nuevas denominaciones no hemos avanzado en prácticas reales del reconocimiento de la otredad, “de ese otro que se parece a mí”.

Hay una fundación que estoy asesorando, que les he roto la cabeza un montón porque tienen una forma diferente de llamarlos. No dicen persona con discapacidad, le rehúyen a eso, dicen persona diversamente hábil. Suena muy bonito, el asunto es que no entiendo por qué usted me quita mi diversidad de habilidades, cuando dicen “las personas diversamente hábiles y nosotros”. Porque TODOS somos diversamente hábiles; ellos por otros motivos, yo por otros motivos, entonces ser diversamente hábil no debería ser un marcador de diferencia solo para la persona con discapacidad o si no está haciendo lo mismo que reemplazar el término: no se dice discapacidad, sino diversamente hábil. (P10: Docente. UNIMINUTO. F.A.)

Usted dice ahora diversidad funcional, pero sigue pensándolo como discapacitado. Solo es una mentira del texto, de la palabra bonita. (P10: Docente. UNIMINUTO. F.A.)

Los docentes reconocen que la discapacidad es una forma de **entender la diversidad** humana, es una expresión de lo diverso; la discapacidad es un tema esencialmente humano; la discapacidad como noción específica es esencialmente relacional. Relación de un sujeto, con unas capacidades particulares, relación de un sujeto con unos entornos que pueden facilitar o restringir.

[¿Tú cómo definirías a una persona con discapacidad?] Yo lo defino como un ser excepcional. (P13: Docente. UCC. F.R.R.)

Entender como que, el ser humano es muy diverso, y en toda esa diversidad no hay una cosa que sea buena aquí y otra en el otro extremo que sea mala, sino que todo el funcionamiento es viable, es deseable, es posible. Segundo, celebrar la diversidad, poder ver uno en la diversidad lo fascinante por ejemplo, del aporte desde la cultura sorda, desde las personas con discapacidad visual; como aprende uno muchas cosas que desde esa experiencia humana se ven y que uno de pronto no percibe, Tercero, digamos que identificarse también con el tema de la reivindicación de grupos marginales, eso es fundamental; o sea, el tema de los derechos humanos, que hay históricamente hay unas barreras estructurales, que alguien decidió que los que caminen distinto es malo, pero pudieron haber dicho que eran héroes, que eran seres divinos, pero dijeron que no eran. (P 8: Docente. UN. M.M.)

Estoy convencida que el tema inclusivo, el tema de la discapacidad, de la diferencia, como quieras llamarlo, de la diversidad funcional, de las capacidades diferentes, es un tema tan básico humanamente, es un tema tan fundamental. (P 8: Docente. UN. M.M.)

Los docentes invitan a reconocer la diversidad y los aportes que las PcD hacen desde sus culturas y experiencias, a seguir reivindicando el tema de los derechos humanos, reconociendo que el tema de la discapacidad, de las diferencias o de la diversidad es un tema fundamental y esencialmente humano.

La discapacidad [...] como noción específica, nos habla de una relación, relación de un sujeto con unas potencialidades y unas capacidades particulares y unos entornos que pueden facilitar o restringir, entonces es fundamentalmente relacional, pero es fundamentalmente una expresión de lo diverso. (P14: Directora Observatorio. U.N. L.S.)

Creo que dentro de las cosas que hay que hacer es cómo romper esas taras y esos mitos, que tenemos frente al tema de la discapacidad. (P13: Docente. UCC. F.R.R.)

Yo venía de unas miradas muy asistencialistas, muy de “no pueden, necesitan ayuda”, porque de alguna manera sí lo había visto quizás en la iglesia católica, o en esos acercamientos muy desde mi vida cotidiana; [...] pero mi gran proceso de transformación fue conocer la discapacidad desde lo relacional, y con una perspectiva distinta. (P14: Directora Observatorio. U.N. L.S.)

Las palabras de los docentes también nos muestran lo que se logra cuando reconocemos a las PcD, cuando nos involucramos con ellos y nos permitimos explorar y vivenciar “desde la conciencia de quien es el otro, lo que ellos me aportan a mí”, “abrirnos a otras posibilidades, sentir que con ellos tenemos mucho que aprender”.

“abrir mi mirada al mundo” (P14: Directora Observatorio. U.N. L.S.)

Y el primer día yo me senté a esperar a que los chicos llegaran porque tenía miedo de que se perdieran, no pues es que son mucho más inteligentes con su ubicación, yo digo, me puedo ir con cualquiera y de seguro llego, más fácil que me pierda yo y era realmente ese desconocimiento; y es como a veces una discapacidad nos lleva a como a estirarnos, a poder ver qué otras cosas puedo hacer si es este sentido y es ver como ellos hacen cosas excepcionales. (P13: Docente. UCC. F.R.R.)

Abrir mi mirada al mundo, quién es el otro. Es que son muchas posibilidades, para mí el otro es ese que se parece a mí, el que ve, el que oye, el que habla. Otras posibilidades, el sentir

que tengo mucho que aprender, mucho, mucho, eso sí ha sido importante para mí. (P14: Directora Observatorio. U.N. L.S.)

En las voces de los docentes, el encuentro con el otro permite acceder a la comprensión de sí mismo y de los otros; permite superar el temor y trascender la óptica asistencialista para avanzar desde un criterio más político, de compromiso, de apertura al reconocimiento del otro, de solidaridad, de responsabilidad, de reflexión crítica sobre los procesos pedagógicos para construir una educación inclusiva, configurada como *una experiencia vital enriquecida*.

5.1.2. Es el miedo que la diversidad da...

"es el miedo que la diversidad da" (P 9: Docente. UNIMINUTO. K.R)

El ‘miedo’ manifestado de diversas maneras crean las barreras que impiden el reconocimiento de ese otro ‘diverso’; su aceptación y valoración. Romper esas barreras infiere un proceso de apertura y reconocimiento. En este apartado se han acogido las voces que nos permiten acceder a esas configuraciones escasas, alejadas o condicionadas sobre la ‘discapacidad’. También explora la manifestación de las múltiples dificultades a las que se enfrentan los estudiantes con discapacidad y las tácitas colonialidades que se expresan en sus diversas posibilidades:

“el desconocimiento hace que nosotros no sepamos a veces ni cómo actuar”.
(P13: Docente. UCC. F.R.R.)

Se plantea la necesidad de derribar las barreras de la exclusión, que a su vez tiene que ver con dos condiciones y sentimientos profundamente humanos: el saber y el sentir. Excluimos por desconocimiento y excluimos por miedo: *“es el miedo que la diversidad genera”*. Ni los

docentes ni las instituciones están preparadas para atender la diversidad. La cotidianidad va construyendo los entramados que, finalmente, generan las prácticas inclusivas. Llegar allí, significa un gran desgaste y esfuerzo por parte de las PcD y la superación de sustanciales retos, por parte de los docentes. Éstos responderán acorde a su visión particular sobre la discapacidad y es aquí, donde se entrevé una de las mayores falencias para la implementación de las políticas institucionales.

Yo dije "¡Ustedes no me dijeron que esos manes eran locos!" y ellos me contestaban que no lo eran, que son personas autistas y yo repetía "Qué es esa vaina, es lo mismo son unos locos". (P10: Docente. UNIMINUTO. F.A.)

Tener una discapacidad es un sobre costo (P 9: Docente. UNIMINUTO.K.R.)

Simplemente nos encuadran, nos etiquetan y ya está y entonces nos tratan igual y así no funciona. Eso suele pasar también porque hay profesores que dicen "yo trabajé con un estudiante con discapacidad y tal cosa" y bueno yo digo "ok, tu trabajaste con un estudiante con discapacidad si bien tenía la misma discapacidad o un grado menor de discapacidad en la parte visual, pero cada persona es ÚNICA, es diferente. Entonces tú no puedes adecuar todo a un estándar porque en la educación hay diferencias. (P 4: Estudiante. Pregrado. HC. y S.P. UN)

El curso de las palabras de los docentes brinda claridad sobre el avance que se logra cuando nos involucramos y nos permitimos relacionarnos. Cuando rompemos esa frontera invisible y nos acercamos a ese 'otro' diverso. Esto impacta, profundamente, la vida tanto del docente como del estudiante con discapacidad. También se expone el caso de los docentes que no cruzan esa frontera y se quedan con los paradigmas médicos sobre la discapacidad, etiquetando y anulando posibilidades:

Si realmente tuviéramos esta conciencia colectiva se facilitaría cualquier proceso. Hay avances, hay transformaciones, hay barreras que digamos que se han podido reducir, pero falta muchísimo. Culturalmente hay mucho desconocimiento, culturalmente todavía hay,

volvemos al tema de la disposición, poca disposición, lo más complicado, porque la ética llega en la medida también de que tú tengas una aproximación al otro, una cercanía en toda esta realidad para que tú puedas aplicar ese nivel de ética que te permea; pero si no hay eso pues realmente no tienes como aproximarte. Hay mucho miedo social, es un miedo que embarga el ver a los otros de otra manera, entonces, es el miedo que la diversidad genera. (P 9: Docente. UNIMINUTO.K.R.)

La colonialidad del Saber y del Ser se reflejan cotidianamente. Hay un recurrente proceso de invisibilidad que debe ser superado por las PcD. Invisibilidad a la que se opta frente al miedo que genera el reto de abordar al otro diverso. Para ejemplificar se exponen las siguientes citas al respecto:

“ese otro nunca fue visible para mí”
(P10: Docente. UNIMINUTO. F.A.)

Pero ya empiezo a estudiar, todo el mundo me miraba muy raro, yo me acuerdo que la primera clase incluso nadie me hablaba. (P 1: Egresada. FLL. Uniminuto)

Te enseñaban a ser ciego. Literal. Te enseñan a ser ciego, sin importar nada más y tus cinco identidades ahora están súper usurpadas. (P 1: Egresada. FLL. Uniminuto.pdf)

Porque saber del otro termina siendo un saber discapacitante; es decir, a nosotros no nos reconocen un saber, porque es que nosotros todavía. (P 1: Egresada. FLL. Uniminuto.pdf)

Se plantea la necesidad de derribar las barreras de la exclusión, que a su vez tiene que ver con dos condiciones y sentimientos profundamente humanos: el saber y el sentir. Excluimos por desconocimiento y excluimos por miedo: *“es el miedo que la diversidad genera”*.

“considero [que las dos mayores barreras son] el miedo y limitarlos”.
(P13: Docente. UCC. F.R.R.)

Porque ustedes me piensan como discapacitado, nunca como profesor, nunca como Guillermo. [...] La deficiencia auditiva no es el problema, el problema es el entorno, los espacios de participación, para que yo como ciudadano, como sujeto de derechos, pueda

participar, pueda dar mi opinión, porque ya se me dieron los ajustes que yo requería, ya se me brindaron las herramientas necesarias para que yo esté en igualdad de condiciones. Esa es la transformación que debemos hacer culturalmente en esos paradigmas, en esos imaginarios de, bueno, que implica ser una persona discapacidad; ah esta persona tiene la capacidad de hacer parte de la diversidad humana. (P 2: Egresado. Maestría. GR. UNAL)

Los relatos recogidos nos exponen a la emoción de ‘miedo’ que las PcD generan en su entorno. Miedo a acercarse, a intentar comunicarnos, a hacerles daño involuntariamente y ver en ellos, una imagen del otro diverso, sacado de la normalidad para retar la capacidad de ‘convivir’, dentro de esa diversidad. Es un encadenamiento en el que se retorna a sí mismo, al no poder encontrar al otro en su verdadera dimensión.

5.2. Configuración Personal de PcD

Esta Familia Semántica está conformada por 27 códigos y 188 citas, siendo la que más códigos o categorías contiene, al reflejar las historias de vida de los entrevistados. Se vincularon 6 **Códigos en Vivo** y, para su análisis, se dividieron en 3 grupos: i) **La Autoconstrucción como motor de avance para el despliegue de la vida** con 9 **códigos**: (Actitud de PcD para la resolución de los problemas-obstáculos / Emociones: Angustia - Rabia - Dolor - Frustración / Emociones: Alegría - Orgullo – Satisfacción / Empoderamiento político de las PcD / Proyecto de vida / Referentes de vida - Modelos a seguir / Satisfacción Personal / Vinculación con organizaciones/instituciones que trabajan con PcD / Vinculación laboral de PcD)²²; ii) **Asuntos de Género** con 2 **códigos** (Identidad de género / Inequidad de género) y iii) **Apoyos y Redes** de los que hacen parte 3 **códigos** (Apoyo de amigos / Apoyo

²² Los códigos Emociones: Angustia - Rabia - Dolor - Frustración y Emociones: Alegría - Orgullo – Satisfacción fueron considerados e integrados en la Familia Percepciones y Reflexiones de estudiantes y docentes.

de compañeros de clase-trabajo / Apoyo familiar). Harán parte del detalle del capítulo sobre Educación Inclusiva 7 códigos²³.

De manera similar al estudio de la Familia anterior, se presentan algunas citas seleccionadas como referentes para acercarse a la configuración personal de PcD, siempre desde la respetuosa postura de no generalizar y, por el contrario, entender que cada individuo es un ser valioso y único. La intención es exaltar como la actitud y postura personal, equilibra las deficiencias culturales, políticas, económicas e institucionales.

5.2.1. La Autoconstrucción como motor de avance para el despliegue de la vida

“¡es ver como una persona florece!”
(P 8: Docente. UN. M.M.)

De los relatos recogidos en las entrevistas realizadas, es posible constatar que, así como históricamente la sociedad ha transformado la percepción y atención sobre las PcD, cada una de estas personas, a su vez, ha transformado la forma en que se posicionan en el mundo, en que enfrentan las dificultades, se imponen retos y se transforman en actores políticos, para incidir, casi siempre, a partir de sus propias experiencias. Cada voz hace un aporte especial a las reflexiones en torno a la discapacidad.

²³ Experiencias en la educación básica primaria y/o secundaria / Dificultades económicas para continuar con los estudios de Educación Superior / Dificultades para la comunicación en una segunda lengua (español) / Pago de los intérpretes por cuenta del estudiante / Apoyos recibidos por parte de las Unidades Académicas (directivos-decanos-coordinadores) / Apoyos/adaptaciones tecnológicas para facilitar procesos de aprendizaje / Apoyos/incentivos económicos para pago de matrículas y/o intérpretes.

Las citas sobre las emociones fueron involucradas en la Familia anterior, *Percepciones y Reflexiones de estudiantes y docentes*, sin embargo, se incluyen algunas para resaltar su carácter propositivo.

Para iniciar la indagación sobre la caracterización, se extractan algunas citas sobre la *Actitud de PcD para la resolución de los problemas y/o obstáculos y Satisfacción Personal*.

Se aborda en este espacio un tema trascendental: la manera como las PcD desafían los retos; se enfrentan a las dificultades, superándolas casi siempre, trascendiendo su historia personal para encausar sus propósitos hacia el logro del reconocimiento y la inclusión.

“son personas sin límites”
(P13: Docente. UCC. F.R.R.)

“ellos con o sin discapacidad hubieran salido adelante”
(P 8: Docente. UN. M.M.)

¡Los tres grados y mis dos sustentaciones! Fue muy bacano, los he podido compartir con mis padres y seres cercanos. Es el punto clímax, decir lo logré, alcancé una meta más. (P 2: Egresado. Maestría. GR. UNAL)

Me parece que las personas que se vinculan al espacio en el entorno escolar son personas que quieren, que incluso van en contravía de un sistema. Porque puede estar la ley; que hemos hablado que la ley está ahí escrita, pero la realidad es otra, las prácticas son otras, entonces van en contraria, y en cortas y concisas palabras son los verdaderos revolucionarios, porque van es en contravía o en oposición a un sistema que no les brinda las herramientas, las estrategias. (P 9: Docente. UNIMINUTO.K.R.)

La posibilidad de reconocer que cada estudiante con discapacidad es único y valioso, compartir con ellos sus batallas y luchas cotidianas, reconocer como se posicionan ante el mundo, como se identifican, como enfrentan sus dificultades, como se imponen retos y transforman sus entornos, al convertirse en actores políticos de sus comunidades ha sido un aporte invaluable. Y las citas seleccionadas para fundamentar esta familia hermenéutica, dan cuenta de ello:

Creo que mi vida cambio cuando yo salí del colegio porque yo fui consciente de que lo que yo no iba a hacer por mí, nadie lo iba a hacer, que si yo no quería pasarme en un transporte, pues yo tenía que estar pendiente, y que yo tenía que ser responsable de mí misma, de mi propia vida. (P 1: Egresada. FLL.Uniminuto)

Creo que lo que hace falta es [...] que los estudiantes sean totalmente conscientes de su vida, que realmente se crean este tema de la discapacidad, como que sí se puede. (P 1: Egresada. FLL. Uniminuto)

A mí me han fortalecido, he podido como dicen: “buscarle la comba al palo”, me han vuelto más creativo, me han permitido tomarme las cosas con tranquilidad, mirando por donde se resuelven, sin perder la calma. Si hay un obstáculo, debe haber una forma de superarlo, de resolverlo, busquemos como le hacemos, busquemos la alternativa. (P 2: Egresado. Maestría. GR. UNAL)

Influyen varios factores, influye la forma de ser de cada individuo, influye la formación [...], el ambiente en el que haya crecido, a la familia, el apoyo de la familia en muchas ocasiones, y en mi caso muy particular, tal vez las diferentes situaciones que han forjado el tipo de carácter que tengo y el querer superarme, superar el estigma que la sociedad nos tiene como personas en situación de discapacidad. (P 4: Estudiante. Pregrado. HC.y S.P.UN)

De lo malo hay que sacar lo positivo, y eso es como el alimento de uno. La energía que uno tiene. Todo lo malo tiene algo bueno. Como yo he visto que el sistema lo quiere a uno sacar, pues yo eso lo convertí en algo positivo, en una energía. (P 6: Estudiante. Pregrado. PM. UCC.)

Resilientes, con amor propio, creativos, persistentes, tercos, obstinados, valientes, positivos, dignos, dedicados, interesados, autónomos, responsables, disciplinados, con autoestima, con autosuficiencia, con carácter, creen en ellos, son conscientes de su vida, quieren superarse, tienen convicciones, son términos que sintetizan la mirada de los docentes con relación a los estudiantes con discapacidad.

“ellos con o sin discapacidad hubieran salido adelante”

(P 8: Docente. UN. M.M.)

Partimos siempre de la dignidad de que el estudiante es el que lidera y timonea el proceso. (P 8: Docente. UN. M.M.)

Primero, el empeño que ellos colocan, el interés, eso es algo que es muy gratificante. Ponen atención, preguntan mucho y eso es debido al interés que tienen, que trabajan por fuera de la clase un montón, no solo se quedan con las dos horas de clase que tenemos donde desarrollamos los temas, sino que trabajan mucho. [...] Nunca faltan, si se enferman, pero nunca faltan, siempre están, llegan temprano. (P11: Docente. UCC. E.M.)

Son más dedicados, se les nota más el esmero. (P12: Docente. UCC. J.C.R)

Yo creo que la persistencia es una característica impresionante, porque muchos de estos muchachos [...] entonces se presentaban en silencio, y ahorraban en silencio para el pin, y decían “yo quiero, yo puedo”, entonces esa creencia en que si era posible me parece que es una característica importante. (P14: Directora Observatorio. U.N.A.L)

Las entrevistas también develan el *Empoderamiento político de las PcD*, luego de haber superado el acceso al ámbito de la educación superior. Para ellos, el espacio político es esencial hacia la generación de cambios relevantes.

Casi todos los estudiantes entrevistados han participado activamente en procesos organizativos, pertenecen a asociaciones o fundaciones (Fundarvid, Mosodic, Avanza) a redes (red de mujeres con discapacidad visual), uno de ellos fue representante estudiantil ante

el observatorio de la Universidad Nacional durante el periodo de 2016- 2018; una de ellas es deportista de alto rendimiento de Goalball (futbol a ciegas); todos los egresados son Docentes Universitarios (Universidad Distrital, Escuela Colombiana de Rehabilitación, Universidad de San Alfonso, Universidad del Rosario) y uno de ellos es el Director Técnico de Fenascoll; dos egresados han cursado maestría y aspiran avanzar al nivel Doctoral.

Y dijimos listo, hagámosle y vamos todos a las cafeterías y los salones diciendo: vea, nos vamos a tomar la universidad porque necesitamos una educación inclusiva [...] Desde la red de estudiantes lo intentamos, pero lo que pasa es que a veces construir no es tan sencillo y también lo digo por nosotros; porque a veces solo nos construimos hacia la institucionalidad, pero movernos como población es muy difícil. [...] Se trata de realmente pensarnos y decir que podemos hacer. (P 1: Egresada. FLL. UNIMINUTO)

La investigación también visibiliza una experiencia reciente de constitución de un Colectivo de Estudiantes: *Colectivo Cuerpos Diversos en Rebeldía*, quienes en poco tiempo han logrado un espacio de visibilización y participación en la Universidad Nacional de Colombia. El colectivo lucha desde la perspectiva de la Educación Popular por aportar a la construcción de una sociedad incluyente y diversa, sin barreras, no capacitista e intercorporal que valora y reconoce la diversidad.

Nosotros creemos que el verdadero proceso de cambio está en las personas que han luchado para dar voz sobre su realidad y cambiar la sociedad. Es por eso que sigue siendo una tarea fundamental el recoger las demandas de uno de los sectores más oprimidos de la sociedad, el de las personas con discapacidad. Para nosotros es necesario conjugar la pelea por reivindicaciones concretas y urgentes, como la socialización de los cuidados, la pelea por una educación realmente inclusiva o por el fin de la estigmatización. Y a la vez ligar esta lucha democrática con la perspectiva de construir otra sociedad. En los procesos de transformación hemos aprendido a plasmar en nuestros cuerpos y en nuestras conciencias valores tan importantes como por ejemplo *que lo personal es político*; y planteamos también que *lo inaccesible es violento*. (P15: Colectivo Cuerpos Diversos en Rebeldía.)

Las voces reconocen la importancia de la participación política de los estudiantes y la necesidad de incluir a las PcD en los procesos de implementación de las políticas institucionales de inclusión social y educativa, al igual que su participación en las instancias de participación institucional y de estructuración académica.

En lo que he evidenciado, y algo que me complace ver, es que de verdad han asumido el reto de decir, bueno, voy a sentar aquí mi posición sin importar si hago uso perfecto del español o no, pero está allí un precedente de lo que ellos aplican y en lo que se están moviendo. (P 3: Egresado. Pregrado. JAL.UCC)

Por supuesto, los docentes hacen su reconocimiento a estas dinámicas de propulsión política, con impacto social y hacen una relevante invitación a incluir a estos estudiantes dentro de la configuración de los procesos políticos y de estructuración académica:

Yo ahora lo invito a todos los diplomados donde tenemos que explicar la lengua de señas, entonces yo digo, invito al profesor experto en lengua de señas, y da su charla, y es una cosa maravillosa, además que signa precioso, es una cosa muy linda, entonces, ya contamos con un experto lingüista que nos puede decir sobre las Lengua de Señas Colombiana. Lo tercero que sigue importante es los dos documentos que hicieron, pero uno sobre todo uno del 2012, que es el Lineamiento de Política Pública; y ya después lo que sigue es que en el decreto 1618 mencionan la educación media con mucha timidez, -lástima les dio mucho miedo, pero bueno, la mencionan y se dice que, muy ambiguo-, que las universidades tienen que hacer, que no tiene que hacer, como que si como que no. Esos serían como los grandes hitos, pero el tema está muy avanzado para lo duro que es mover las universidades. Representa lo que es la política, esa negociación entre la dignidad, la autonomía, la libertad de un adulto y una política que tiene que ofrecer unas cosas. Ya como ciudadanos descubren que hay unos parecidos a ellos, que no tienen las mismas condiciones a los que toca ayudar, pero ya es por la vía de la ciudadanía, no por la vía de la discapacidad, ni por la de la diferencia. (P 8: Docente. UN. M.M.)

La expectativa en lo que hemos venido viendo hasta acá; pues espero realmente no morir sin ver avanzar esta transformación social y, ver que realmente la discapacidad ya tiene un espacio importante. (P 9: Docente. UNIMINUTO.K.R.)

En lo que yo he conocido, todos los que logran graduarse y después estudiar más y producir y volverse actores comunitarios bien fuertes ha sido eso precisamente, que se empoderan de la comunidad, que son sujetos activos en las comunidades. (P10: Docente. UNIMINUTO. F.A.)

Vamos a empezar a vincularlos a ellos de formas distintas, vamos a potenciar líderes, vamos a tener un voluntariado, entonces ya se lo entrego yo -porque yo lo venía trabajando-, ahora se lo entrego a esta línea, pero la idea es que podamos trabajar desde los diferentes enfoques y no solo trabajamos a nivel interno, sino que podamos hacerlo afuera pues como uno de nuestros principios de solidaridad y de proyección social. (P13: Docente. UCC. F.R.R)

Las citas sobre los planteamientos que conducen a las PcD hacia un nuevo *Proyecto de Vida* de las PcD, los *Referentes de Vida y Modelos a Seguir*; se exponen a continuación. Es sorprendente establecer a través de las reflexiones de los estudiantes, la proyección en el trabajo social que muchos de ellos se proponen. Casi siempre, hacer el seguimiento de su trayecto de vida los convierte en líderes y modelos, envueltos en un torrente de ‘capacidades’.

Pero yo me siento y digo "yo no quiero eso para mi vida" o sea, yo no me quiero quedar toda la vida vendiendo dulces en un bus. (P 1: Egresada. FLL Uniminuto)

Yo quiero adquirir conocimientos en la universidad para poder ayudar a las personas que están en condición de discapacidad (P 6: Estudiante. Pregrado. PM.)

Para mí es sorprendente, ella es quien hace los tramites, ella es quien lo lleva, quien lo mueve, jamás necesita ayuda de un vidente y eso a mí realmente como persona, me ha movido en muchos aspectos (P 5: Estudiante. Pregrado. JIRP. UCC.)

Los Estudiantes con Discapacidad proyectan su ejercicio profesional retomando referentes de vida y modelos a seguir, que los han impulsado y conducido para constituirse, a su vez, en líderes que en la voz de los docentes: “florecen si existen contextos favorables que los acompañen y apoyen, desplegándose un desarrollo humano sin límites”.

Es un tema tan humano, ver como un ser humano surge a través de la educación, es confirmar todo lo que uno lee, lo que uno ha estudiado, es el cultivo de lo humano verlo frente a tu ojos, es ver como una persona florece porque hay un contexto que le ayuda; es todo lo que plantea Nussbaum, el tema del desarrollo de lo humano que no tiene límites, de que si a ti te permiten, de que si hay quien te acompañe, si hay unos apoyos. Todo eso es cierto, todo eso de las teorías se puede concretar. Pero vuelvo a lo que te decía al principio, todas las historias que he visto como la de xxx, hay una familia que está representándose en mamá, abuela, tía, prima, cuidador, pero la personalidad es una personalidad aguerrida, es una personalidad que dice yo quiero salir adelante y cogen la discapacidad como su motor de vida. (P 8: Docente. UN. M.M.)

“este hombre me está demostrando que sí hay otra manera de ver el mundo”
(P14: Directora Observatorio. U.N. L.S.)

Lo que sucede es que, durante mi formación tanto primaria como en bachillerato, recuerdo que en décimo y once contamos con unos docentes sordos, que fueron nuestro modelo de vida, que en muchas ocasiones se convirtieron en esos pares que necesitábamos para escuchar un consejo. En la casa muchas veces no tenemos con quien comunicarnos y no tenemos a quien contarle los intereses a futuro. Ellos se convirtieron en esos consejeros de vida, y muchos de ellos nos sirvieron como modelos. (P3: Estudiante UCC. J.I.R.P.)

Orgullo, felicidad, sentido de pertenencia, sentido de identidad y de propósito son algunas de las emociones que se desplegaron en el conjunto de palabras capturadas en las entrevistas:

Yo siento mucho orgullo, si, al ver los procesos de los sordos, también mi historia, mi desarrollo, mi vivencia, desde que era niño y hasta ahora ver la evolución que yo he tenido, y digo, si, pues ha sido un proceso lento, y demanda muchísima lucha, pero he logrado muchas cosas. Y eso es lo que yo allí en el espíritu, en las venas quiero dejar esa semilla para que trascienda, y de algún modo heredarla, tener un legado de lo que yo estoy haciendo, en una segunda y tercera generación, que esto trascienda y dejar una semilla que pueda ser un legado. (P 3: Egresado. Pregrado. JAL.UCC)

Me siento feliz de haber sido parte de esa semilla, para que ellos pudieran evolucionar, y para que esta nueva generación tenga unos fundamentos específicos, y es como el relevo. Entonces, yo estoy en la jugada, estoy en la corrida, y ya hago un relevo y voy a dejar esta

semilla en otras personas que también van a replicarla. Entonces es un sentimiento de verdad que me hace sentir muy feliz. (P 3: Egresado. Pregrado. JAL.UCC)

Es como ese sentido de pertenencia que tenemos como personas sordas. Yo por ejemplo, tengo algo que tengo en la sangre, soy sordo, mi sangre es sorda, y eso lo llevo en las venas, lo llevo dentro, el tema de la vivencia mía como persona sorda, el enfrentarme cada día a las barreras de comunicación. (P 3: Egresado. Pregrado. JAL.UCC)

Los docentes realizan profundos reconocimientos a los procesos de estos estudiantes, movilizandolos las palabras y acompañando acciones y sentires que construyen historias:

Cuando tú escuchas los tres discursos, los cuatro, los cinco, hay algo en común. Primero ninguno se identificó como persona como discapacidad; para ellos la discapacidad no es parte de su vida, porque ellos salieron adelante y la familia siempre le exigió mucho. (P 8: Docente. UN. M.M.)

Yo creo que uno, los procesos de resiliencia, dos, el apoyo de la familia que es un componente súper fundamental, pues yo creo que la primera educación se recibe en casa y si tu como familiar le dices fresco, paso esto, pero la vida sigue y vamos hacerle con toda, muy seguramente esta persona se potencializa, pero si le decimos “Ay no pobrecito, siéntese aquí y no va a pasar nada”. Ese pobrecito realmente se va a quedar en la silla y no va a pasar nada. (P13: Docente. UCC. F.R.R.)

Es que son maravillosos, me dan ganas hasta de llorar porque realmente a mí me han mostrado muchas cosas en la vida, entonces siento que son personas sin límites. Son ejemplos a seguir, que deberían ser más reconocidos y deberían ser realmente nuestros ejemplos. A veces las personas los ven de ladito y ya, pero si vieran todo lo que hacen y como llegan a los puntos donde están, uno se esforzaría un poquito más. (P13: Docente. UCC. F.R.R.)

Yo lo veo como una posibilidad para creer en el otro y para creer en mí [...] Yo soy fiel creyente en que puedo trabajar con 20, pero si impacto en la vida de uno, con eso me voy feliz a la cama. Y poder ver que ellos están cumpliendo sus sueños también me hace feliz a mí, entonces poder ser parte de la construcción de ellos, me llena de satisfacción personal. No de un logro de reconózanme o denme premios, pero es de - ¡Ah, lo hicimos juntos y lo logramos-! (P13: Docente. UCC. F.R.R.)

Se florece, superando las propias limitaciones para avanzar hacia un propósito mayor que jalone cambios trascendentales dentro de su comunidad, que fortalezcan la Educación Inclusiva de las Personas con Discapacidad.

5.2.2. Asuntos de Género

“no decidan por mí ni piensen que yo estoy sufriendo per se”
(P14: Directora Observatorio. U.N. L.S.)

Avanzar en este tema involucra dos códigos dispuestos: *Inequidad de género e Identidad de Género*. Este aspecto no es ajeno a los retos que deben enfrentar las PcD, y para este caso, las mujeres. Además de ser una PcD, su género las somete a una carga adicional, pero también, brinda la oportunidad de construir a través del ‘cuerpo’ percepciones y alternativas culturales diferentes.

Me siento muy orgullosa de las construcciones que he logrado hacer, tal vez en el IDEPAC. Mira para mí, tan sólo el hecho de tomar un transporte, ya es un tema de cómo reivindico el ser ciega, cómo realmente me posiciono y cómo políticamente mi cuerpo ya empieza a ejercer unos cambios y cómo mi cuerpo es político. Sí, porque además yo ahí tengo como un tema y es desde esa negación que hace el otro, como ser mujer. Yo, por ejemplo, siempre ando con tacones, pero es más por una reivindicación política, porque te negaron la posibilidad siempre a ser mujer, te negaron la posibilidad de ser bella, te negaron la posibilidad de despertar deseo en otro. Para mí tiene que ver con una reivindicación política, todo el tema de ser mujer ciega tiene que ver con una reivindicación. Cuando yo voy a la institución, profe para mí eso empezó a ser algo maravilloso, porque me encuentro con personas. Dicen varios autores que tu..., tu cuerpo es un cuerpo aceptado y entender cuerpos de pares te hace sentir bien porque no hay ningún tipo de rechazo; pero además me enseñaban cómo vivir, cómo pensar, como actuar, cómo todo. (P 1: Egresada. FLL. Uniminuto).

Emerge la invisibilidad a la que son sometidas las mujeres, incluso dentro del mismo conjunto de PcD. El lugar, la voz son espacios que deben ser conquistados también, como parte de los retos a los que se somete a las Mujeres con Discapacidad:

Al principio cuando nos reuníamos a debatir sobre todos estos temas de discapacidad, desde lo filosófico, ético, de todo lo que tú quieras; al principio yo era la única mujer y ellos me ignoraban, y así, hasta que ya ellos empezaron a darse cuenta y fue un lugar que yo me tuve que ganar. (P 1: Egresada. FLL. Uniminuto)

Relaciones de sexualidad y de poder se imbrican para poner de manifiesto la inequidad:

Esto no es fácil, ser ciego no es fácil, ser una mujer ciega no es fácil, porque además tú te enfrentas a lo que yo te decía, al machismo que vivimos socialmente. (P 1: Egresada. FLL. Uniminuto)

Es un tema un poco complejo porque es como miramos esa inclusión, se venía pensando en el concepto de solo si hay un tipo de discapacidad que podemos incluir pero ahora incluimos hablando de equidad de género, incluimos hablando de diversidad y otra serie de cosas, entonces lo complejo está en que las personas que lo van a empezar a hacer lo comprendan y lo interioricen para poderse apropiarse de los temas porque a veces hablamos, hablamos y la gente “si claro” pero cuando vamos a ver no hay apropiación del tema. (P13: Docente. UCC. F.R.R)

De las voces de las mujeres estudiantes, con discapacidad, emergen reflexiones relacionadas con la inequidad de género y la identidad de género. Ellas reconocen las necesarias reivindicaciones que, desde lo político, han de hacerse para avanzar en el reconocimiento de su desigual y compleja inclusión social en un contexto machista, capacitista y xenófobo; en una sociedad permanente y reiteradamente vinculada a la exclusión política, económica, social, educativa y cultural. Esas dobles y triples exclusiones:

ser discapacitado, ser mujer y ser pobre emergen como un tema que debe ser reflexionado y atendido.

5.2.3. Apoyos y Redes

Aquí se abre paso al tema de los ‘apoyos’, ya sea de la familia, los amigos o los compañeros. Todos los entrevistados reconocen que los apoyos, especialmente de la familia, son fundamentales para alcanzar los objetivos que las PcD se proponen. Estos, aunados al carácter, condicionan el ingreso, la permanencia y la consecución de un resultado exitoso, en el devenir de la Educación Superior:

Además, porque fue confrontarme y porque mi familia fue fundamental, de hecho, mi hermana mayor fue la que me pagó el primer semestre, ella era la que me daba para mis buses. Mi tío fue la persona más hermosa del mundo, porque él me daba para una cosa... él es mi fiador en el ICETEX. La red de apoyo fue increíble, increíble el apoyo de la familia es fundamental en todo esto y aparte es la seguridad que tú tienes. (P 1: Egresada. FLL. Uniminuto)

En mi red de apoyo la familia ha sido pues de darme aliento, darme ánimo para seguir. (P 4: Estudiante. Pregrado. HC. y S.P.UN.)

El tema de mi familia, por ejemplo, mi mamá y mi hermana han sido el motor para que yo siga trabajando aquí, y siga estudiando, y siga tratando de superarme. (P 5: Estudiante. Pregrado. JIRP. UCC)

Mis hijos, son mi bandera, mi motor, son mi horizonte; segundo, pues uno debe coger la bandera como le toque, la bandera mía es la de los discapacitados. (P 6: Estudiante. Pregrado. PM. UCC.)

El apoyo de la familia, que es un componente súper fundamental. (P13: Docente. UCC. F.R.R.)

Dos elementos relevantes son evidenciados con relación a la manera como los estudiantes con discapacidad se configuran como sujetos proactivos y las maneras como han sorteado las

difíciles condiciones para el acceso y permanencia en la educación superior. Las redes de apoyo se extienden paulatinamente y son reforzadas por políticas y prácticas institucionales inclusivas:

Dentro de la universidad yo he tenido que contar con dos o tres compañeros que son personas que comprenden un poco de la comunidad sorda, y tratan de adaptarse y aprender un poco de lengua de señas para comunicarse conmigo. Entonces son compañeros que también generan en uno como esa reflexión en cuanto a que sí se puede; aunque no sean todos, sí se puede generar cambio en algunos, y eso se los agradezco muchísimo. (P 5: Estudiante. Pregrado. JIRP. UCC.)

Pero poco a poco yo creo que se fueron rompiendo esas formas de pensar; entonces, recuerdo mucho a una de mis compañeras que ella llegó y empezó a acercarse, se llama Carolina. Ella empezó a acercarse, a hacer tareas con nosotros, empezó como a tratar de comunicarse con nosotros y aprender algo de lengua de señas. Aprendió a saludarnos, preguntaba cositas, y allí empezó como un todo. (P 5: Estudiante. Pregrado. JIRP. UCC.)

En el contexto grande, general, como hipótesis, lo que yo he descubierto en todos estos años, que es el motor para mí, es una mezcla entre el tipo de familia o red de apoyo, porque puede ser que sea el primo, el tío... y la personalidad. (P 8: Docente. UN. M.M.pdf)

Los apoyos tanto de sus familias, como de las redes de pares (amigos, compañeros, colectivos), de los intérpretes y de sus docentes; al igual que los **apoyos humanos**, los **rasgos humanos** que los caracterizan y que fueron señalados en los párrafos precedentes, constituyen uno de los componentes fundamentales para alcanzar el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes con Discapacidad en la Educación Superior.

5.2.4. “¿Dónde queda mi vida?” El mundo laboral, un escenario en construcción

“El horizonte de posibilidades es enorme”

(P14: Directora Observatorio. U.N. L.S.)

Las entrevistas arrojaron información importante sobre la *Vinculación laboral de PcD* y su *Vinculación con organizaciones e Instituciones que trabajan con PcD*. No es un tema preponderante del estudio de caso, pero se asoma generando alertas sobre las perspectivas economicistas que la sociedad ofrece a las PcD, que finalmente los excluye o selecciona, cruelmente, acorde a la condición física que presenten. Entonces, se les agrega una limitación y una barrera de acceso, al complejo mundo laboral.

Yo estaba desesperada, yo de hecho entré en una depresión muy fuerte, muy fuerte y yo lloraba mucho porque yo decía: yo quiero estudiar, y porque además ver que en la institución para ciegos te enseñaban a hacer traperos, escobas y yo tenía 18 años profe, y yo decía: ¿dónde queda mi vida? o sea, yo no quiero vivir toda mi vida haciendo traperos y escobas y yo veía como mis hermanas ya eran profesionales, como ellas vivían su mundo, como ellas salían con otras personas. (P 1: Egresada. FLL.Uniminuto.)

En el ámbito laboral el tipo de discapacidad marca la diferencia. Porque es más fácil que contraten a un ciego o a una PcD motora que a alguien con discapacidad múltiple, eso marca la diferencia; pero esa misma diferencia abre otro panorama más grande, que es la necesidad de construir una cultura laboral inclusiva. (P 2: Egresado. Maestría. GR. UNAL.)

El tipo de discapacidad pesa mucho, pues es más fácil que vinculen laboralmente a las PcD visual o motora que a las PcD auditiva, cognitiva o múltiple. En esto todavía hay mucho por hacer, pues lo social se desdibuja y solo se piensa en términos de “negocio”. (P 2: Egresado. Maestría. GR. UNAL.)

Si los sordos están trabajando, ¿cuánto es su asignación salarial?; sería bueno hacer esa investigación y presentarlo como un argumento a todo este proceso de formación, darles la razón de dónde está esa falla en el proceso de formación académica. Como persona sorda, el tema de que ya tengo un título profesional, pero después finalmente, bueno, sin importar que a futuro en qué voy a trabajar, no me importa. Igualmente, si ya soy una persona profesional me va a dar orgullo, me va a servir para mi vida, me va a motivar, pero bueno, pues, sería bueno que se hiciera una investigación de cuantos egresados en las universidades hay y que

se ha hecho, que están haciendo actualmente, después de que ya salieron de esa formación en educación superior, actualmente en qué está (P 3: Egresado. Pregrado. JAL.UCC.)

La reflexión nos abre la posibilidad de la pregunta: ¿qué tipo de trabajos son aquellos dispuestos para las PcD? ¿Los profesionales tienen un lugar y un espacio?

Mientras nos empeçemos a abrir esos espacios de ser profesionales, entender las exigencias que está dando el mundo laboral. Digamos que otro de los aspectos importantes sería el aspecto laboral, porque muchos de nosotros también nos graduamos y cuando terminamos, entonces ya, nos quedamos aquí sin ningún tipo de contratación y no logramos generar esos espacios a nivel social donde podemos hacer un tipo de contratación. (P 5: Estudiante. Pregrado. JIRP. UCC)

En la parte laboral donde el estudiante tiene que llegar a competir, dónde tiene que llegar a mostrar sus capacidades y desenvolverse laboralmente. Sí se ha dado un avance, pero yo creo que quizás se podría esperar más y podría ser mejor. (P12: Docente. UCC. J.C.R.)

Se derivan, como emergentes, desde la polifonía de las voces, reflexiones relacionadas con el horizonte de posibilidades hacia el complejo mundo laboral de las PcD, generando alertas sobre la perspectiva economicista de esta sociedad capitalista, la necesidad de construir una cultura laboral inclusiva, sin brechas salariales, que estimule diversidad de trabajos y de contrataciones que se ofrece a la PcD. Las conquistas para garantizar una educación inclusiva para las PcD cobran fuerza y sentido en el despliegue de la vida profesional, por ello, si las políticas inclusivas no amparan el mundo profesional y laboral el esfuerzo se queda irremediabilmente corto.

5.3. ¿Qué entendemos por Educación Inclusiva?

Se presentan enseguida los significados sobre la Educación Inclusiva que develan los estudiantes y docentes, para las tres universidades estudiadas. La codificación de las entrevistas, realizadas en el presente trabajo de investigación, arrojó **79 citas para el código: “Concepciones sobre educación inclusiva”**. Este código, se inscribió dentro de dos Familias:

- Características de los docentes para el trabajo con PcD.
- Percepciones y reflexiones docentes y estudiantes.

De estas 79 citas, se escogieron 4 de estudiantes y 8 de docentes, más dos códigos en vivo, que hacen la entrada de las voces. Como se puede apreciar, la mirada es amplia y absolutamente abarcadora. Lejos de los parámetros técnicos, la concepción general está basada en los Derechos Humanos:

La inclusión se da en la educación, pero también en otros sectores y prácticamente la inclusión tiene que ver con la participación. Entonces en la inclusión yo participo dentro de todo el proceso si tengo accesibilidad, acceso permanente y externo, o sea, en esas etapas del proceso, donde yo tengo esa inclusión, acceso, permanencia y egreso. [...] Entonces es en ese proceso donde no debe haber exclusión, ni por motivo de raza ni cultura, ni otros temas, entonces ese es el proceso en que se da la inclusión. (P 3: Egresado de Pregrado. JAL.UCC)

La educación inclusiva es un entorno en el que todos venimos, entramos a un colegio, a una universidad y lo que necesitamos es que haya espacios accesibles. [...]. Es un espacio en el que se deben fomentar los recursos y las herramientas suficientes para que la persona pueda desempeñarse en sus actividades académicas. (P 4: Estudiante. Pregrado. HC.y S.P.UN)

Cuando hablamos de educación inclusiva no solamente se trata de atendernos a nosotros como población sorda, sino que también se tiene que tener en cuenta otro tipo de poblaciones. Pero yo pienso que, si nosotros aprendemos a dejar de hablar de poblaciones y empezamos a

tener un enfoque mucho más humanista de la educación inclusiva, seguramente vamos a tener mucha más claridad de cómo atender a este tipo de poblaciones. (P 5: Estudiante. Pregrado. JIRP. UCC.)

Hace referencia al derecho que todas las personas tenemos a salir de nuestro analfabetismo, a educarnos; no solamente educarnos, sino adquirir conocimiento. La educación es la forma cómo podemos establecer relación entre las personas; y los conocimientos [...]. (P 6: Estudiante. Pregrado. PM. UCC.)

Los estudiantes centran su reflexión sobre la Educación Inclusiva reconociendo que es un derecho fundamental que les posibilita la participación, en contextos accesibles que reconocen la diversidad desde un enfoque humanista.

“Ponernos en la silla de otro”

“La educación inclusiva es una oportunidad”

La inclusión es un tema de valores humanos, de creer uno que el otro vale igual que uno, que el otro es igual, que el otro hay que respetarlo, es un tema totalmente de humanístico, totalmente de derechos humanos. Si me he dado cuenta que es un tema de convicción y concienciación. (P 8: Docente. UN. M.M.)

La educación inclusiva es un todo [...] No es solamente el abordaje desde la discapacidad, no solo el abordaje desde la vulnerabilidad; realmente, si llegamos es el punto que todos entramos de alguna manera a ese espiral, y a esas dinámicas sociales, entonces, la educación inclusiva aborda un todo, que somos todos. (P 9: Docente. UNIMINUTO.K.R.)

La educación tiene que ser inclusiva sino no es educación, así de sencillo. Entonces a mí me cuesta mucho definir qué es la educación inclusiva porque la educación inclusiva es toda la educación, si la educación no es inclusiva, no es educación. Entonces “la educación inclusiva es aquella que respeta las diferencias y valora los diferentes ritmos”, esa es la educación regular de todos. (P10: Docente. UNIMINUTO. F.A.)

Yo conozco profesores que han llegado a esto de los diálogos para una educación digna, justa y con calidad para todos, que así es que decido yo llamar a eso de lo inclusivo. Una educación debe ser digna, justa, por lo que significa justicia social, como el acto educativo y con calidad. (P10: Docente. UNIMINUTO. F.A.)

La educación es una sola y la educación debe ser plural, debe respetar los ritmos, debe respetar las procedencias debe entender los diferentes mundos que confluyen en un aula, toda educación debe ser inclusiva. (P10: Docente. UNIMINUTO. F.A.)

Yo creo que la inclusión no sólo abarca la discapacidad, también hay estudiantes con muchos problemas, con muchas situaciones complicadas a nivel personal, a nivel familiar en general; el poder colaborarles, el poder ayudarles, el poder darles un apoyo, es algo que creo que marca a cualquier persona en cualquier situación. (P12: Docente. UCC. J.C.R.)

Lo que primero podemos hacer como universidad es apropiarnos de nuestro principio de ADN SOLIDARIO y es, en la medida que nosotros comprendamos cuáles son esos procesos de inclusión, como lo podemos hacer, y yo lo resumo en el AMOR. (P13: Docente. UCC. F.R.R)

La educación inclusiva es para mí una ocupación con un potencial transformador al que todos debemos acceder, si ya uno lo habla en términos de lo que plantea el MEN, es una estrategia que nos permite o posibilita la transformación social, la inclusión social, pero tendríamos como las dos posibilidades, como lo ha planteado el MEN, como una estrategia como tal, pero también la educación inclusiva como una posibilidad de transformación. (P14: Directora Observatorio. U.N. L.S.)

La educación inclusiva implica entonces, eliminar las barreras que existen para el aprendizaje y la participación de muchos niños, jóvenes y adultos, con el fin de que las diferencias culturales, socioeconómicas, individuales, de género, de procedencia, etc., no se conviertan en desigualdades educativas y, por esa vía, en desigualdades sociales.

6. Trayectorias de las IES, en Educación Inclusiva de PcD. Estudios de Caso

En el presente capítulo se extractan los marcos normativos que las tres universidades, retomadas como unidades de análisis, han proferido para dar soporte a la ruta inclusiva; se reconocen los programas y mecanismos que han permitido sustentar dicha ruta, se abre el espacio protagónico a las ‘voces’ que, a través de sus vivencias, dan cuenta de los avances, obstáculos y retos de la implementación de una Educación Superior Inclusiva para las PcD.

Se tejen las percepciones sobre los componentes que favorecen la Educación Inclusiva, definidas a través de las condiciones institucionales. Se reconocen los pequeños y grandes avances que se surten en la cotidianidad, de cada institución educativa y que impactan profundamente la vida de los estudiantes, los docentes.

Finalmente se tejen las percepciones sobre los componentes que limitan u obstaculizan la Educación Inclusiva, definidas, a través de las condiciones particulares, en el contexto de cada institución y se establecen los retos y desafíos.

Se indaga, a continuación, sobre la trayectoria de tres universidades, tomadas como unidades de análisis para esta investigación: Universidad Nacional de Colombia (UNAL); Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) y Universidad Cooperativa de Colombia (UCC), desde las voces de los estudiantes y docentes participantes en la investigación. Inicialmente, se extractaron los marcos normativos que las tres universidades

han proferido para dar soporte a la ruta inclusiva, los programas y mecanismos que han permitido sustentar dicha ruta y luego se abre el espacio protagónico de las ‘voces’, que a través de sus vivencias, dan cuenta de los avances, obstáculos y retos de la implementación de una Educación Superior Inclusiva para PcD.

Las tres familias semánticas²⁴ consideradas en el presente capítulo son:

- ✓ Características de los docentes para el trabajo con personas con discapacidad
- ✓ Características institucionales favorables para la educación inclusiva
- ✓ Obstáculos y/o barreras institucionales que limitan el acceso, la permanencia y el egreso en la educación superior, de personas con discapacidad

Se seleccionaron algunas voces, de cada *familia*, para mostrar las reflexiones, percepciones y aportes de los estudiantes y docentes. estas voces se desplegaron, acogidas en cinco títulos, permitiendo recoger diversos aspectos que consolidan los procesos de educación inclusiva. los apartados, contruidos para cada Universidad, se conformaron mediante la consolidación de los siguientes códigos:

- **La Institución en la ruta inclusiva**

- ✓ Apoyos recibidos por parte de las unidades académicas (directivos/decanos/coordinadores)
- ✓ Apoyos/adaptaciones tecnológicas para facilitar procesos de aprendizaje
- ✓ Apoyos/incentivos económicos para pago de matrículas y/o intérpretes
- ✓ Articulación entre diferentes dependencias
- ✓ Conformación de equipos de apoyo calificado, idóneo y suficiente

²⁴ Término utilizado por el software Atlas.ti para referirse a una categoría mayor, a la cual se le inscriben un cierto número de Códigos.

- ✓ Exigencias académicas homogéneas para todos los estudiantes
- ✓ Formulación de políticas institucionales para las PcD
- ✓ Fortalecimiento de los sistemas de información
- ✓ Génesis de procesos institucionales

- **Concepciones, apertura y disposición de los docentes**
 - ✓ Actitudes de los profesores hacia las PcD
 - ✓ Apertura/disposición de los docentes hacia el reconocimiento de las PcD

- **Condiciones socioculturales favorables**
 - ✓ Condiciones para crear/promover/fortalecer una cultura inclusiva
 - ✓ Creación de espacios para visibilizar experiencias universitarias en torno a la discapacidad
 - ✓ Reconocimiento de las PcD como sujetos con derechos y dignidad
 - ✓ Reconocimiento de las PcD como sujetos con voz y capacidades
 - ✓ Sensibilización de la comunidad educativa sobre inclusión, diversidad y discapacidad

- **Promoción de la investigación, de formación, redes y colectivos**
 - ✓ Formación en pregrado y/o posgrado respecto a la discapacidad
 - ✓ Creación y fortalecimiento de redes/colectivos de estudiantes con discapacidad
 - ✓ Experiencias y Fortalecimiento de líneas y proyectos de investigación sobre discapacidad y diversidad

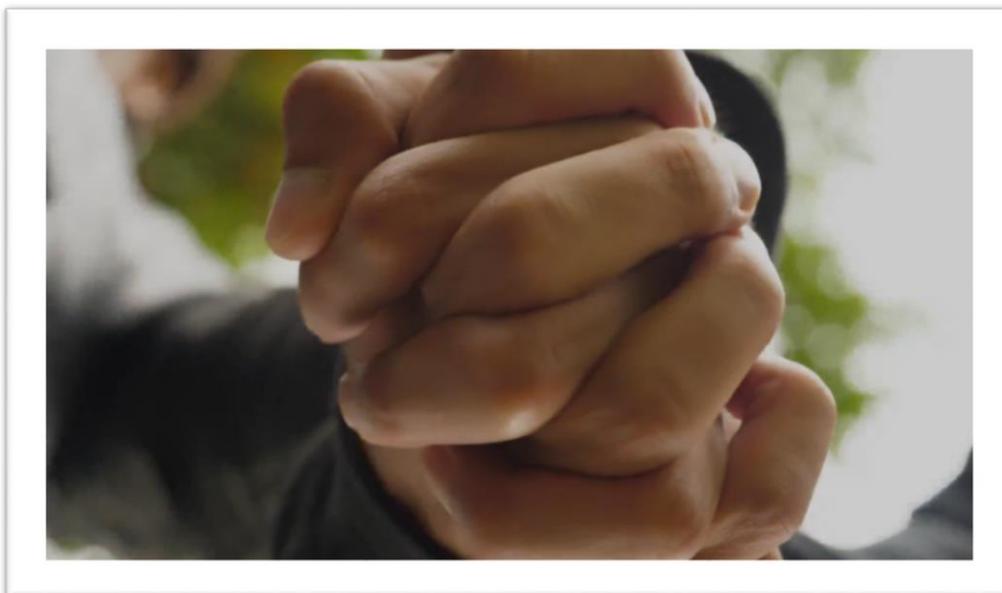
- **Obstáculos, retos y desafíos**
 - ✓ "Desincluir" y excluir
 - ✓ Actores por fuera de las políticas o estrategias inclusivas
 - ✓ Ausencia de adaptaciones curriculares/didácticas/evaluativas por parte de los docentes

- ✓ Ausencia de políticas institucionales para la inclusión de PcD
- ✓ Condicionamientos y/o restricciones para el acceso a la educación superior de PcD
- ✓ Crítica a la educación inclusiva
- ✓ Desconocimiento e ignorancia del marco legal sobre inclusión y discapacidad
- ✓ Dificultades de las PcD en los procesos de admisión a instituciones de educación superior
- ✓ Dificultades económicas para continuar con los estudios de educación superior
- ✓ Dificultades para la comunicación en una segunda lengua(español)
- ✓ Dificultades para la identificación y seguimiento de pcd
- ✓ Escaso o nulo seguimiento a la labor realizada por los intérpretes
- ✓ Falsos imaginarios
- ✓ Fallas en la formulación de políticas institucionales para pcd
- ✓ Falta de apoyo institucional y de recursos para la inclusión educativa de pcd
- ✓ Falta de formación o sensibilización en temas asociados con la discapacidad
- ✓ Inequidad de género
- ✓ Inexistencia de estadísticas y/o sistemas de información sobre pcd
- ✓ Instalaciones físicas inadecuadas para pcd
- ✓ Nula oferta de cursos en español para sordos pago de los intérpretes por cuenta del estudiante
- ✓ Retos y desafíos

6.1. Universidad Nacional de Colombia. Sede Bogotá

La Universidad Nacional de Colombia establece que su misión está orientada a promover el acceso con equidad a la educación superior. En este sentido, reconoce que la educación es un derecho fundamental y que Colombia es un país diverso, el cual establece en su Constitución Política que todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, por lo que recibirán la misma protección, trato y tendrán los mismos derechos, libertades y oportunidades sin discriminación alguna por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica; así mismo, señala que se deben reconocer especialmente los derechos particulares de las personas con discapacidad, su libertad, igualdad, equidad, diferencia, y que se deberán promover acciones para conseguir su inclusión cultural, social y política. (Const., 1991, arts. 13, 47, 54, 68)

Video 1. Educación Inclusiva en la Universidad Nacional de Colombia



Fuente: Universidad Nacional de Colombia.

En respuesta a lo anterior, la educación inclusiva abarca un conjunto de políticas, programas y estrategias diseñadas por la Universidad Nacional de Colombia atendiendo al principio de

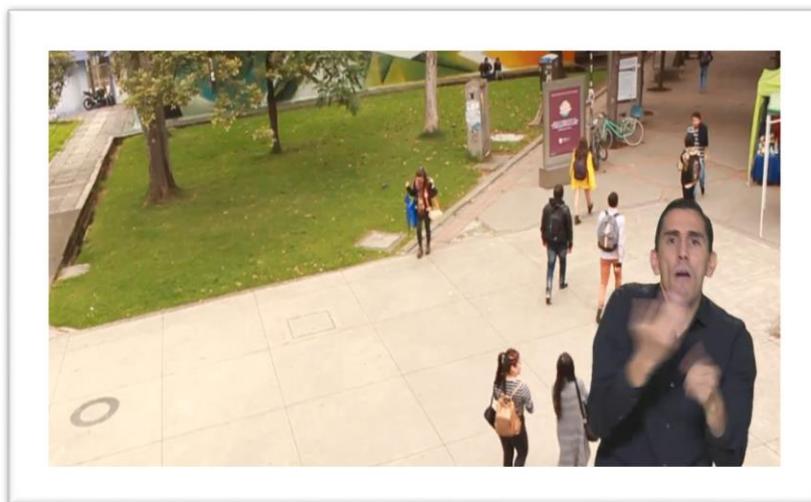
equidad, para identificar, reconocer y brindar respuestas, de acuerdo con la capacidad institucional, a la diversidad de las necesidades de los integrantes de la comunidad universitaria y en especial de sus estudiantes.

Dentro de las políticas de inclusión educativa se encuentra la de **inclusión educativa para personas con discapacidad**, la cual busca reconocer los alcances y limitaciones institucionales y determinar la forma progresiva y sostenible, como se harán los ajustes razonables y se acopiarán los elementos de diseño universal en la docencia, la investigación, la extensión, las labores administrativas, el bienestar universitario, la movilidad, y la accesibilidad para este grupo poblacional.

La Universidad cuenta, desde el año 2012, con el Observatorio de Inclusión Educativa para personas con discapacidad, el cual es un cuerpo colegiado, creado mediante el Acuerdo 036 de 2012, del Consejo Superior Universitario y reglamentado mediante Resolución 779 de 2016 de la Rectoría. Sus objetivos son hacer seguimiento a la implementación de las medidas y acciones reglamentadas, prestar asesoría y acompañamiento a las áreas académicas, administrativas y de bienestar universitario a nivel nacional, de sede y de facultad, sugerir los apoyos que se requieren para facilitar el proceso de inclusión en el medio universitario de las personas con discapacidad, así como interactuar con entidades externas para permitir la actualización e intercambio de conocimientos y experiencias.

A continuación, un video que presenta al observatorio:

Video 2. Presentación Observatorio de Inclusión Educativa para personas con discapacidad



Fuente: Observatorio de Inclusión Educativa para personas con discapacidad

El observatorio realmente es una instancia relativamente nueva que se definió en la resolución 21 objetivos, todo un mundo de acciones, porque queríamos ser abarcativos; íbamos con toda esa experiencia, nosotros veíamos que la universidad necesitaba trabajar y crecer en muchos elementos y se trató de plasmar en esos objetivos. Salieron 21 objetivos y estamos en proceso de reestructuración, pero ese primer gran plan de trabajo del observatorio que no sabíamos por dónde coger todo esto, porque ya había una política, un cuerpo colegiado y como que no nos creíamos esa posibilidad en la universidad; entonces empezamos a desarrollar una serie de actividades con distintas estancias, pero una de las grandes apuestas de ese primer plan de trabajo fue realizar un diagnóstico, de monitoreo, de implementación del acuerdo. (P14: Directora Observatorio. U.N. L.S.)

Desde la dirección de Bienestar Universitario se adelanta el programa de Inclusión y Desarrollo del potencial humano que tiene como uno de sus líneas de trabajo la *Inclusión de la comunidad universitaria en situación de discapacidad*.

Como parte del plan de trabajo adelantado por el Observatorio (2013-2018) se efectuó un diagnóstico sobre la implementación de la política institucional de inclusión educativa, de las PcD, con el apoyo de la Dirección Nacional de Bienestar Universitario. Los resultados del diagnóstico son un insumo relevante para la orientación y priorización del plan de trabajo del

Observatorio y los procesos de inclusión de la Universidad, a fin de orientar y fortalecer en las instancias directivas, académicas y administrativas la formulación de planes, programas y proyectos dirigidos a la implementación de las acciones dispuestas en la política. (Universidad Nacional de Colombia. Observatorio de Inclusión Educativa para personas con discapacidad de la Universidad Nacional de Colombia., 2019)

Los resultados se estructuraron según los siguientes dominios: a) dominio político- directivo; b) dominio administrativo; c) dominio sociocultural; d) dominio académico; e) autoevaluación y mejoramiento.

Se resaltan algunas recomendaciones realizadas en el documento diagnóstico realizado por el observatorio:

- **Dominio Político**

Desarrollar una estrategia institucional de comunicación que impacte el nivel nacional y de sede para el *conocimiento de la política institucional de inclusión educativa de personas con discapacidad*, teniendo en cuenta que la inclusión es un proceso que se construye colectivamente.

En cuanto a las *acciones para la consolidación de la política institucional de inclusión educativa de las personas con discapacidad*, se recomienda descentralizar los procesos de inclusión de personas con discapacidad, estableciendo redes para articular estrategias comunes entre instancias, que vinculen acciones propias del ámbito educativo, laboral, artístico, deportivo y cultural.

- **Dominio Administrativo**

Sobre los *sistemas de información (registro y caracterización)*, es prioritario definir herramientas para el registro y caracterización de estudiantes, docentes y administrativos con discapacidad con el fin de identificar necesidades y líneas de acción pertinentes.

En la *prueba de admisión* se recomienda realizar procesos de diagnóstico e investigación sobre los procesos ya constituidos dentro de la prueba de admisión, que le permita a la Dirección Nacional de Admisiones reconocer los facilitadores y barreras actuales, así como la definición un programa de admisión especial que garantice un mayor acceso de la población con discapacidad a la educación superior.

Fomentar el desarrollo de alianzas estratégicas que visibilicen la inclusión de personas con discapacidad en diferentes sectores, aprovechando los diferentes vínculos institucionales con los que cuenta la Universidad, y los diferentes programas académicos que están relacionados con la vinculación laboral de personas con discapacidad.

De acuerdo con las responsabilidades del Acuerdo 036, generar vínculos con las diferentes iniciativas extensión solidaria y procesos de proyectos que favorecen la inclusión de profesionales con el fin de dar a conocer la posibilidad de vincular los egresados con discapacidad de la universidad como un criterio de prioridad dentro de la selección.

En términos de *accesibilidad física* se requiere un estudio de seguimiento a los hallazgos obtenidos en el diagnóstico nacional de accesibilidad, desarrollado en el año 2012 por el profesor y arquitecto Jorge Torres, con el fin de establecer los avances en materia de accesibilidad física que ha logrado cada sede, y los facilitadores y limitantes en el proceso de incorporación de las recomendaciones hechas dentro del diagnóstico.

Para la adquisición y uso de tecnologías de la información y la comunicación se requiere finalizar y divulgar los lineamientos para la accesibilidad a las páginas de la Universidad y crear criterios homogéneos para la creación de material digital y físico en cada una de las dependencias, evaluando los procesos establecidos de imagen institucional y recursos oficiales.

Hacer divulgación y señalización de las herramientas con las que actualmente cuenta la universidad a nivel de accesibilidad a la información, como es el caso de los software Jaws y Magic, equipos específicos de las bibliotecas, etc.; no solamente para que las personas con discapacidad hagan uso de éstas, sino para que la comunidad universitaria pueda conocerlas y hacer desarrollos académicos en este contexto.

- **Dominio Sociocultural**

Para el *fortalecimiento de la corresponsabilidad institucional* se propone implementar estrategias para estimular el reconocimiento de derechos de las personas con discapacidad, el respeto y generar empatía en la comunidad de la Universidad, con el objetivo de favorecer la participación en espacios sociales, culturales y académicos.

Crear espacios deportivos, artísticos y culturales accesibles que permitan la participación de docentes, administrativos y estudiantes con discapacidad. Los cuales se pueden proponer en red

con las asociaciones de personas con discapacidad y diferentes organizaciones e instituciones regionales que han avanzado en la participación de la población con discapacidad.

- **Dominio Académico**

Promover la producción académica e investigativa en temas de discapacidad, en todas las sedes de la Universidad, a través de la formulación de trabajos de pregrado, posgrado y proyectos interdisciplinarios, o investigaciones relacionadas con la inclusión en educación superior.

Diseñar una estrategia global, continua y sistemática de formación en pedagogías para la diversidad y empatía docente que sea implementada en todas las sedes para incrementar las posibilidades de aprendizaje en condiciones de equidad de las personas con discapacidad.

Crear un banco de ideas para proyectos de investigación y extensión que posibiliten a estudiantes y docentes de pregrado y posgrado de diversas áreas del conocimiento, dar respuesta a las necesidades más apremiantes de la población en el nivel nacional, de acuerdo a las particularidades regionales.

- **Dominio Autoevaluación y Mejoramiento**

Generar por parte de las instancias responsables designadas en el Acuerdo 036 indicadores de gestión relacionados con la inclusión de personas con discapacidad en cada una de las dependencias que las componen, con el fin de facilitar los procesos de verificación de avance y seguimiento.

Incorporar la inclusión educativa de las personas con discapacidad con proyecciones específicas dentro de los planes de desarrollo y proyectos de inversión, de manera que puedan ser evaluadas con metas y criterios específicos de cumplimiento, haciendo que cada instancia, por medio de la rendición de cuentas, deba hacer balances periódicos. (Universidad Nacional de Colombia. Observatorio de Inclusión Educativa para personas con discapacidad de la Universidad Nacional de Colombia., 2019, págs. 170-173)

En la Universidad se ha configurado como propuesta estudiantil el Colectivo *Cuerpos Diversos en Rebeldía* que busca que cada vez más personas en situación de discapacidad accedan a la educación superior. Su consigna es luchar por una sociedad anticapacitista y desincluyente que reconozca horizontalmente las diversas formas de ser y estar en el mundo.

6.1.1. La Institución en la ruta inclusiva

Se abre paso a las consideraciones de los actores académicos. Estudiantes y docentes despliegan sus experiencias y su sentir.

Las condiciones que facilitan y encausan la institución hacia la Educación Inclusiva son reconocidas por los estudiantes, en sus tránsitos y vivencias en la universidad.

Los estudiantes resaltan los apoyos humanos y los programas ofrecidos por la universidad, desde Bienestar Universitario (los estudiantes del área de acompañamiento integral, el apoyo del observatorio y del colectivo de estudiantes con discapacidad):

Cuando pase a la maestría a mí me decían, cada tres días me preguntaban, ¿qué necesita? Yo respondía: nada, sáquenme de la lupa, cuando yo necesite algo, yo lo pido. Luego, cuando estaba en la tesis yo dije, ya sé que necesito, necesito alguien que me escriba. La profesora xxx me consiguió con Bienestar dos chicos de acompañamiento y con ellos redacté el primer capítulo de la tesis. (P 2: Egresado. Maestría. GR. UNAL.)

Si yo no reconozco al otro, quién es ese otro, cuál es su historia, yo creo que yo puedo tener mil estrategias, pero cuando no hay una persona, un ser humano, una cara, una historia, yo creo que no, no tiene tanto impacto. Entonces estando en admisiones sigo con mis trabajos, conozco unas personas en sedes que no tenían una gran formación conceptual en el tema de discapacidad, pero cuando yo les hablaba de estas personas aspirantes con nombre propio, con historia propia, ellos decían: “No se preocupe profesora, yo me encargo de lo que sea necesario”. Y lo que sea era lo que sea, algunos de ellos iban a la casa de los muchachos, los llevaban a la universidad, les conseguían el mejor lector, los profesores que apoyaban estos procesos son unos seres humanos increíbles, no en el término asistencialista ni lastimero, pero sí de reconocer. Te cuento la historia y veo que ese hilo conductor ha sido permanente. Entonces en ese sentido en las sedes hicimos un trabajo muy interesante con muchos funcionarios, y empezamos a entender que en este proceso de la inclusión necesitamos personas que quieran, que aporten, personas que se la juegan por el otro -ni siquiera por las personas con discapacidad- por el otro, quien sea. Pero es valioso ese que llega y ese que comparte conmigo en este espacio, y ya yo me siento responsable

de darle la mejor posibilidad de presentar su examen de admisión. (P14: Directora Observatorio. U.N. L.S.)

Las adaptaciones tecnológicas, que han surgido en el marco de la cotidianidad, también han permitido que la formación de las PcD sea más amigable. Identifican los apoyos tecnológicos ofrecidos: filmación de las clases, amplificaciones acústicas en el aula, contar los programas informáticos JAWS, MAGIC y el acceso con WIFI a las aplicaciones IOS para Telefonía Móvil.

En lo comunicativo, los docentes se fueron acostumbrando a entenderme; también había ciertas clases en las que los profesores hablaban pasito y yo con mi audífono intentando poner oreja... entonces, se solicitó una especie de audífono de esos de escuchar música, que se conectaba con la filmadora. Se filmaban todas las clases. Mientras el profesor hablaba yo podía escuchar porque tenía un audífono conectado a la filmadora y el micrófono de la filmadora me amplificaba a mí. Ese fue la adaptación tecnológica que surgió de un acuerdo construido conmigo. Eso fue lo más significativo y valioso para mejorar la amplificación en el aula. No fue más, esos dos fueron los apoyos fuertes. (P 2: Egresado. Maestría. GR. UNAL)

En la universidad es mucho mejor trabajar con IOS y con MAGIC, todo lo que tenga que ver con documento digitalizados nos facilitan más la vida. (P 4: Estudiante. Pregrado. HC.y S.P.UN.)

Los docentes reconocen las adecuaciones tecnológicas como condiciones que dinamizan los procesos de Educación Inclusiva, en la Universidad Nacional.

La Articulación entre diferentes dependencias de la Universidad, así como la retroalimentación de las experiencias nacionales e internacionales, enriquecen y aceleran el proceso inclusivo:

¿Cómo se dio ese proceso de la política en la universidad nacional? xxx: En la universidad empezó con la maestría en discapacidad. Con las profesoras xxx, xxx y xxx, ellas lo primero que hicieron con su maestría fue meterse con el tema e instalar el tema transversalmente en la universidad; entonces cuando empezó a darse eso, ellas trajeron experiencias como internacionales y empezaron a divulgar mucho el tema en la universidad, que la discapacidad,

la discapacidad, y de manera formal en el año como 2001, 2002 creo, toda la historia empieza con un estudiante sordo, del Jorge Eliécer Gaitán. (P 8: Docente. UN. M.M.)

La conformación de equipos de apoyo calificado, idóneo y suficiente está surgiendo en la Universidad Nacional a través de los esfuerzos conjuntos de las Unidades Administrativas y la retroalimentación de las necesidades de las PcD:

Ya tenemos palabreadas a dos grandes pedagogas que han sido asesoras del MEN en el tema de pedagogías para que construyamos toda una ruta que le permita al profesor bajar un poco también el nivel de ansiedad de decir: “si me llega un estudiante qué hago”, “Tranquilo profe, usted no está solo, está la dirección de innovación académica, la coordinación, la vicerrectoría, entonces es empezar a construir una red para que no nos sintamos solos en este proceso de construcción. También tenemos otras rutas para el estudiante, si es estudiante “Es que el profesor no me entrega el material”, vea aquí tenemos esta ruta que le puede ayudar. (P14: Directora Observatorio. U.N. L.S.)

Los procesos institucionales también se acompasan y afinan, avanzando en lo práctico y en lo conceptual. La participación organizada y conjunta de los estudiantes, permite una mejor construcción de la Política Institucional:

Creo que la política institucional si fue un hito importante en la universidad, porque posicionó la discapacidad desde otro lugar, me parece que eso es clave, es decir, una política que oriente acciones importantes; pero creo que un trabajo articulado de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba. (P14: Directora Observatorio. U.N. L.S.)

El diálogo articulado, la construcción colectiva, creo que es fundamental. Una política que oriente es fundamental, pero también la formación y concienciación de quienes están en las cabezas es importante. (P14: Directora Observatorio. U.N. L.S.)

Nosotros creemos que el verdadero proceso de cambio está en las personas que han luchado para dar voz sobre su realidad y cambiar la sociedad. Es por eso que sigue siendo una tarea fundamental el recoger las demandas de uno de los sectores más oprimidos de la sociedad, el de las personas con discapacidad. Para nosotros es necesario conjugar la pelea por reivindicaciones concretas y urgentes, como la socialización de los cuidados, la pelea por una educación realmente inclusiva o por el fin de la estigmatización. Y a la vez ligar esta lucha democrática con la perspectiva de construir otra sociedad. (P15: Colectivo Cuerpos Diversos en Rebeldía)

Los ajustes efectuados en el proceso de admisión de los EcD; las actitudes de escucha y reconocimiento de las PcD en los espacios de Bienestar Universitario, del Observatorio y la actitud del personal destacan la importancia de las políticas de inclusión que orientan las acciones y permiten un trabajo articulado en doble vía- (de arriba hacia abajo y viceversa):

En la Nacional el otro extremo, que igualdad, que presenten el examen y les damos acomodaciones, pero es un examen que ustedes saben que es complejo; pero la universidad tiene una experiencia maravillosa en eso. La maestría empezó a meterse y creó un proyecto que se llamaba equiparación de oportunidades; en ese momento lo lideró la profesora XXX. (P 8: Docente. UN. M.M.)

Hay que jalarle ya a una política institucional que les diga a las instancias qué tienen que hacer, no es una cosa voluntaria, no es una cosa de voluntades. Es una apuesta de la universidad, más cuando uno leía la misión de la universidad de garantizar el acceso con equidad, –pero cómo se está realizando realmente-, entonces la política de alguna manera si surge de esas inquietudes, de la necesidad de que las propuestas tuvieran un impacto y un elemento común en los planes globales de desarrollo de la universidad. (P14: Directora Observatorio. U.N. L.S.)

El sentido de la responsabilidad social de la Universidad Pública que debe velar para que los EcD accedan, permanezcan y se gradúen, pero, sobre todo, para que los EcD se construyan como sujetos y se transformen como personas.

6.1.2. Concepciones, apertura y disposición de los docentes

En los planteamientos de los estudiantes, se observa la necesidad de que en la Universidad Nacional se fortalezca la formación y capacitación docente, especialmente en el uso de estrategias, recursos y materiales adaptados a las necesidades de los estudiantes con discapacidad:

Hace falta una capacitación docente en la parte de fabricar materiales para las materias, como dar materiales para los cursos, porque en eso si la universidad está fallando. Hace falta una formación docente, para que el docente tenga herramientas para interactuar con el estudiante en

el curso. Si bien el docente puede dictar la clase, le puede dar a uno el espacio, pero en el momento en que tenga una gráfica, el docente se puede ver un poco limitado para trabajar. (P 4: Estudiante. Pregrado. HC.y S.P.UN.)

Igualmente, se requiere formación sobre las diferencias entre las discapacidades para que no se encuadren, los etiqueten o traten igual.

Hay profesores que yo les digo profe, yo como hago para ver la película y me dicen “No pues yo le agrando la pantalla” y yo “no profe, así usted me agrande la pantalla al 2000% yo no voy a ver nada porque yo no veo” entonces como que no hay esa concienciación o concientización si lo quiere de las diferencias entre las discapacidades. O sea, como que hacen lo que todos hacemos con los conceptos, una hoja es una hoja y punto, pero hay muchos tipos de hojas, y eso es lo mismo que pasa con nosotros, tristemente. Entonces simplemente nos encuadran, nos etiquetan y ya está y entonces nos tratan igual y así no funciona. (P 4: Estudiante. Pregrado. HC.y S.P.UN.)

Los docentes a su vez reconocen que las maneras de concebir o conceptualizar la discapacidad y a las PcD determina las aperturas o disposiciones hacia la inclusión. No es fácil establecer cómo los docentes asumen, acatan o se apropian de las políticas de inclusión en la universidad.

En cuanto a los maestros es un tema totalmente personal, o sea, ningún profesor va a hacer nada que no le nazca desde su estilo, desde sus concepciones; entonces, tenemos los casos de conversaciones con profesores que me dicen, dígame que hay que hacer y qué quiere que le haga, y quiere que le mande las clases antes, y quiere entonces que se hagan los exámenes orales, sí. De una gran apertura, pero también he tenido profesores que dicen no, aquí yo no voy a permitir alcahueterías, aquí a todos se les da un trato igual. Ese estudiante, por ejemplo, un estudiante con un déficit de atención severo, pues que vaya a psicoanálisis, cuando él se psicoanalice y entienda y afirme su identidad y todo, pues, hablamos, pero yo no voy a darle a él una prebenda, ni nada. (P 8: Docente. UN. M.M.)

Actitudes de los profesores hacia las PcD y su apertura o disposición pasa por el reconocimiento del otro y la posibilidad de aceptar la diversidad:

Abrir mi mirada al mundo, quién es el otro. Es que son muchas posibilidades, para mí el otro es ese que se parece a mí, el que ve, el que oye, el que habla. Otras posibilidades, el sentir que

tengo mucho que aprender, mucho, mucho, eso sí ha sido importante para mí. (P14: Directora Observatorio. U.N. L.S.)

Un elemento fundamental para la inclusión tiene que ver con la apertura al otro, a su reconocimiento y valoración.

6.1.3. Condiciones socioculturales favorables

Las condiciones socioculturales favorables para las PcD son el resultado de acciones conjuntas, procesos institucionales y concienciación de la comunidad académica sobre la discapacidad.

Los estudiantes identifican como condiciones socioculturales favorables a la Educación Inclusiva el reconocimiento de las PcD como sujetos dignos y con derechos; la necesidad de hacerse visibles para que los conozcan y se derrumben los mitos sobre la PcD.

Mi pelea es que se reconozca a las PcD como sujetos con derechos, reconocer al otro, como otro digno. (P 2: Egresado. Maestría. GR. UNAL)

Creo que las personas con discapacidad tenemos que integrarnos para que las personas con y sin discapacidad nos den el valor, o sea, no es porque nos digan “No, es que esos pobrecitos” sino que valoren lo que nosotros hacemos y pues nosotros mismos también darnos a conocer en todos los espacios que haya en la vida profesional. (P 4: Estudiante. Pregrado. HC.y S.P.UN.)

Con el paso del tiempo la participación ha ido mejorando [...] hay más conciencia, entre los estudiantes de que hay derechos hay deberes, y poco a poco el estudiante se está dando cuenta de que tiene que integrarse... vamos a encontrar como todo en la universidad, gente que es apática y gente que le gusta participar. (P 4: Estudiante. Pregrado. HC.y S.P.UN.)

Otras condiciones que promueven la cultura inclusiva pasan por integrarse con toda la comunidad, generando prácticas incluyentes; apoyarse mutuamente y trabajar como colectivo, para mejorar en los procesos de participación estudiantil al interior de la universidad,

Siento que esas experiencias han tenido un simbolismo o unos significados personales como te los he mencionado en toda la entrevista, pero también siento que en términos de mi lugar como ciudadana, creo que también me han aperturado otras posibilidades, y el reconocer a los otros con derechos y reconocer también una responsabilidad social que cuando tú sabes, cuando tú tienes un conocimiento, tienes la responsabilidad de usarlo bien. Y yo siento que ese tema de la responsabilidad social también ha sido un valor importante, que enlaza a transformar, yo siento que antes uno si veía ciertas condiciones de vulneración y uno decía, pero ¿yo qué puedo hacer?, y uno sí puede hacer. Yo creo que es ponerme en otros lugares, creo que también ha sido un elemento importante en mi proceso. (P14: Directora Observatorio. U.N. L.S.)

Siento que yo viví la discapacidad desde la vivencia y luego me fui acercando a lo conceptual; entonces eso me permitió tener unas posturas interesantes de entender, cuando las personas con discapacidad tienen sus perspectivas críticas frente a todo lo que hace la academia. Uno escucha con mucha frecuencia, la academia se monta en unos ideales y no han tenido contacto con la persona con discapacidad, no le han preguntado a la persona con discapacidad qué siente, qué piensa; entonces el discurso de la academia se distancia en muchos momentos de quién es la persona que experimenta en la vida real la discapacidad, de la vida real de las PcD. Yo empecé a crear y a acercarme tanto a la academia como a la discapacidad con esa idea: la voz de la persona que lo encarna debe primar. El concepto está muy bien, pero si yo no escucho, si yo no vivo al lado del que experimenta este proceso, pues yo nunca lo voy a entender, yo nunca voy a poder hacer unos aportes reales y efectivos. Luego el SIE pasa -ya no está aquí en la facultad de medicina- a la dirección nacional de bienestar. (P14: Directora Observatorio. U.N. L.S.)

Los docentes plantean como condiciones socioculturales favorables a la inclusión el reconocimiento de los aportes que las PcD hacen a la comunidad y a la sociedad. La actitud de apertura y diálogo permite aprender de las PcD, tomar de ellos y con ellos, a partir de experiencias vividas y compartidas. Esa actitud propende por la eliminación de las barreras actitudinales, superando el paradigma de la compasión y dando el salto al paradigma de los derechos humanos:

Todo el tema está rodeado del tema actitudinal; hasta que la gente no comprende de que se trate, cual es el valor, la solidaridad, la sororidad; porque, fíjate que estamos pasando del paradigma de la compasión a uno más de derechos humanos. (P 8: Docente. UN. M.M.)

Celebrar la diversidad, dando apertura a nuevas posibilidades de comprensión y acción, es un indicativo de la profunda transformación que se va incrustando en la comunidad educativa:

A mí me gustaría pensar que lo que nos toca hacer es “Desincluir”, claro, porque cuando me incluyes tú sigues teniendo una posición de poder sobre mí, y eso tiene en la base una relación de desigualdad, porque tú eres quien me incluye, tu eres la vieja bacana que me incluye; lo cual no quiere decir que yo esté en contra de la inclusión, la inclusión es un paso muy grande que toca dar y que aún falta mucho para que se dé y se supere, pero debe ir un poco más allá. (P 2: Egresado. Maestría. GR. UNAL)

Poder ver uno en la diversidad lo fascinante, por ejemplo, del aporte desde la cultura sorda, desde las personas con discapacidad visual; como aprende uno muchas cosas que desde esa experiencia humana se ven y que uno de pronto no percibe. (P 8: Docente. UN. M.M.)

Entender como que, el ser humano es muy diverso, y en toda esa diversidad no hay una cosa que sea buena aquí y otra en el otro extremo que sea mala, sino que todo el funcionamiento es viable, es deseable, es posible. Segundo, celebrar la diversidad, poder ver uno en la diversidad lo fascinante por ejemplo, del aporte desde la cultura sorda, desde las personas con discapacidad visual; como aprende uno muchas cosas que desde esa experiencia humana se ven y que uno de pronto no percibe, Tercero, digamos que identificarse también con el tema de la reivindicación de grupos marginales, eso es fundamental; o sea, el tema de los derechos humanos, que hay históricamente hay unas barreras estructurales, que alguien decidió que los que caminen distinto es malo, pero pudieron haber dicho que eran héroes, que eran seres divinos, pero dijeron que no eran. (P 8: Docente. UN. M.M.)

Valorar el tema de la responsabilidad social de la universidad ubicando nuevos lugares para transformar; continuar apoyando las reivindicaciones de la PcD, escuchar sus voces, comprendiendo la perspectiva crítica de los estudiantes con discapacidad frente a la academia, escuchándolos para entenderlos y poder hacer aportes reales y efectivos a sus procesos formativos:

La idea del colectivo inicialmente es visualizarnos dentro del campo, del campus, que la gente nos conozca, que sepan que hacemos parte y que se quiten tal vez tanto sitios que nos tienen y luego empezamos a pensarnos más como, bueno, nosotros estamos muy dispersos y

muchos que llevaban años estudiando acá se venían a conocer hasta ahorita, entonces dijimos la gente se siente sola. Inicialmente los chicos entran y no saben qué hacer, a donde acudir, están solos, está la parte de bienestar, pero obviamente no es igual hablar con una persona mayor a hablar con una persona de su edad y una persona que tal vez haya evidenciado las cosas desde el mismo punto de vista. Es algo excluyente tal vez, pero a su vez busca generar un práctica incluyente a través de que la persona se sienta bien recibida y tenga un grupo en el cual apoyarse. (P 4: Estudiante. Pregrado. HC.y S.P.UN.)

Yo siento que cada día, en cada reunión, surgen más y más cosas, y que el plano de trabajo se nos queda corto, las nuevas generaciones de personas con discapacidad que lleguen, la posibilidad de abrir más plazas para profesores y administrativos con discapacidad, el ver a mi universidad transformada en todas sus sedes, yo creo que eso es un mundo, eso es todo un sueño. Este plan de trabajo se nos queda corto, porque cada día salen más cosas, ahora hay más propuestas, salen nuevas dificultades, salen nuevas situaciones a problematizar y a proponer. El horizonte de posibilidades es enorme. (P14: Directora Observatorio. U.N. L.S.)

La Universidad es un espacio idóneo para construir los primeros y fundamentales cambios sociales que permean la sociedad en su conjunto:

La universidad si tiene una responsabilidad en construir y transformar socialmente, el acceder a la educación como una ocupación significativa que permite transformar. Nosotros como universidad tenemos que hacer lo necesario para que ingresen, para que permanezcan y para que se gradúen, no solamente por cumplir un requisito de obtener un título, sino para construirse como sujetos, para transformarse como personas. (P14: Directora Observatorio. U.N. L.S.)

6.1.4. Promoción de la Investigación, de Formación, Redes y Colectivos

En la categoría Promoción de la Investigación, de Formación, Redes y Colectivos se destaca, en las entrevistas de estudiantes y docentes, la necesidad de avanzar en los procesos de formación docente, particularmente con relación al manejo de software accesible, como apoyo a la docencia y a la investigación.

Hace falta que la gente que vende los software para trabajar, todos los software que utilizamos para investigación, no solamente en psicología sino en toda la investigación, pues que sean accesibles. (P 4: Estudiante. Pregrado. HC.y S.P.UN.)

En la Universidad Nacional se muestra el interés por consolidar el colectivo de estudiantes y las instancias de participación que propende por la Educación Inclusiva de las PcD:

Nosotros somos un colectivo que nace en medio del paro, aprovechando que nadie teníamos nada que hacer, y era más fácil encontrarnos, entonces empieza esto, yo no hago inicialmente parte, yo vengo a unirme como una reunión después, realmente soy una de las que más lleva tiempo, tiempo lleva perdón, pero no me es indiferente la historia. Entonces, inicia con xxx xxx, xxx y xxx. Xxx es de sociología; Xxx es compañera, colega de Xxx, y Xxx está haciendo una Maestría en Historia y pregrado de Ciencia Política. Entonces ellos se unen y por el Observatorio de discapacidad y empieza todo este cuento. Vamos a hacer un colectivo, vamos a unirnos y vamos a sacar esto adelante. (P 4: Estudiante. Pregrado. HC.y S.P.UN.)

Los estudiantes se encaminan hacia el desarrollo de acciones afirmativas para la protección y ejercicio efectivo de los derechos de las PcD

Creo que ya en este momento están haciendo acciones afirmativas para que la comunidad con discapacidad en la UN pueda estar mucho mejor. (P 4: Estudiante. Pregrado. HC.y S.P.UN.)

La articulación de las acciones del observatorio con las funciones sustantivas de docencia, investigación y responsabilidad social y la necesidad de continuar desarrollando los ejes de acción del observatorio, en relación a los procesos de monitoreo, seguimiento, asesoría, acompañamiento, interacción e intercambio de conocimientos:

A través de unos proyectos de investigación, que no tenían nada que ver con discapacidad, empecé a escuchar un poco sus discursos y sus iniciativas en términos de discapacidad, entonces en el año 2009 la profe Xxx me invita a participar en un proyecto de investigación en el que se tenían unos rubros que el Ministerio de Educación Nacional estaba dando a las universidades que participaran en esos proyectos de investigación, y buscaban utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para favorecer la participación de estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario. (P14: Directora Observatorio. U.N. L.S.)

Lo anterior, permite establecer interacciones con entidades externas, para la actualización de la información sobre discapacidad y el intercambio de conocimientos y experiencias; especialmente con la Red Colombiana y la Red Latinoamericana de universidades por la

discapacidad, el Observatorio Nacional de Discapacidad y los organismos de veeduría.

6.1.5. Obstáculos, Retos y Desafíos

Son grandes y múltiples los **Obstáculos**, que a su vez se convierten en **retos y desafíos**. Se identifican en las vivencias y experiencias de los estudiantes de la Universidad Nacional, las barreras que persisten y que vivencian en su día a día, pero sobre las cuales se hace necesario orientar nuevas acciones.

Se destacan **las barreras físicas**, particularmente las referidas a la inadecuación del mobiliario, de las aulas y de los espacios abiertos; las dificultades en la accesibilidad física por las barreras arquitectónicas que se imponen en los edificios que son patrimonio y nunca fueron pensados para la inclusión.

Tuve que presentar el examen de admisión en el auditorio, con unas sillas inmóviles, chiquitas e incómodas, yo entre en angustia cuando vi el formato del examen de preguntas, la hoja de respuestas, cinco lápices... Y yo... tacho... tacho...tacho... cómo hago esto?, yo le dije al que cuidaba el examen... me acomodó una silla abierta y una mesa bajita, que fue lo único que pudo encontrar... y yo empecé ahí, pero me torcía más; entonces... la solución, me senté en el piso, la mesa me quedó mejor y pude responder echado en el piso. Entonces, yo aprendí mucho con la maestría, pero yo creo que la maestría ha aprendido más conmigo. (P 2: Egresado. Maestría. GR. UNAL.)

Hay huecos en toda la universidad, es muy normal encontrarse un hueco en la Che, la Che que es el corazón de la universidad, al que todo el mundo llega y hace falta pues que se le coloque más atención a eso. La universidad está haciendo lo posible por hacer los procesos paulatinamente, de manera responsable, pero se necesita que se agilice ese proceso porque no solamente soy yo, hay personas en silla de ruedas que por ejemplo, pueden entrar a cualquier edificio a estudiar una carrera y no son accesibles, por ejemplo, en aulas de ciencias humanas, sociología es más o menos accesible el primer piso, pero en aulas de ciencias humanas hay cuatro pisos y al cuarto piso sería muy complejo acceder en silla de ruedas, aunque hubo una chica en silla de ruedas que se graduó de psicología, sin embargo, cuentan en esa época que les tocó durísimo a las personas que estaban en esa época. Son edificios viejos, son patrimonio, que nunca fueron pensados para la inclusión. (P 4: Estudiante. Pregrado. HC.y S.P.UN.)

Muchos de nuestros aspirantes contaban que ellos no intentaron u otros que ni siquiera han intentado presentarse la primera vez, consideran que la UN no es una opción porque es inaccesible en términos físicos, no todos los edificios, pues hemos avanzado en algunos en el tema de accesibilidad, pero si es uno de los peros, la accesibilidad física. (P14: Directora Observatorio. U.N.)

Las barreras pedagógicas ocupan un lugar relevante, especialmente la falta de modelos pedagógicos institucionales apoyados con un Diseño Universal para el Aprendizaje de todos los estudiantes, con estrategias flexibles de enseñanza y con los materiales y recursos didácticos que no son asequibles. Se requiere formación y capacitación docente continua; se necesitan procesos de formación y concienciación de directivos y administrativos y de quienes ejecutan las políticas en las distintas instancias institucionales.

Los dos primeros meses del semestre estuve completamente solo, escasamente era el apoyo de acompañamiento estudiantil, y me tocó durísimo, tanto así, que eso me afectó el semestre y perdí dos materias de las cuatro que tenía inscritas, porque no había apoyo, no se adaptaban los materiales, los profesores no sabían qué hacer y sin embargo, aún sigue persistiendo ese tipo de inconvenientes [...] a pesar de que los profesores han hecho lo posible por hacer las adaptaciones, aún falta mucho. Psicología es una carrera que no está diseñada para nosotros, aunque hay psicólogos ciegos, el 100 por ciento de las cosas nosotros no lo podemos captar como lo pueden aprender las personas que ven, porque la parte visual, la parte gráfica nosotros no la tenemos, y nos toca trabajar con lo que hay, que nos ayuda, pero sentimos que esa parte experimental es parte de la formación de un psicólogo y las personas con discapacidad visual no la tenemos. (P 4: Estudiante. Pregrado. HC.y S.P.UN.)

Hace falta una capacitación docente en la parte de fabricar materiales para las materias, como dar materiales para los cursos, porque en eso si la universidad está fallando. Hace falta una formación docente, para que el docente tenga herramientas para interactuar con el estudiante en el curso. Si bien el docente puede dictar la clase, le puede dar a uno el espacio, pero en el momento en que tenga una gráfica, el docente se puede ver un poco limitado para trabajar. (P 4: Estudiante. Pregrado. HC.y S.P.UN.)

Se hace evidente la falta de formación o sensibilización en temas asociados con la discapacidad:

Yo siento que de entrada el tema actitudinal es un tema muy fuerte, además los más difíciles de identificar, porque cuando nos llegan muchos casos de los estudiantes con temas de vulneración de derechos y se expone el caso, no siempre es tan explícito el tema de exclusión; o a veces las quejas son: es que “yo le pedí al profesor y me pusieron una clase en química que es inaccesible que es en el cuarto piso” “Profesor ¿podemos hacerlo en el primer piso?” “No, a mí ya me asignaron ese salón” bueno, ahí ¿cuál fue el tema de exclusión?, a veces es más un tema actitudinal. [...] yo siento que en la base es que tienen miedo, miedo a lo desconocido, a lo diverso a lo distinto; yo ya tengo mi clase hecha para el que ve, para el que oye, para el que se mueve, pero si llega alguien que no se mueve, que no ve, que no oye, desfigura esa forma que yo ya tengo en mi cabeza tan estructurada. Yo siento que es la resistencia también al cambio y a lo diverso [...] (P14: Directora Observatorio. U.N.)

Se identifican barreras administrativas, relacionadas con las fallas en los sistemas de información y comunicación. Se cuenta con poca información sobre las PcD y, la que se tiene, no es muy fiable. Las bases de datos o reportes no son unificadas para las distintas dependencias (admisiones, bienestar, servicios de salud, académicas etc.):

Los sistemas de información tienen que dar una información sobre las personas con discapacidad, pero una información que esté conforme con la Convención, con la 1618 y con la política institucional. Eso fue un gran bache y los pocos que reportaban, lo hacían como ellos pensaban que debían reportar, entonces esos elementos están en nuestro plan de trabajo. (P14: Directora Observatorio. U.N.)

Resulta que nuestros sistemas de información no identifican personas con discapacidad, entonces nos fuimos a Dirección Nacional: ¿cuántas personas con discapacidad tenemos? -Pues yo creo que unas cuatro-. No, en los sistemas de información formal no aparecía la categoría de discapacidad, entonces en medio del diagnóstico empezamos a hacer también un trabajo, sentémonos a mirar cómo hacemos la categoría y demás; y luego nos fuimos a Sistema de Información Académica, -Señor sistema ¿cuántos estudiantes con discapacidad tenemos? ¿qué mortalidad tienen? ¿Qué deserción?, Tampoco información. Ok, señores Sistema de salud: “Ah, sí, claro. Tenemos 3000 estudiantes con discapacidad”... 3000, ¿cómo así, eso nos dijeron en Manizales? No puede ser” “Sí, es que aquí vino una vez la Secretaría de salud y nos dijo que todas las personas con gafas tienen discapacidad, entonces le estoy dando reporte de las personas que tienen gafas” Entonces dos cosas: no tenemos información y la poca que tenemos no es fiable. Necesitamos empezar. (P14: Directora Observatorio. U.N.)

La formación a docentes, administrativos y directivos debe ser más que informativa, dialogada, que permita una construcción colectiva.

Los estudiantes identifican barreras comunicativas, señalando que, si bien se indaga mediante un cuestionario sobre el tipo de ayudas que requieren en el momento de ser admitidos, a veces, por pena, no solicitan los apoyos o solo solicitan el acompañamiento académico cuando una situación académica muy apremiante los obliga. Hace falta mayor diálogo y acompañamiento a los estudiantes y docentes desde lo humano. Para el caso de los docentes *“ellos a veces no saben qué hacer”*. Se requiere de esos acompañamientos para hacer más agradable y llevadero los procesos tanto de estudiantes como de docentes.

Que las universidades desde el primer momento que entra la persona con discapacidad que no haya tanto trámite. Por lo menos en la Nacional hay un trámite muy complejo es que tu entras por admisión y en admisión te registras como persona con discapacidad, presenta la prueba como persona con discapacidad y esas bases de datos no se pasan ni a Bienestar ni a Salud ni nada, ahí se quedan. Las universidades tienen que decir, bueno, entro este estudiante con discapacidad necesitamos que entre todos coordinemos para que el primer semestre sea un semestre agradable, no estoy diciendo que le pasen el primer semestre así de regalado pero que sea un semestre agradable para todo el mundo. Para el estudiante tanto como para el profesor. (P 4: Estudiante. Pregrado. HC.y S.P.UN.)

Con relación a los procesos de admisión, los estudiantes indican la necesidad de revisar los puntajes de admisión para las PcD, pues ellos tienen admisión regular y compiten en igualdad de condiciones con todos los estudiantes. Se recomienda que haya igualdad frente a los estudiantes admitidos por los Programas de Admisión Especial (PAES) y el Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica (PEAMA), que favorecen el ingreso de otras minorías poblacionales.

Lo de la prueba, no que sea más fácil porque pues no, sería exclusión, sino tal vez que se disminuya un poco el puntaje, es decir, que no sea una admisión regular sino sea una admisión tipo PAES o tipo PEAMA. Nosotros tenemos admisión regular. (P 4: Estudiante. Pregrado. HC.y S.P.UN.)

Pues yo también fui cambiando mis puntos de vista con todo lo que ha pasado y si considero que, pues deberían de disminuirse el puntaje, no digo que a 700, diría que de pronto a 550 en adelante. Tampoco ni 500 ni 454 porque eso es atentar contra el nivel académico de la universidad. Por lo menos yo tengo una [...] que es PEAMA y es muy fácil que un PEAMA pase con 454 puntos mientras

que nosotros tenemos que pasar con 500, 600, 700 puntos y no me parece que sea justo para el estudiante con discapacidad de Bogotá y de las ciudades. (P 4: Estudiante. Pregrado. HC.y S.P.UN.)

Los docentes de la Universidad Nacional resaltan las barreras actitudinales como un tema complejo, difícil de identificar y de manejar y que está relacionado fundamentalmente con tres aspectos clave: las formas de pensar, los saberes sobre la discapacidad, el miedo a lo diverso y lo diferente, y, la resistencia al cambio.

Las formas únicas de las clases magistrales, que no siempre son las más sencillas, el profesor a veces considera que es un trabajo extra tener que entregar material para que el estudiante vaya y lo escanee o lo estudie previamente, pero yo insisto en que ese es un tema actitudinal, puede que si sea un poco más de trabajo pero si yo sé que estoy posibilitando el aprendizaje, pues para eso estamos, entonces yo insisto en que lo actitudinal que para mí es lo más complejo, de identificar y de manejar. (P14: Directora Observatorio. U.N.)

Estudiantes y docentes señalan la falta de recursos económicos para los apoyos o materiales requeridos (pago de intérpretes, regletas braille, grabadoras, etc.) La falta de recursos para el desarrollo de las acciones que adelanta el observatorio y por supuesto la falta de recursos de la universidad pública, que impide, por ejemplo, la inversión en el mejoramiento de la infraestructura, entre otros.

Es más fácil que se presente un proyecto de extensión a una facultad que el observatorio los apoye, no porque el observatorio no quiera sino porque no cuentan con los recursos suficientes. (P 4: Estudiante. Pregrado. HC.y S.P.UN.)

Lo que vemos es que todavía hay temor a los costos, el miedo es a meterse la mano al bolsillo, el problema es de más de tipo administrativo, las barreras administrativas, porque estamos hablando de lo económico; lo económico interfiere mucho, y es que no quieren dar, ofrecer los intérpretes, no quieren ofrecer las regletas para braille. Si el estudiante no lleva su intérprete, si el estudiante no lleva sus regletas, su grabadora, y todas sus herramientas para llevar todo su proceso académico, se fregaron; es así de sencillo. (P 8: Docente. UN. M.M.)

También surgen voces denotando el desconocimiento e ignorancia del *marco legal* sobre inclusión y discapacidad o la falta de aplicación en lo concreto, de la normatividad vigente:

Desde la parte normativa te podría decir que pueden existir una cantidad de leyes y eso está muy bien, o sea, los felicito, hay leyes que nos ayudan, hay sin embargo, el Ministerio de

Educación no está dando unas herramientas suficientes para capacitar a los maestros de las universidades públicas a la hora de atender a una persona con discapacidad [...]. El ministerio en eso está fallando, hay mucha normativa y muchas políticas, pero estamos crudos porque el Congreso expide, el ministerio dice que se cumpla, sin embargo... En este momento estamos muy mal en esa área, el MEN solo dice: es que nosotros no somos los encargados, sin embargo, es el MEN quien tiene que ponerse de acuerdo con las universidades para brindar una capacitación a todos los docentes que hacen parte de las universidades. (P 4: Estudiante. Pregrado. HC.y S.P.UN.)

Se identifican nuevos **retos y desafíos** para la Educación Inclusiva de las PcD en la Universidad Nacional, entre ellos, de las Personas con discapacidad psicosocial. Estas situaciones se están visibilizando con gran fuerza, tanto en las universidades públicas como privadas y, deben ser atendidas. De la misma manera es necesario pensar en los trabajadores y docentes que por accidentes de trabajo, enfermedades crónicas o degenerativas requieren múltiples apoyos, presentan alta dependencia y a quienes debemos de dejar de considerar como enfermos, pues también son personas con discapacidad. En este sentido, también se debe avanzar en la puesta en marcha del Diseño Universal, para atender la accesibilidad, el aprendizaje y la participación de todos en la Universidad.

Los trabajadores que tienen un accidente de trabajo, enfermedades crónicas, síndromes degenerativos, etc., que ellos si todavía estamos lejos de tenerlos en la película; ni siquiera los hemos pensado. Ellos son vistos como enfermos, pero en realidad ellos son personas con discapacidad, con alta dependencia. [...] por eso el enfoque de diseño universal es tan importante porque el diseño universal está pensado para cualquier persona. (P 8: Docente. UN. M.M.)

¿Qué tipo de estudiantes han tenido más acceso en la Universidad Nacional? Yo creo que en su orden, físico, visual y auditivo, pero ahora la discapacidad más fuerte que hay en las universidades es la mental, -psicosis, depresión-. Lo que pasa es que como esa no es diagnosticada, la persona entra y no entra como persona con discapacidad, pero empiezan a darse cuenta que tienen la depresión, la ansiedad, los picos psicóticos; precisamente en derecho estamos haciendo ese trabajo, vamos el año entrante a hacer un proyecto muy particular para eso, porque están muy preocupados de la cantidad de estudiantes, y es en toda la universidad, y en todas las universidades. [...] En las privadas es más complejo, porque los temas son mucho más duros. Pues es tener, pero no tener, es querer pero no poder; entonces, los temas son muy graves, la alerta que hay ahora en las universidades, y claro, no se le puede dar un manejo típico

de discapacidad como en otros casos; es un tema que desborda a cualquiera. (P 8: Docente. UN. M.M.)

Es muy importante configurar espacios y procesos dialogados con los estudiantes, la academia no puede distanciarse de quienes son las personas que experimentan en la vida real la discapacidad, los discursos académicos sobre la discapacidad deben ser construidos y reconstruidos con la presencia de las PcD.

La academia se monta en unos ideales y no han tenido contacto con la persona con discapacidad, no le han preguntado a la persona con discapacidad qué siente, qué piensa; entonces el discurso de la academia se distancia en muchos momentos de quién es la persona que experimenta en la vida real la discapacidad, de la vida real de las PcD. (P14: Directora Observatorio. U.N.)

Que entren personas con discapacidad y ayuden a mirar la universidad desde otras perspectivas, pero en general sobre la accesibilidad física necesitamos seguir trabajando. (P14: Directora Observatorio. U.N.)

El diálogo articulado, la construcción colectiva, creo que es fundamental. Una política que oriente es fundamental, pero también la formación y concienciación de quienes están en las cabezas es importante. (P14: Directora Observatorio. U.N.)

Uno de los retos y desafíos a asumir tiene relación con garantizar la apropiación de la política institucional que si bien les dice a las diversas instancias lo que tienen que hacer, no puede asumirse como una cosa voluntaria o de voluntades, sino que es una apuesta de la universidad, de su misión institucional, garantizar a las PcD un acceso con equidad. Una permanencia con calidad y un egreso con responsabilidad social.

Entonces surge también esa necesidad de: hay que jalarle ya a una política institucional que les diga a las instancias qué tienen que hacer, no es una cosa voluntaria, no es una cosa de voluntades. Es una apuesta de la universidad, mas cuando uno leía la misión de la universidad, de garantizar el acceso con equidad –pero cómo se está realizando realmente-entonces la política de alguna manera si surge de esas inquietudes, de la necesidad de que las propuestas tuvieran un impacto y un elemento común en los planes globales de desarrollo de la universidad. (P14: Directora Observatorio. U.N. L.S.)

La necesidad de generar mayor impacto en lo que se proponía y en las acciones, además de posicionarlo en los planes globales de desarrollo, porque era un poco asociado a las voluntades políticas, [...] hay que jalarle ya a una política institucional que les diga a las instancias qué tienen que hacer, no es una cosa voluntaria, no es una cosa de voluntades. Es una apuesta de la universidad, más cuando uno leía la misión de la universidad, de garantizar el acceso con equidad –pero cómo se está realizando realmente-, entonces la política de alguna manera si surge de esas inquietudes, de la necesidad de que las propuestas tuvieran un impacto y un elemento común en los planes globales de desarrollo de la universidad. (P14: Directora Observatorio. U.N.)

Los estudiantes con discapacidad identifican como retos y desafíos continuar luchando por el derecho a tener una vida independiente, reclaman su derecho a decidir y a autogobernarse:

Para nosotros es necesario conjugar la pelea por reivindicaciones concretas y urgentes, como la socialización de los cuidados, la pelea por una educación realmente inclusiva o por el fin de la estigmatización. Y a la vez ligar esta lucha democrática con la perspectiva de construir otra sociedad. (P15: Colectivo cuerpos diversos en rebeldía.)

Denunciamos otras formas de violencia, por ejemplo, intervenimos en la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Nacho, plasmamos nuestras voces en sus paredes denunciando que lo inaccesible es necesariamente violento. Es violento en tanto las personas que usamos silla de ruedas se nos imposibilita, no solo acceder al segundo piso, sino también a parte del Hall ya que tiene una plataforma a la cual no se le han construido accesos. Y esto no tiene que ver solo con los espacios físicos... ya que en las clases también se reproduce la violencia y la exclusión cuando él o la docente no proyectan replantear sus metodologías y estrategias pedagógicas para que sean verdaderamente inclusivas; o cuando en la cultura y en la percepción que asumimos cada uno(a) de nosotros(as) reproducimos la lógica de "cuerpos normales y cuerpos no normales". A eso le llamamos CAPACITISMO, a eso le llamamos VIOLENCIA. El capacitismo es una forma de discriminación o prejuicio social contra las personas con discapacidad. (P15: Colectivo cuerpos diversos en rebeldía.)

Reivindican el continuar como colectivo dando la pelea por una educación inclusiva en la universidad, denunciando las múltiples formas de violencia que son ejercidas en el campus, en el aula y en los espacios sociales y culturales: *“Lo inaccesible es violento”* *“el capacitismo es violencia”* y por apoyar las luchas por la defensa de la educación pública y por la construcción de una sociedad culturalmente diversa.

6.2. Universidad Minuto de Dios

En 1990 se constituyó y en 1992 empezó a operar la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO, con el fin de ofrecer acceso a la educación superior de calidad a la población que, de otro modo, no tendría posibilidades de educarse. Desde sus inicios, orientó sus esfuerzos hacia la creación de un proyecto educativo innovador que permitiera ofrecer educación de calidad, integral, flexible y de fácil acceso, que formara ciudadanos íntegros y con grandes calidades espirituales, profesionales, competentes, éticamente orientados y con motivación hacia la transformación social. Que ayudaran en la construcción de un país justo, reconciliado y en paz. (Corporación Universitaria Minuto de Dios, 2013)

El Plan de Desarrollo, *Sistema Universitario UNIMINUTO 2013 – 2019*, se fundamenta en un conjunto de principios que tienen como función orientar el actuar del Sistema UNIMINUTO en su totalidad. Cada una de las sedes, adopta los principios UNIMINUTO y los lleva a la práctica mediante la implementación de su correspondiente estrategia. Uno de esos principios orientadores básicos es el de inclusión y equidad educativa: “creemos en el derecho de todas las personas a la educación y hacemos una opción preferencial por quienes no tienen acceso a ella”.

El Plan de Desarrollo 2013-2019 presenta quince retos estratégicos del sistema UNIMINUTO, con sus descripciones y sus respectivas líneas estratégicas, que se desarrollan a través de los proyectos del Sistema, para alcanzar el desempeño deseado. Para el caso de la educación inclusiva, se relaciona el reto estratégico No.10.

Este *reto* propone en una de sus líneas estratégicas la consolidación de una política de permanencia y educación de éxito para los estudiantes y el fortalecimiento del éxito académico, a través de la mejora del Modelo de Atención Integral al Estudiante - MAIE, y las estrategias de acompañamiento espiritual, psicológico y académico. Este proceso incluye los programas de acompañamiento y permanencia, encargados de acompañar al estudiante desde su ingreso a la vida universitaria hasta la graduación, mediante la implementación de estrategias pedagógicas, psicosociales, económicas y asesorías financieras, que permitan la adaptación al entorno universitario y lograr el éxito académico. Del mismo modo el programa de promoción y prevención de la salud ofrece servicios de acompañamiento a grupos de inclusión.

La Universidad Minuto de Dios, tiene presencia nacional en 13 sedes y está configurada por cinco rectorías y siete vicerrectorías regionales con sus respectivos centros regionales y tutoriales.

La Institución expide la Resolución Rectoral N° 1511, del 26 de Junio de 2019, por la cual:

Se aprueban los lineamientos generales de Inclusión para Uniminuto, en la cual se establecen los lineamientos generales de Inclusión, para contribuir a asegurar la calidad y pertinencia de los diferentes procesos formativos que adelanta la institución, que permiten visibilizar la diversidad y propenden por la participación y convivencia de todos los integrantes de la comunidad educativa. (Corporación Universitaria Minuto de Dios, 2019)

Desde el programa de acompañamiento y permanencia - MAIE, se adelantan acciones que facilitan la retención de los estudiantes y su graduación oportuna, entre ellas la orientación vocacional, la nivelación académica, la cultura financiera, el acompañamiento focalizado, la atención psicosocial. (Informe de Gestión, Uniminuto 2009 p. 155)

La universidad maneja una ruta de acompañamiento integral, dirigida al estudiante, que permite un proceso de identificación de las alertas tempranas. Esta ruta presenta un recorrido que favorece al estudiante al tener un continuo seguimiento de sus avances y procesos ofreciéndole los apoyos requeridos desde las áreas académicas y de bienestar. La ruta está guiada por un líder (docente) del área académica que, en conjunto con docentes asignados de los diversos programas ofertados, busca identificar las problemáticas relacionadas con la pérdida académica, las posibles causas de esta pérdida y una orientación que permita garantizar la graduación exitosa, en los tiempos previstos. El área de acompañamiento y permanencia orienta al estudiante en su proceso y garantiza que exista un acompañamiento favorable y apoyo en situaciones familiares, psico-emocionales y ante cualquier situación adversa que afecte su cotidianidad.

Actualmente, más de 360 estudiantes con discapacidades de tipo motor, sensorial, cognitivo, psicosocial, entre otros, hacen parte de esta Corporación Universitaria, cuya Sede Principal en Bogotá fue la base sobre la que se construyó este modelo educativo que está siendo replicando en sus 85 centros de operación a nivel nacional, y que hoy, tiene estudiantes de este tipo en 20 programas académicos en los niveles técnicos, tecnológicos, profesionales y de posgrado de todo el país.

En el Informe de gestión Uniminuto 2018-1, se establece en relación con la población con discapacidad que a nivel nacional, el mayor número de estudiantes de Uniminuto se centra en la discapacidad física, con 155 estudiantes, seguido de la discapacidad visual con 78 estudiantes, la discapacidad auditiva con 50 estudiantes, discapacidad cognitiva con 39

estudiantes, discapacidad psicosocial con 24 estudiantes y discapacidad múltiple con 14 estudiantes. El informe no cuenta con información discriminada por sede.

6.2.1. La Institución en la ruta inclusiva

Se retoman las voces de estudiantes y docentes para caracterizar los procesos institucionales adelantados en la ruta hacia una educación inclusiva para las PcD.

Un factor importante es la universidad ofrece apoyo económico con financiación de la matrícula y exoneración de pago de matrícula o beca a los mejores estudiantes, lo cual favorece el ingreso y permanencia de los EcD y EsD (Estudiantes sin Discapacidad) en la Universidad.

Hay unos casos en donde la universidad les ayuda, por ejemplo, les da el semestre y que ellos pagan el intérprete. Ya ha habido cosas que hace tiempo no había, pero el intérprete es una mediación que es necesaria, solo porque el profesor no sabe lengua de señas. (P10: Docente. UNIMINUTO. F.A.)

Los EcD tienen apoyo permanente con sus docentes consejeros MAIE, para cada programa, quienes atienden las necesidades de los estudiantes:

UNICORPORATIVA ya ofrece cursos de lengua de señas para profesores. El semestre pasado hicieron el nivel uno, este, hacen el de nivel dos y van a hacer hasta el nivel tres con la ECCI y SORDEBOG. Al menos ya están dando curso de lengua de señas, al menos con los que atienden a los Estudiantes, los consejeros MAIE de cada programa, los que atienden al estudiante directamente. Ellos ya están en cursos, a los profesores todavía no se los han ofertado, pero ya empezaron, eso no estaba. (P10: Docente. UNIMINUTO. F.A.)

Se impulsan en la universidad desde las facultades, proyectos de investigación en los grupos y semilleros articulados a la temática de Pedagogías y didácticas para la Inclusión Social y la Educación Inclusiva y se ofrecen tres niveles de lengua de señas para profesores.

Vamos apostando a las estrategias, más apostándole a como poder mejorar el trabajo pedagógico, el quehacer pedagógico, va más desde esa línea, desde el hacer en el aula, más desde la práctica como tal. Ya hay sistematización que ya le apuestan a todo un proceso, un bagaje que ya se llevaba, que obviamente también tiene sus procesos evidentes en lo escrito, pero obviamente para uno representa más el proceso también dentro de la asesoría y demás, lo que se va haciendo y se va construyendo día a día, con los semilleros. (P 9: Docente. UNIMINUTO.K.R.)

Entonces después de eso ya crean un programa de bienestar, sobre todo se piensan el tema de inclusión que no estaba, entonces por promedio académico, en tercer semestre, gano una beca del 60% para poder estudiar, además porque mi meta era terminar la carrera en tres años y medio, porque además yo ya me sentía muy grande, pero en este momento miro y digo, estaba bien. Pero yo ya me sentía muy grande (P 1: Egresada. FLL. UNIMINUTO)

Conjunto de esfuerzos y acciones que conducen hacia la ruta inclusiva de las PcD.

6.2.2. Concepciones, apertura y disposición de los docentes

Respecto a la categoría de *concepciones, apertura y disposición de los docentes* hacia la Educación Inclusiva se señala, que tanto las instituciones en sus proyectos educativos, reflejados en su misión, visión y valores deben fortalecerse en el valor que le otorgan al derecho a la educación, a favorecer procesos de desarrollo humano a través de la educación de todos sus estudiantes, siendo garante de su reconocimiento reconfigurando la pregunta por las finalidades de la educación superior; así mismo los docentes deben ser conscientes del derecho de las PcD y entender que el otro es de mi misma especie, que es igual a mí y reconocerlo como ser humano. Eso debería ser suficiente para una Educación Inclusiva.

Lo profundo será la metodología del maestro, es el maestro el que tiene que modificarse, tiene que formarse. (P10: Docente. UNIMINUTO. F.A.)

Usted no hace un buen trabajo como maestro por sensibilidad. Usted es consciente del derecho. Usted por mera conciencia de lo que está haciendo, tiene que hacerlo bien, pero el que se moviliza por la sensibilidad. Dice “hay pobrecito, no, es que, no, hagámosle” Entonces yo riño mucho con eso de sensibilicémonos con, creo que sí, tenemos que entender que como

humanos tenemos muchas cosas en común y eso debería ser suficiente, entender al otro de mi misma especie, somos seres humanos. (P10: Docente. UNIMINUTO. F.A.)

Se aporta que lo fundamental que podemos hacer los docentes es ofrecer a los EcD un abanico de posibilidades, pues la pedagogía consiste en brindar al ser humano un abanico de posibilidades para su desarrollo.

6.2.3. Condiciones socioculturales favorables

Los estudiantes y docentes ofrecen sus saberes y vivencias, con relación a las condiciones socioculturales favorables a la educación inclusiva, y señalan la importancia de entender y comprender desde una perspectiva ética el tema de las diferencias y de las diversidades y resaltando que solo se llega a ella si hay una cercanía, una aproximación real al otro, valorándolos como seres humanos íntegros, reconociendo sus saberes, no invisibilizando sus voces, ni usurpando sus identidades.

Hay que hacerlo desde las diversidades, entender las diversidades como parte del contexto educativo y entender todo el tema de las inteligencias múltiples; entender que el otro no es un pobrecito y el tema de la diversidad es un tema de todos, entonces mira esto tiene que cambiar y tiene que trasladarse también a la formación de los docentes. (P 1: Egresada. FLL. UNIMINUTO)

Yo hace poco hacía una ponencia en un seminario de actualización de Optometría en la Universidad del Área Andina y yo les decía eso, yo les decía, ustedes en realidad en su consulta no tienen por qué invisibilizar la voz del otro, -porque, esa es otra cosa que nos pasa profe...-, porque saber del otro termina siendo un saber discapacitante; es decir, a nosotros no nos reconocen un saber, porque nos usurpan nuestras identidades, entonces no hay un saber, no hay un reconocimiento; no hay un valor hacia lo que tú haces como persona, como ser humano, como sujeto. (P 1: Egresada. FLL. UNIMINUTO)

Es necesario arriesgarse a vivir la experiencia de la aproximación a las PcD, comprender quien es el otro, solo puedo comprender quien es el sordo desde sus movimientos propios, desde

su señalitura propia, desde su sentido rítmico propio. Esta experiencia docente pasa por un trasfondo ético:

Tenemos que trasladar esto a un tema ético profe, no moral; porque seguimos en lo moral justificando la presencia y la existencia del otro; es que necesitamos que sea un tema ético, ético en la medida en que tú entiendas y comprendas que el tema de las diferencias no es cómo dice Skliar: “estar juntos en paz y en amor” así no; el tema de las diferencias es pensar en realidad quién es el otro y qué es lo que quiere el otro y desde mi rol como docente yo que puedo hacer para apoyar al otro, para que él lo haga. La pedagogía tiene que ser una pedagogía que me brinde a mí un abanico de posibilidades, la pedagogía en últimas es brindar un abanico de posibilidades. [...] pero si yo me sigo pensando que el otro debe ser un otro normal, que en la medida de lo posible debe alcanzar lo que yo quiero que alcancen, pues nos jodimos profe porque así las cosas no van a cambiar. (P 1: Egresada. FLL. UNIMINUTO)

Si realmente tuviéramos esta conciencia colectiva se facilitaría cualquier proceso realmente. Hay avances, hay transformaciones, hay barreras que digamos que se han podido reducir, pero falta muchísimo; culturalmente hay mucho desconocimiento, culturalmente todavía hay, volvemos al tema la disposición, poca disposición, lo más complicado, porque la ética llega en la medida también de que tú tengas una aproximación al otro, una cercanía en toda esta realidad para que tú puedas aplicar ese nivel de ética que te permea; pero si no hay eso pues realmente no tienes como aproximarte. Hay mucho miedo social, es un miedo que embarga el ver a los otros de otra manera, entonces, es el miedo que la diversidad genera. (P 9: Docente. UNIMINUTO.K.R.)

Yo le llamo música propiamente sorda, un sentido rítmico del sordo, un movimiento propio del sordo, una literacidad y una señalitura propia del sordo. No es que el oyente dice: “te regalo la luna” pero porque el oyente ha desarrollado este tipo de metáforas, el sordo tiene otras metáforas, pero el regalar la luna no tiene sentido, porque como le voy a regalar la luna. Pero él si saca algo desde por acá (desde el corazón-seña), que te lo pone allí y eso no tengo como decírselo a un oyente en español, no tengo como decirlo, pero en señas sí; entonces hice mi trabajo en música sorda, la tesis fue laureada en la Universidad Nacional. (P10: Docente. UNIMINUTO. F.A.)

Se destaca la importancia de reconocer la Educación Inclusiva como un asunto de justicia y equidad, siendo conscientes de sus derechos. Movilizarse por la consciencia del derecho, no por la sensibilidad o la lástima.

La cuestión de los derechos y de las buenas acciones profesionales yo creo que va más por el lado de la concienciación que de la sensibilización. Usted no hace un buen trabajo como maestro por sensibilidad. Usted es consciente del derecho. Usted por mera conciencia de lo que está haciendo, tiene que hacerlo bien, pero el que se moviliza por la sensibilidad. Dice “hay pobrecito, no, es que, no, hagámosle” Entonces yo riño mucho con eso de sensibilicémonos con, creo que sí, tenemos que entender que como humanos tenemos muchas cosas en común y eso debería ser suficiente, entender al otro de mí misma especie, somos seres humanos. Es como lo que está pasando ahorita, entonces la muerte de un líder social vale más que la muerte de un policía. ¡La muerte de todos vale igual! Pero como se mueven es sensibilidades y no conciencias, yo creo que la conciencia del otro es lo que me despertó a mí. (P10: Docente. UNIMINUTO. F.A.)

Se reconocen los avances en la transformación de los paradigmas, en la construcción de las políticas en la vinculación escolar y laboral de las PcD, pero se indica que no han sido fáciles esos tránsitos en la vida de la PcD, y, no es fácil su permanencia.

Todavía falta, aunque se han transformado paradigmas, realmente hay avances, no podemos desconocerlos. Digamos que, la misma política ha generado unas vinculaciones laborales, ha generado unas vinculaciones también escolares, que tampoco se puede desconocer porque no se le cierran las puertas a una persona con esta condición, no se le cierran; que no se les facilite es otra cosa, pero pueden acceder. (P 9: Docente. UNIMINUTO.K.R.)

Los estudiantes señalan que culturalmente aún hay mucho desconocimiento, poca disposición y mucho miedo frente a las PcD, *“es el miedo que la diversidad genera”*, *“se requiere de una conciencia colectiva que permita vernos de otra manera”*.

Se indica que es necesario generar una mayor visibilización de las PcD en la sociedad y, allí, los medios de comunicación juegan un papel importante para transformar las representaciones sociales erradas sobre la Discapacidad y sobre las PcD:

La expectativa en lo que hemos venido viendo hasta acá; pues espero realmente no morir sin ver avanzar esta transformación social y, ver que realmente la discapacidad ya tiene un espacio importante, aunque algunos medios de comunicación, algunas empresas han gestado unos procesos pequeñitos. Hay representaciones sociales que totalmente fuera de lugar, que son necesarias empezar a transformar, pero es el momento en que hay esa aproximación, no puede ser de otra forma. (P 9: Docente. UNIMINUTO.K.R.)

También se aporta a los procesos de cambio cultural la importancia de empezar a trabajar los procesos de educación inclusiva desde la primera infancia para que los niños y sus familias puedan ver las realidades otras, las posibilidades otras, las diversidades otras:

La gente al momento de tenerse que aproximar al otro, van comprendiendo un poquito más la realidad. Creo que eso es lo que hace falta, meterlos al agua, meter al agua a la sociedad para que empiece a generar, porque la gente vino a estrellarse. (P 9: Docente. UNIMINUTO.K.R.)

Se insiste en la necesidad de cualificar no solo a los docentes en la IES, pues ellos de alguna manera están dispuestos a asumir el reto, se requiere también cualificar a los directivos y administrativos para que respeten la ley, para que dinamicen y cumplan con las acciones que les demandan las políticas de Inclusión.

Ese es el punto, identidad, identidad. Yo lo que he visto que hacen buenos trabajos, que se esmeran, que pelean, que dicen esto no es calidad, que se mueven son las personas que están identificadas. Los sujetos que están ahí entre una y otra, no se retiran fácil, no les importa perder. Es más, la identidad y lo cohesionado que tenga la comunidad cercana a él, es lo que lo empodera a hacerlo, además, por los otros, eso lo he visto. (P10: Docente. UNIMINUTO. F.A.)

Cuando yo empecé a ser consciente que hay otros, no soy solo yo y mi guitarra, ahí fue que se me despertó ese sentido de otredad, de alteridad, que me llevó a pensar en el otro. (P10: Docente. UNIMINUTO. F.A.)

Los docentes y estudiantes reflexionan sobre la importancia de generar procesos de identidad y de cohesión en las comunidades culturalmente diversas de las PcD, pues es lo que los empodera y moviliza socialmente.

6.2.4. Promoción de la Investigación, de Formación, Redes y Colectivos

En la categoría Promoción de la Investigación, de Formación, Redes y Colectivos los docentes UNIMINUTO aportan a los procesos de investigación: la importancia de organizar eventos académicos que muestren los procesos y avances en diversidad, inclusión e interculturalidad

Y dijimos listo, hagámosle y vamos todos a las cafeterías y los salones diciendo: vea, nos vamos a tomar la universidad porque necesitamos una educación inclusiva, porque... entonces claro, cuando yo me di cuenta, como unos 50 chinos haciendo carteleras por toda la universidad una cosa que yo digo ¿Cómo?... Entonces ahí salimos a marchar por Soacha y yo me acuerdo que esa vez a mi me entrevistaron por un periódico. (P 1: Egresada. FLL. UNIMINUTO).

Desde la red de estudiantes lo intentamos, pero lo que pasa es que a veces construir no es tan sencillo y también lo digo por nosotros; porque a veces nos sólo construimos hacia la institucionalidad, pero movernos como población es muy difícil. Sin embargo, la maestría siempre nos tiene muy en cuenta desde sus procesos, digamos que se vienen haciendo cosas interesantes, la profesora xxx también viene haciendo cosas muy interesantes. Digamos que desde el saber ha sido un poco más reivindicado, sin embargo, yo siento profe que falta mucho todavía. ¿Sabes por qué falta?, porque nosotros como población nos adoctrinamos y a todo lo que hacemos le decimos “ay qué lindo, gracias” y no nos damos cuenta que realmente es nuestro derecho, pero no es un tema de pelear o decir no seas ignorante, no sino que es un tema de construir colectivamente y hacer exigibles los derechos. Se trata de realmente pensarnos y decir que podemos hacer. (P 1: Egresada. FLL. UNIMINUTO).

La relevancia de fortalecer la investigación formal y formativa, vincular a los estudiantes con discapacidad a las líneas de investigación y a los semilleros de investigación. Las

experiencias, en esta vía, les ha demostrado que los EcD le encuentran sentido a ese ejercicio y descubren que “*por fin, la universidad si sirve para algo*”.

Después me llamaron para organizar un diplomado, como opción de grado, y le metí todo lo que tenía que ver con diversidad e interculturalidad, porque mi proyecto de maestría fue sobre inclusión e interculturalidad. Entonces, en ese proceso involucré todo lo que vi en mi tesis de maestría y me fue también muy bien. Cada vez que podía meter por donde fuera inclusión e interculturalidad, así me la pasaba de allá para acá. Realmente, han sido mis cursos y el bagaje. (P 9: Docente. UNIMINUTO.K.R.)

Tú puedes ver, muchas personas trabajando en pro de otros, ese es su afán muchas veces; su afán es montar una fundación, su afán muchas veces es ayudar al vecinito, siempre es como en aras del otro, de vivir para el otro también. (P 9: Docente. UNIMINUTO.K.R.)

Eso me consolidó mucho en la idea de la necesidad de los semilleros de investigación y de la investigación formativa. Y me gustó muchísimo ver que una persona de la comunidad le encontró oficio o sentido a ese ejercicio. ¡Por fin, la universidad si sirve para algo! (P10: Docente. UNIMINUTO. F.A.)

Comentan sobre sus nuevas investigaciones orientadas a generar buenas prácticas en educación inclusiva, desarrollando “*laboratorios didácticos*”, pensando colectivamente las mediaciones para crear e innovar, para construir prototipos:

Aunque hay una fortaleza que se puede convertir en una debilidad para la institución: no trabajamos como sistema, producto de la investigación que cerré el año pasado, inicié un proyecto que se llama “laboratorio didáctico de buenas prácticas en educación inclusiva” es un laboratorio de didáctica, pero para pensarnos las mediaciones. Pasar de la carreta de decirle profe usted tiene que ser incluyente y eso, ¡no! Digámosle cómo, mostrémosle ejemplos, o traigámoslo y hagamos laboratorio, inventemos, y si no sirve pues ese prototipo lo botamos, pero qué tal que este sí. Ahorita mi proyecto de investigación es ese: el laboratorio didáctico. (P10: Docente. UNIMINUTO. F.A.)

Se proponen, en la Universidad, nuevas líneas temáticas que respeten las culturas propias, no para realizar adaptaciones sino para, por ejemplo, trabajar la música sorda propia.

Yo conocí a los sordos así, aprendí ahí la lengua de señas y mi otra duda surgió -la que me permitió hacer mi Maestría- y fue precisamente la música sorda, mi tesis de Maestría es en música sorda, no en música para sordos, no es una adaptación en lengua de señas de canciones oyentes, no. (P10: Docente. UNIMINUTO. F.A.)

Con relación a la **Formación de Redes y Colectivos** de PcD, los estudiantes explicitan sus vivencias de visibilización y reivindicación de derechos. Reconocen que se han construido procesos orientados fundamentalmente hacia demandas a la institucionalidad y, con mirada crítica, analizan las dificultades para su movilización como población, pues, aunque se hacen intentos, no siempre funcionan: *“nos adoctrinamos”* y *“nos hace falta pensarnos y construir colectivamente para hacer exigibles los derechos”*.

6.2.5. Obstáculos, Retos y Desafíos

Frente a los **Obstáculos** enmarcados en las experiencias de Educación Inclusiva, los estudiantes de UNIMINUTO, reconocen como una dificultad relevante para ellos, las barreras económicas relacionadas con el pago de sus matrículas y el pago de intérpretes.

Cuando ella me dice bueno, bienvenida, entonces yo tengo una situación económica muy compleja y yo digo: no voy a poder estudiar. Cuando yo llego el primer día a la universidad, ellos ya llevaban una semana de clase, ella me dice: qué pasa, ¿por qué no ha venido? Yo le digo: no tenía para el semestre. (P 1: Egresada. FLL. UNIMINUTO)

La falta de recursos tecnológicos y humanos y la falta herramientas de apoyo para las personas ciegas y sordas en la universidad, que conllevan a que ellos por su cuenta resuelvan “como puedan” estas barreras.

Pero yo encontraba muchos limitantes en la universidad, porque no había JAWS, porque yo no encontraba herramientas, porque los profesores, literal me decían solución por su cuenta, y yo como ¿qué es esto? Muchas veces yo lloré por eso. (P 1: Egresada. FLL. UNIMINUTO)

También encuentran que no existe una política específica para la Educación Inclusiva (se expide recientemente, en junio de 2019), sino que los procesos se manejan desde la política de Responsabilidad Social, que es muy general, y deja de lado el tema de la Inclusión Educativa.

Seguimos en lo mismo, yo creo que hay unas políticas, lo que te digo, más reflejadas desde la responsabilidad social, es decir, muy de la mano y articulado con la inclusión social, pero desde lo social, entonces todo muy general, pero se quedan cojos al momento de aplicarlo en la inclusión educativa; todo lo que es la educación inclusiva queda a un ladito, porque lo que te digo, todo se vuelve más económico, y cuando realmente hay que aterrizarlo quedan cojos. El proceso queda ahí. (P 9: Docente. UNIMINUTO.K.R)

Como **Obstáculos, Retos y Desafíos**. Se identifican pocas reflexiones sobre el Proyecto Educativo Institucional, el Modelo Pedagógico de las Universidades y su coherencia con las políticas y prácticas de inclusión; los docentes señalan que se requieren transformaciones en lo pedagógico, especialmente, en relación a las metodologías de enseñanza y aprendizaje incluyentes y destacan la falta de claridad frente a los procesos de cualificación y formación de docentes.

Resaltan que son los maestros, quienes tienen que modificarse y transformarse, pues, por ejemplo, los intérpretes son una mediación necesaria pero no suficiente tener esos apoyos en el aula, pues quien debe responder por el aprendizaje de los estudiantes es el docente, no el intérprete, el intérprete no supe al maestro.

Ya ha habido cosas que hace tiempo no había, pero el intérprete es una mediación que es necesaria solo porque el profesor no sabe lengua de señas. Pero es muy necesaria en muchos casos y algunos hacen muy buen trabajo, otros pésimos trabajos y nadie los vigila porque nadie sabe. Usted es Magister en no sé qué cosas, aspirante a Doctor en no sé qué cosa. Ese intérprete si mucho se graduó del bachillerato y está estudiando una técnica en electricidad y sin embargo usted está diciendo epistemología del sur y él también lo está diciendo, eso sería otra cosa por analizar. Lo profundo será la metodología del maestro, es el maestro el que tiene que

modificarse, tiene que formarse. Hay intérprete y ellos siguen siendo el mismo de siempre y eso no se puede hacer. Se están pensando el asunto, pero siguen todavía bajo mi criterio engañando a los estudiantes. (P10: Docente. UNIMINUTO. F.A.)

Sigo yo diciendo “Chévere la lengua, bacano la lengua, lo felicito, pero la persona sorda es más que la lengua. De nada le sirve a usted decir en una muy fluida lengua de señas: buenos días como estás, bien, yo soy la profesora de... te felicito. La tarea, tenemos que entregar un ensayo de tatata. Espere, ¿Cómo lo acompañó al ensayo? En metodologías todavía no se ha capacitado, se está capacitando todavía en la forma. (P10: Docente. UNIMINUTO. F.A.)

Lo profundo será la metodología del maestro, es el maestro el que tiene que modificarse, tiene que formarse. (P10: Docente. UNIMINUTO. F.A.)

No existe preparación previa para acoger a las PcD. El personal universitario se ve enfrentado a implementar mecanismos de educación Inclusiva, cuando el estudiante ingresa a la Universidad:

¿Por qué solo hablamos de los sordos, de los ciegos, los sordo-ciegos, la discapacidad intelectual, por qué hablamos de ellos solo si los tenemos ahí? (P10: Docente. UNIMINUTO. F.A.)

Plantean que, en las asignaturas del plan de estudios , debería haber una cátedra en inclusión para los estudiantes.

Uno como tutor, lo que te digo desde las electivas, la política dice que tiene que haber una clase, una tutoría, en este caso, o una cátedra en inclusión, entonces bueno profe móntela, y pues de la clase, pero digamos que, desde su experticia, usted vaya haga, ejecute, pero realmente dentro del proceso de la universidad, que venga profe lo cualificamos, no para nada. (P 9: Docente. UNIMINUTO.K.R)

Hay barreras económicas por la falta de inversión. El personal administrativo toma decisiones mediadas por el tema económico. Muchas de las iniciativas de los docentes se truncan por el factor económico.

Le falta administrativos más humanos, eso le hace falta, porque creo que entre los maestros movemos ciertas sensibilidades, ciertas fibras que nos mueven, que nos hacen ser lo que somos, pero llegan allá y las decisiones se toman en números, se toman en cifras, en datos, la persona no existe, la persona es la matrícula número pam, pam, pam. Necesitamos una cátedra de español para sordos, veamos el punto de equilibrio. ¿Cómo voy a pagar un profesor para cuatro? No, tienen que ser al menos 20. ¿Pues cuándo conseguimos 20 sordos para abrir un curso? ¿Dónde los conseguimos? Eso no nos da. Eso genera muchas barreras. (P10: Docente. UNIMINUTO. F.A.)

Describen la falta cumplimiento de la ley y de los lineamientos para la eliminación de barreras. Se requiere cualificar a los administrativos para generar, también en ellos, procesos de concienciación institucionales frente a la Educación Inclusiva y no acciones aisladas:

La ley está muy completa, pero la realidad es otra. (P 9: Docente. UNIMINUTO.K.R)

Falta muchísimo apoyo Institucional no solamente en los apoyos, sino realmente cumplir con la ley, con lo que estipula la ley; y la ley dice que hay que quitar todas las barreras que existan para la población, y esto no se hace. La verdad es esa. [...]Lo que vemos es que todavía hay temor a los costos, el miedo es a meterse la mano al bolsillo, el problema es de más de tipo administrativo, las barreras administrativas, porque estamos hablando de lo económico; lo económico interfiere mucho, y es que no quieren dar, ofrecer los intérpretes, no quieren ofrecer las regletas para braille. Si el estudiante no lleva su intérprete, si el estudiante no lleva sus regletas, su grabadora, y todas sus herramientas para llevar todo su proceso académico, se fregaron; es así de sencillo. (P 9: Docente. UNIMINUTO.K.R.)

Respetar la ley, detrás de ese respetar está el ser más consciente y lo que tú dices ese proceso de concienciación de cada quien, donde es importante visibilizar al otro, es importante generar procesos en pro del otro, el otro en este caso en condición de discapacidad. Creo que, si hay eso ahí internamente, tú empiezas a hacer visible también la ley y empiezas ya a generar unos procesos incluyentes. [...] generen esos procesos de concienciación, de sensibilización, con los administrativos, porque son necesarios dentro de esa parte que son las cabezas de las instituciones; porque los profes podemos estar muy dispuestos, pero si no cuentan los estudiantes con los recursos, con las herramientas, con todo lo que implica necesariamente dejar esas barreras y empezar a arrasar con todo esto que realmente no es necesario, también pues muy difícil. (P 9: Docente. UNIMINUTO.K.R.)

También se identifican aún barreras actitudinales.

Falta meternos las manos en los bolsillos, y ante todo poner la mano en el corazón. (P 9: Docente. UNIMINUTO.K.R)

Se requiere la vivencia de los principios institucionales y ante todo “*poner la mano en el corazón*”.

6.3. Universidad Cooperativa de Colombia

La Universidad Cooperativa de Colombia en la misión de su Proyecto Institucional señala que busca el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades, influidos por la economía solidaria que le dio origen y establece como valores orientadores la solidaridad, la equidad, el respeto a la diversidad y la libertad.

Como antecedente de la política de Educación Inclusiva la UCC expide la **Resolución Rectoral** 871 de diciembre de 2014 (Universidad Cooperativa de Colombia, 2014), que define los lineamientos de atención a la población diversa, con el fin de generar una convivencia inclusiva desde todos los ámbitos de la vida universitaria. Propone estrategias de acompañamiento y eliminación de barreras para el aprendizaje; establece que el equipo de Bienestar Universitario será el equipo de apoyo idóneo para facilitar la interacción con la academia y demás instancias institucionales.

La misma, establece que el equipo de Bienestar Universitario será el equipo de apoyo idóneo para facilitar la interacción con la academia y demás instancias institucionales de la población con necesidades educativas especiales. Las acciones adelantadas desde bienestar en favor de la

inclusión se articularán con el programa de convivencia propiciando espacios de aprendizaje mutuo que contribuyan a sensibilizar a los miembros de la comunidad universitaria para que sean agentes de inclusión; con el programa de permanencia estudiantil y en articulación con la escuela para la excelencia para la formación docente.

La resolución prevé la creación de un Comité de Inclusión articulado al Comité de Bienestar con funciones definidas para atender a las personas diversas y en situación de vulnerabilidad. Este comité empieza a configurarse con el liderazgo de Bienestar Universitario en la Sede Bogotá, a partir de año 2017.

La Universidad, continúa apoyando a los estudiantes para elevar su desempeño profesional, con base en estrategias académicas, de asistencia social, psicológica, orientación económica, entre otras; de esta manera se promueve su adaptación a la vida universitaria y contribuye a la disminución de la deserción estudiantil. Toda la comunidad tiene acceso al Programa ENLACE, el cual fue creado por norma institucional, con base en las recomendaciones y estrategias que el Ministerio de Educación Nacional realizó a las Instituciones de Educación Superior del país en 2010, con el fin de asegurar la retención estudiantil en educación superior, articulado con el proceso formativo en cada uno de los programas académicos. (Universidad Cooperativa de Colombia, 2014) (Universidad Cooperativa de Colombia, 2019)

En el nuevo direccionamiento estratégico no se incluye de manera explícita el tema de la Inclusión en ninguno de los ejes estratégicos planteados.

El Consejo Superior Universitario, expidió el Acuerdo Superior N° 503 del 10, de septiembre de 2019, por medio del cual se declara la política de inclusión e interculturalidad de la Universidad Cooperativa de Colombia, con el fin de favorecer la educación inclusiva, la equidad desde el enfoque de género y la inclusión social y económica en pro del desarrollo y el éxito del estudiante, como de quienes labora en la institución y el desarrollo integral de las comunidades de su influencia. En su artículo décimo dispone:

La Política será liderada por la Dirección de Bienestar Universitario y Egresados con el apoyo de las Direcciones de Gestión Humana, Proyección Social, el Representante Estudiantil ante el Consejo Directivo, sin perjuicio de la colaboración y asistencia que deban brindar las demás dependencias de la estructura organizacional. En cada uno de los campus se establecerá un equipo homólogo al Institucional quienes actuarán como “agentes de cambio para la inclusión” en el marco de la Mesa de Inclusión e Interculturalidad, y se contará con la participación de cada uno de los programas, mediante sus respectivos representantes y/o delegados. (Universidad Cooperativa de Colombia, 2019)

Aunque la Universidad en su sede Bogotá ha atendido intermitentemente a estudiantes con discapacidad, las experiencias concretas desde la perspectiva de Inclusión, con seguimiento y apoyo, iniciaron aproximadamente en 2017. Actualmente la Sede Bogotá cuenta con seis estudiantes con discapacidad, quienes cursan las carreras de derecho (1 estudiante con discapacidad física), comunicación social (1 estudiante con discapacidad física), psicología (2 estudiantes con discapacidad física) e ingeniería electrónica (2 estudiantes sordos).

La Universidad cuenta con el *Programa Enlace*, desde Bienestar Universitario, y la nueva línea de trabajo *Universidad social e incluyente*, con los programas de Inclusión *todos y todas contamos*; *Universidad saludable y feliz*, y *Equidad de género*.

Se está efectuando capacitación en lengua de señas y se está solicitando que sea considerada como segunda lengua en la universidad.

Desde el 2018, se han constituido las mesas de inclusión en cada una de las sedes, revisando lo que se tenía, retomando las experiencias exitosas, unificando procedimientos y participando en la expedición de la nueva Política de Inclusión, con el acompañamiento y participación de expertos. Un factor relevante es el enfoque humanista, los principios institucionales que guían las acciones y los compromisos de la universidad y los docentes que se apropian del lema de inclusión *todos somos iguales*.

6.3.1. La Institución en la ruta inclusiva

Son múltiples y complejos los retos y desafíos que las IES deben asumir para promover una educación inclusiva y equitativa; que permita ofrecer educación de calidad en general a todos los estudiantes y en particular a los estudiantes con discapacidad. Enseguida se muestran algunas consideraciones sobre las condiciones que favorecen la educación inclusiva en la Universidad Cooperativa de Colombia.

Los apoyos brindados por el personal docente y administrativo de la Universidad, permiten la percepción de bienestar y de ser acogidos en la institución:

Para mí es una vivencia muy gratificante, me siento bien en la universidad. Como le digo, la doctora xxx para mí ha sido mi mano derecha. Mis profesores me han ayudado. Me siento muy bien, me gusta la carrera de derecho, me gusta la universidad. (P 6: Estudiante. Pregrado. PM. UCC.)

En admisiones me atendieron bien, que sí, que había cupos, que no había problemas con mi condición; que, aunque la universidad no estaba adaptada para alumnos con discapacidad, pero que la universidad hacía todos los ajustes internos, para que viera las clases en los primeros pisos. Y una señorita de admisiones me acompañó hasta el bloque 1 de la sede, me presentó a la doctora xxx, y la Dra. xxx, ella misma me dio el tour en la universidad, [...] Fui y me inscribí esa misma tarde, e hice mi proceso de admisión. (P 6: Estudiante. Pregrado. PM. UCC.)

Mi experiencia gracias a Dios ha sido muy buena. Mis profesores me tratan a la par, a mí no me gusta que me traten “ay no puede”, con consideraciones, no. Yo estoy en la capacidad de estar igual que todos mis compañeros, o inclusive, hay unos que me ganan en inglés, pero yo les gano en otras cuestiones, en otros temas... (P 6: Estudiante. Pregrado. PM. UCC)

Se destaca el trato igualitario, sin discriminación. Condición que la mayoría de estudiantes reclama:

¿En términos de los contenidos, tus ves el currículo exactamente igual que todos? P6: Normal, el único ajuste es en cuanto a las aulas, la parte logística, pero en la parte educativa es igual que todos. (P 6: Estudiante. Pregrado. PM. UCC)

Las adecuaciones técnicas y en tecnología es uno de los factores a resaltar, en el marco de las condiciones favorables hacia una educación inclusiva. Los ajustes en la ubicación y condiciones logísticas de las aulas, también se manifiestan como una condición favorable:

Nosotros, aparte del sistema que trabajamos que es la clase presencial tenemos un *aula extendida*, que es como una clase virtual, entonces los contenidos que se desarrollan en algunas de las clases, se colocan en el aula extendida, en el aula virtual exactamente [...] Por lo menos la adaptación que yo hago, que esa así nadie la hace, es grabar un video cuando vamos a construir algo, en un trípode coloco una cámara, y va con subtítulos, entonces, voy construyendo y ahí se va enfocando. Eso lo utilizaba para segundo semestre que comenzamos a desarrollar prototipos en electrónica, que no tenían ningún acercamiento de ese proceso, entonces yo lo mostraba de esta forma, ahí va la cámara y ahí veía en qué parte iban las conexiones y cuáles eran los elementos que yo utilizaba para que acertadamente funcionara el montaje que yo estoy haciendo. (P11: Docente. UCC. E.M.)

Hay un profe que ha hecho un proceso parecido, pero es más desarrollado, porque él va desarrollando algo de un prototipo de robótica, pero aparte le coloca la interpretación de lengua de señas dentro del video, en paralelo; ese también es bastante interesante, porque él tiene un familiar que sabe lengua de señas, entonces tiene esa facilidad para que le haga el favor de hacer la interpretación y después lo incrusta, y ese video lo sube al aula extendida, y el estudiante en cualquier momento lo puede consultar. (P11: Docente. UCC. E.M.)

Se destacan las adecuaciones y adaptaciones, mediante videos de apoyo, con subtítulos, montajes y prototipos con apoyo de videos, videos con incrustación de la interpretación en lengua de señas. Estrategias pedagógicas basadas en talleres, trabajo en equipo, laboratorios, aula virtual y trabajo conjunto entre docentes e intérpretes, son el marco de las estrategias pedagógicas integradas para fortalecer la Educación Inclusiva.

Los docentes indican que algunas condiciones que han facilitado los procesos de Educación Inclusiva tienen que ver con los apoyos en el aula extendida o aula virtual:

Yo trabajo mucho, talleres, un trabajo que no sea sólo individual sino grupal, laboratorios, uso de las aulas virtuales, el material que se sube al aula virtual aporta bastante en el trabajo con ellos, el trabajo conjunto con los intérpretes. (P12: Docente. UCC. J.C.R.)

Un factor importante es la apertura creciente frente la Educación Inclusiva y el reconocimiento de la diversidad. Esta apertura ha permitido la consolidación progresiva de Políticas Institucionales en torno a la inclusión:

¿Qué crees tú que la educación inclusiva le aporta a la universidad como institución? [...] lo que realmente se hizo, ampliar su capacidad aceptando estudiantes con deficiencia auditiva, y también adaptando todos los procesos para que ellos lo pudieran realizar, entonces, eso fue como lo que se vivió ahí. Una experiencia que nunca habíamos tenido, tener la oportunidad y ver que se realizó y ver que está funcionando, tanto para ellos como para nosotros. Eso es gratificante. Porque nosotros siempre teníamos la expectativa, pero vamos a ver, en primer semestre a ver qué pasa; y bueno, pasó el primer semestre y no perdieron ninguna materia, vamos a ver qué pasa en el segundo, y ahí van. (P11: Docente. UCC. E.M.)

Son personas con las mismas capacidades que una persona oyente tiene, a pesar de su deficiencia auditiva, perfectamente tienen sus otras capacidades más desarrolladas, pero no hay problema que no pudo o que es más difícil. Y eso es algo que no lo hemos manejado en la clase, que no hay que pensar frente a la persona sorda, “que pobrecita”, que” hay que ayudarlo”, no; se dan las mismas condiciones y la persona lo hace, lo realiza, mete el empeño y funciona bien. (P11: Docente. UCC. E.M.)

Hace aproximadamente como 2 años comenzamos con nuestro proceso con los estudiantes con deficiencia auditiva. [...] Es un proceso que requiere un acompañamiento permanente, requiere muchísima adaptación en los contenidos y en el desarrollo de las clases. Entonces, se dio la oportunidad y listo, lo importante es que ellos vengán siempre acompañados con su intérprete de lengua de señas, y así se realizó el proceso. (P11: Docente. UCC. E.M.)

En la universidad se está trabajando el tema hace relativamente poco, se demuestra el interés [...] por trabajar con el lema “todos somos iguales”, con la diversidad de la población, que se creen esos programas y proyectos que buscan atender eso, pues me parece que es fundamental e importante. (P12: Docente. UCC. J.C.R.)

La primera aproximación hacia las políticas de Educación Inclusiva en la UCC se dió con la expedición de la resolución rectoral 871 de 2014, pero no tenía una sólida fundamentación en el enfoque de derechos, se tenía una intencionalidad pero no había claridad sobre cómo hacerlo

Hace más o menos dos años empezamos una transición y la universidad empezó a trabajar el tema de inclusión. [...] Lo primero que hicimos fue como contextualizar a las personas que era inclusión, que era esa diversidad, que podíamos empezar a hacer, pero pues no fue un tema que le diéramos demasiada importancia como lo estamos haciendo en este momento. Desde el año pasado se montó una mesa para trabajar todo el tema de inclusión, con expertos que saben y tienen el dominio de esta, nosotros somos multicampus, entonces ya hay líderes en cada una de las sedes, la idea es poder tener información de que están haciendo las sedes, que ha sido positivo en cada una de ellas y como lo podemos implementar. (P13: Docente. UCC. F.R.R)

Estas políticas institucionales se han logrado articular con otras dependencias y con expectativas sociales importantes, como la equidad de género:

Y digamos que este programa está enfocado en la inmersión, la permanencia y la graduación, como las tres fases de los chicos. Tenemos “mi universidad un espacio para aprender y ser feliz” aquí tenemos una integración de artes o de cultura y deportes [...] Y la nueva línea que hay en bienestar se llama “universidad social e incluyente”, que esa es la línea que yo voy a liderar. Esta dimensión tiene dos programas, un programa se llama “inclusión todos y todas contamos” y el otro se llama “universidad saludable y feliz”, en esa voy a trabajar todo el tema de salud y todo lo que es promoción y prevención. Y en inclusión [...] tenemos dos programas fundamentales, uno se llama “educación inclusiva” y la otro se llama “equidad de género”, entonces la idea es empezar el tema de señalética con braille para todos los espacios, vamos a hacer la implementación del SIEL, vamos a capacitar a todo el mundo en el manejo y vamos a aprender lengua de señas, toda la universidad. De hecho, vamos a hacer una solicitud que haga parte de nuestra segunda lengua para que todos lo empecemos a trabajar. (P13: Docente. UCC. F.R.R)

Es visible el reconocimiento de las capacidades de los EcD y la valoración que hacen de ellos, como personas, sus docentes:

Pues mira desde mi profesión y mi enfoque que es humanista, todo el tiempo trabajo enfocada en el ser, entonces desde que estoy aquí siempre trabajo con los profes, no desde lo técnico sino desde el ser y yo les busco la posibilidad o la manera de mostrarles, piense y póngase en los zapatos del otro, empiece a experimentar. (P13: Docente. UCC. F.R.R)

Vamos a empezar a vincularlos a ellos de formas distintas, vamos a potenciar líderes, vamos a tener un voluntariado, entonces ya se lo entrego yo -porque yo lo venía trabajando-, ahora se lo entrego a esta línea, pero la idea es que podamos trabajar desde los diferentes enfoques y no solo trabajamos a nivel interno, sino que podamos hacerlo afuera pues como uno de nuestros principios de solidaridad y de proyección social. (P13: Docente. UCC. F.R.R)

Otro aspecto es el apoyo de un recurso humano muy importante, el intérprete, así como la actitud de los docentes, que han aceptado el reto y lo han visto como una oportunidad:

El mayor recurso se maneja para trabajar con ellos es el intérprete. Es fundamental, es el que llega temprano, el que pregunta bastante, pregunta sobre las siguientes clases como se van a desarrollar, no falta, entonces, eso funciona fabuloso. Ellos dependen mucho del intérprete. (P11: Docente. UCC. E.M.)

Frente al estudiante sordo, en muchos casos se tiende a pensar que hay que darle todo, que hay que regalarle todo; pero cuando tu exiges en tu clase por igual, estamos todos por igual, esto hace que ellos también sientan que estamos a la par, que no son menos que nadie, que todos somos iguales; eso hace que uno le ponga el picantico a las cosas para qué también se vea el esfuerzo, se vea el trabajo y que así como les funcionó a ellos (oyentes) a ti también te funciona o a ellos (sordos).(P12: Docente. UCC. J.C.R.)

A nivel tecnológico se ha implementado la plataforma SIEL (Servicio de Interpretación en Línea), con el apoyo de MINTIC y Fenascal. Se han adelantado pilotajes, que se están haciendo con el apoyo de ingeniería, Comunicación Social y el Departamento de Comunicaciones para realizar los videos institucionales y específicos de apoyo académico, con subtítulos y con lengua de señas (Closed Caption).

Vamos hacer la implementación de la plataforma del SIEL para los chicos sordos en todas las áreas de servicio. (P13: Docente. UCC. F.R.R)

Es todo el tema de la infraestructura tecnológica, entonces la idea es poder hacer la implementación del SIEL porque veníamos haciendo todo un proceso con MinTIC, con Fenascol, con el centro de relevo, pero pues no se había podido porque todo es por convocatoria, sin embargo ahorita pues hay un nuevo esquema y es todos bajan, es decir, bajamos, descargamos la aplicación, la tenemos en los equipos y vienen y nos capacitan en el uso de la aplicación y ya no tiene un costo técnico, ya la cosa es distinta; entonces vamos hacer la implementación de la plataforma del SIEL para los chicos sordos en todas las áreas de servicio.[...] Entonces la idea es poder trabajar con las áreas y tener los videos institucionales pues ya con el closed caption y también estamos construyendo con los intérpretes de nuestros estudiantes de ingeniería electrónica unos videos de señas específicos para ingeniería electrónica. (P13: Docente. UCC. F.R.R)

Entonces se tomó la decisión de: vamos a hacer los videos, ya estamos articulados con uno de los intérpretes, con el programa de comunicación social y con nuestro departamento de comunicaciones. La idea es poderlo hacer, estructurarlos bien, que sean materiales de consulta para la biblioteca; pero que también los podamos tener en nuestra página de nuestra universidad para que otras universidades que no lo tengan lo puedan tener o tengan acceso a este. (P13: Docente. UCC. F.R.R)

Se destaca el apoyo desde el área de Proyección Social, con el programa de voluntariado-Monitores Solidarios. Los estudiantes acompañados por los profesionales de área de Bienestar Universitario incentivan valores, que parten de los principios solidarios y que buscan promover la inclusión social como baluarte formativo de profesionales íntegros y el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades y su entorno.

Bienestar universitario venía trabajando por áreas donde trabajábamos deportes, cultura y la parte académica que se llama el programa enlace, con tres tipos de estrategias: una académica, una financiera y una psicosocial. Yo venía de la mano con lo psicosocial y en mis procesos de inclusión y con los temas de salud; a partir del 2019 ya dejamos de ser bienestar universitario y nos volvemos Bienestar Institucional. Lo que indica, que hacemos un acompañamiento a toda la comunidad universitaria, entonces profes, administrativos y estudiantes de pregrado y posgrado. Uno eso, dos, ahora somos 4 líneas de trabajo, donde cada uno vuelve y se centra en sus tareas, pero de una manera inclusiva que es lo importante [...]. Entonces, te voy a mencionar

las líneas: tenemos una que se llama “universidad autoregulada y participativa”, esta línea no la teníamos y allí trabajaremos todo lo que es la parte de convivencia, de reglas, de valores [...] . (P13: Docente. UCC. F.R.R)

[...] Nosotros somos 18 sedes, pero éramos repúblicas independientes y cada quien, hacia sus procesos [...] Ahora lo que venimos haciendo desde que somos multicampus es, “vamos a tener un procedimiento para todo el mundo y lo vamos adaptando”. Y digamos que se montó la mesa, empezaron hacer la revisión de la resolución para trabajarla. Actualmente la política está ya casi por salir, se hicieron los ajustes, se revisó, ya está montada, la revisaron expertos, personas que conocían muchísimo el tema dentro de ellos pues nos acompañó xxx (ex alumno de la universidad y directivo de Fenascol) en el proceso. Con xxx hicimos algo maravilloso y fue que ha sido nuestro primer estudiante graduado con una discapacidad auditiva después de 17 años lo logramos, él termino sus materias en el 2001, pero pues no tenía ese proceso del trabajo de grado culminado en la universidad, entonces empezamos como a trabajar como lo podríamos hacer, nos articulamos y él actualmente es el director técnico de Fenascol. Logramos que pasara su proyecto, hicimos capacitación en lenguaje de señas y empezamos como articular a los diferentes actores; estudiantes, docentes, administrativos y ya con la entrega de su producto se graduó en diciembre del año pasado. (P13: Docente. UCC. F.R.R)

El afianzamiento de la Política Institucional Inclusiva es evidente en la Universidad, dando paso a experiencias exitosas, que enriquecen las diferentes sedes y pueden alimentarse estableciendo vínculos y relaciones intra e interinstitucionales

6.3.2. Concepciones, apertura y disposición de los docentes

Con relación a las Concepciones, Apertura y Disposición de los docentes se visibilizan argumentos encontrados: los estudiantes señalan que, aunque la universidad centra los procesos académicos en las competencias, no todos los docentes las promueven y evalúan:

Entender que los profesores en este momento se están enfrentando a estudiantes que están llegando a sus aulas con otras formas de aprender y que los profesores también tienen que hacer el esfuerzo de adaptarse, eso va a permitir una educación inclusiva. La educación inclusiva no solo va de nosotros hacia la sociedad, sino la sociedad hacia nosotros. (P 5: Estudiante. Pregrado. JIRP. UCC.)

Los estudiantes reconocen que la inclusión debe ir en doble vía, de la sociedad hacia los EcD y de los EcD hacia la sociedad.

Se muestra, ante la comunidad, como un éxito el acceso de los estudiantes con discapacidad a la universidad, pero falta apoyo para la permanencia, graduación y la calidad de los procesos académicos.

Entonces van, dictan y chao, y me fui. No sé, no entendí, listo. Pero no hay una articulación definida en los procesos académicos, disciplinarios, de medir competencias de cada estudiante en cada una de las disciplinas relacionadas, no hay cómo medir y saber la competencia, y el cómo aprender. No conocen el tema, y dicen, ah una persona sorda, ay si déjenla entrar porque después podemos mostrar el caso de éxito con esta persona sorda en televisión; muy bueno, eso nos pone una imagen frente a la comunidad de que estamos cumpliendo. (P 3: Egresado. Pregrado. JAL.UCC.)

Se evidencia la importancia de transformar el rechazo y el miedo a través del fortalecimiento de programas institucionales que enmarquen metodologías pedagógicas pertinentes, que faciliten, tanto a docentes como a estudiantes, el proceso de formación:

Hay que cambiar la metodología, las estrategias, ese paradigma que tiene ya ha definido cada profesor es difícil de cambiar, que se abra la perspectiva y puedan ver que hay un campo gigante de actuación, sería muy gratificante que lo pudiera hacer, pero hay cierta resistencia, muchas barreras actitudinales. (P12: Docente. UCC. J.C.R.)

Señalan que es importante comprender que el español para los estudiantes sordos es su segunda lengua y que siempre se requiere de la mediación comunicativa del intérprete. No todos los docentes se muestran abiertos, dispuestos a aprender lengua de señas y a realizar las adecuaciones y adaptaciones necesarias, es necesario fortalecer las estrategias de comunicación:

El proceso que mencionan los profes cuando utilizan estrategias a la hora de transmitir conocimientos en el aula; muchas veces muchos de ellos piensan que, ay yo les escribo en el tablero, y con lo que les escribo en el tablero ya entienden. Y es chistoso, porque los profes escriben en el tablero, pero no nos dan ni siquiera el tiempo de copiar, porque estamos mirando el intérprete a la hora que él está dando la explicación, y no transcribimos, sino hasta cuando el docente permite, cuando el docente termina, que el intérprete baja las manos, ahí es cuando empezamos a transcribir, pero es irrisorio, porque cuando el intérprete baja las manos, el docente ya empieza a borrar el tablero; entonces, ese proceso es realmente difícil, y aunque nosotros les hemos dicho a los profes, profe por favor denos el tiempo, muchos de ellos parece que estuvieran marcados a dictarnos un poco de temas y contenidos de afán, porque tiene que dictarlos y no logran generar esa empatía con nosotros. (P 5: Estudiante. Pregrado. JIRP. UCC.)

Pero también hemos tenido casos exitosos en los que el docente se esfuerza, así sea un poco, por decirnos buenos días, que aprenden una que otra seña, y nos dicen, buenos días, cómo están. Hasta nos molestan en lengua de señas. Y eso ha permitido que ellos entiendan muchos más el proceso, entonces son los docentes que nos dan el tiempo para copiar y transcribir del tablero, son los docentes que le están preguntando al intérprete como lo ves, les quedó claro. Son los docentes que nos están preguntando directamente a nosotros, chicos cómo van, bien. Son los docentes que hacen las adaptaciones en los parciales y nos permiten tener un parcial adaptado y en igualdad de condiciones como se lo dan a las personas oyentes. (P 5: Estudiante. Pregrado. JIRP. UCC.)

En algunos casos, los docentes desconocen las características particulares de los estudiantes para establecer los apoyos y ajustes requeridos, asumen roles tradicionales de transmisión de conocimiento pero no de mediación o acompañamiento.

Tuve un impacto fuertísimo con una docente, que fue la docente de cálculo diferencial, que fue una de las docentes que nos mandaba lecturas, y decía, pero yo no entiendo porque ustedes no pueden leer, pero yo no entiendo.[...]. Vengan, miren, esto se hace así. Esa actitud que tenía la profe genera en nosotros, sin entrar a analizar si la profe lo hace bien o nó, solo la actitud, hace que uno tenga como un rechazo a ese aprendizaje o a ese conocimiento que nos quiere transmitir. Yo lógicamente perdí ese curso y tuve que repetir. Sin embargo, ahí fue donde yo empecé a cuestionarme si realmente los docentes estaban utilizando unas estrategias pedagógicas necesarias para poder dictar un curso a personas sordas que están dentro o que están integradas como oyentes. (P 5: Estudiante. Pregrado. JIRP. UCC.)

¿Qué tan abierto está de mente el docente para permitirse que hayan dos estudiantes sordos dentro del aula? Qué sucede. Que nosotros siempre dependemos de una mediación comunicativa que es el servicio de interpretación para poder dar a conocer nuestras inquietudes a los docentes. Una de las situaciones más difíciles que he tenido que enfrentar en este momento, es que los docentes no han comprendido que el español para nosotros es nuestra segunda lengua. Si ellos no entienden esto, van a seguir cayendo en el mismo error, que en el primer semestre hasta ahora han seguido siendo reiterativos, y es enviarnos esas lecturas tan densas con esos términos técnicos tan densos, que nos son comprensibles para nosotros. Entonces cuando nosotros llegamos al aula sin el taller desarrollado que el docente nos ha pedido, piensan que nosotros somos unos vagos y que no hemos querido estudiar. [...] Uno de los casos fuertes es, por ejemplo, los cursos que tenemos de física I, II, III, porque muchos de los problemas que vienen planteados en los talleres que el docente nos manda realizar, son problemas en los cuales yo tengo que hacer una inferencia constructiva del texto y sacar datos que necesito, que son vitales para poder hacer el desarrollo algorítmico del ejercicio. Esto no me ha permitido a mí responder de una buena manera en la materia de física. (P 5: Estudiante. Pregrado. JIRP. UCC.)

En algunos persisten las barreras actitudinales, mostrando rechazo. Por el contrario, otros docentes tienen una actitud positiva y proactiva, se esfuerzan, aprenden lengua de señas, les dan tiempo para ver la explicación con la mediación del intérprete y luego transcribir, les preguntan si han comprendido, hacen las adaptaciones y adecuaciones en la metodología y en las evaluaciones, utilizan adecuadas estrategias pedagógicas; los valoran y reconocen sus capacidades.

Yo le doy un valor importantísimo, y tengo que ser muy agradecido con los profes que sí han intentado y que han apostado por nosotros. Porque es apostarle a que sí pueden formar y tener estudiantes sordos en su aula. Recuerdo con mucho cariño al profesor que me dio álgebra lineal; era un profesor muy exigente; yo no voy a decir que solo en algún momento nos exigían; no, por el contrario, pedía calidad de sus trabajos, pero el profesor siempre nos decía, ustedes aunque no pueden escuchar, tienen las mismas capacidades de un estudiante oyente. El por lo menos se acercaba, nos saludaba, nos daba un buenos días, hizo algunas adaptaciones, por ejemplo, era un docente que el parcial a nosotros nos lo daba de manera diferente. El hacía un parcial para los oyentes, pero a nosotros nos hacía un parcial diferente, pensaba en nosotros. Hombre, solamente entregarnos un parcial con los datos claros, entendidos en un gráfico, y que a los

estudiantes se los de en español y que los tenga que sacar, hay que ser muy agradecido con ese profesor. (P 5: Estudiante. Pregrado. JIRP. UCC.)

Hacer una sensibilización a los docentes, que ellos entiendan poco a poco como se debe ir trabajando con nosotros, que puedan hacer adaptaciones a los parciales, y que no sean los mismos parciales que planean para los estudiantes oyentes, porque en serio nosotros nos cansamos. Nosotros nos cansamos de que estemos pagando y no estemos recibiendo una educación de calidad. Porque esto no es una educación de calidad. Educación de calidad fuera donde los docentes piensan también en nosotros, donde tuvieran un currículo adaptado para nosotros, pero no es una educación de calidad; y nosotros tenemos que hacer el esfuerzo, el esfuerzo mayoritariamente es nuestro, porque sí, nos dieron la oportunidad de entrar, pero nosotros no estamos aquí gratis, nosotros estamos pagando el semestre y nosotros tenemos derecho a las mismas oportunidades; imagínate ni siquiera a unas materias que son fuera del currículo, a deportes no se pudo; mi amigo quería entrar a fútbol pues no se cuenta con un servicio de interpretación en fútbol. (P 5: Estudiante. Pregrado. JIRP. UCC.)

Los docentes entrevistados plantean que hay disposición. Se han hecho esfuerzos por hacer sentir bien a los estudiantes y para que agilicen su proceso de aprendizaje:

Básicamente nuestro trabajo es tratar que el estudiante se sienta cómodo, se sienta satisfecho, esté contento con todo lo que la universidad le ofrece, independientemente que sea invidente, que sea sordo. Yo dije, la idea cuál es, hacer la práctica, hacer la adaptación de lo que necesita y ver los resultados; o sea, cuando yo tuve la entrevista, dije bueno, tantas carreras que son más fáciles adaptarlas a lengua de señas, a ese esquema de intérprete permanente, mostrándole en lengua de señas las clases, como son los contenidos que se están dando; decía, y precisamente en ingeniería electrónica que tiene tanta cosa, lo primero que se me fue a la mente es eso, la robótica, la programación, todo lo que viene en inglés, y que de pronto para ellos el inglés se les dificulta aún más; entonces, bueno hay muchas cosas que en español que me ha funcionado, pero muchas cosas de programación, de desarrollo de prototipos viene en inglés. Pues es la tercera lengua para ellos. Difícil si fue, si ha sido y será de aquí en adelante, pero lo han podido hacer y ha funcionado bien. Lo más gratificante es eso. (P11: Docente. UCC. E.M.)

El querer cambiar y querer ser partícipe de ese de modelo de inclusión ha sido muy bonito, es muy bueno porque te cambia todo. Desde tus herramientas, desde tu forma de expresarte con

ellos, de tratarlos, de mirar como avanza con el apoyo del intérprete, es una experiencia importante. (P12: Docente. UCC. J.C.R.)

Todos han aprendido mucho en el camino, lo que se ha hecho ha funcionado bien y se sienten satisfechos; reconocen que las experiencias de inclusión han sido gratificantes e importantes, pues los han llevado a cambiar en lo profesional y en lo humano. Les ha abierto nuevas expectativas y perspectivas, los ha vuelto más recursivos y les ha abierto un campo gigante de actuación. Finalmente, sostienen que aún persisten en algunos docentes muchas barreras actitudinales y fuertes resistencias que son difíciles de cambiar.

6.3.3. Condiciones socioculturales favorables

Los estudiantes y docentes de la Universidad Cooperativa de Colombia reconocen como condiciones socioculturales favorables a la Educación Inclusiva, los apoyos humanos de los compañeros de aula que se aproximan a ellos, que se les acercan, interactúan y, poco a poco, van rompiendo el miedo y van cambiando su manera de pensar y comprender a la comunidad sorda:

La deficiencia auditiva no es el problema, el problema es el entorno, los espacios de participación, para que yo como ciudadano, como sujeto de derechos, pueda participar, pueda dar mi opinión, porque ya se me dieron los ajustes que yo requería, ya se me brindaron las herramientas necesarias para que yo esté en igualdad de condiciones. Esa es la transformación que debemos hacer culturalmente en esos paradigmas, en esos imaginarios de, bueno, que implica una persona discapacitada; ah esta persona tiene la capacidad de hacer parte de diversidad humana. . (P 3: Egresado. Pregrado. JAL.UCC.)

Los apoyos de los docentes que tienen actitudes positivas hacia ellos, los empoderan para pensar como futuros profesionales, se esfuerzan por enseñarles y los motivan para lograrlo.

Señalan también la importancia de abrir los espacios de participación a las PcD en la Universidad y la paulatina y necesaria transformación de las concepciones sobre la discapacidad y la diversidad humana.

En primer semestre, quedamos totalmente excluidos, para los estudiantes oyentes también fue una sorpresa, porque ellos de pronto nunca habían visto una persona sorda; entonces, se nos acercaban porque yo me imagino que ellos se imaginarían, eso es como peligroso, acercarnos a ellos. Pero poco a poco yo creo que se fueron rompiendo esas formas de pensar. (P 5: Estudiante. Pregrado. JIRP. UCC.)

El personal debe saber que hay una persona con discapacidad, que sepa cómo lo puede abordar, como puede hacer para tratar de interactuar con esa persona. (P 5: Estudiante. Pregrado. JIRP. UCC.)

Se exalta el reconocimiento de las capacidades de las PcD y la concienciación sobre sus derechos. Sugieren que este cambio debe empezar desde la familia y la primera infancia para que realmente haya un cambio cultural a fin de comprender la diversidad:

Ya hay una cultura, y un proceso de cambio y de transformación paulatina que requiere un entendimiento de la diversidad. [...] A nivel de familia, el tema de discapacidad era un tema para tener ahí. Una personas con discapacidad dejémosla en la casa, está enferma, es una persona que no es productiva, es una persona que representa una carga, ay no, un dolor de cabeza, un montón de gastos, no. Entonces, si ha habido como esa transformación paulatina, de entender la diversidad humana y de cambiar como toda esa connotación social negativa que se ha venido manejando, transformarlo en algo positivo, y decir, las personas con discapacidad tienen la capacidad; ah, antes decíamos que no había capacidad y ahora sí. Ah, la persona con discapacidad es parte de la diversidad, y ya no es algo que toque las emociones, ay tan bonito, o pobrecito, me da ganas de llorar, me da sentimiento. Ya es un tema de toma de conciencia, de decir, yo entiendo que esa persona tiene una forma que, pues, está dentro de la diversidad y tiene una forma diferente a la mía de ser productivo, de participar en la sociedad, y también qué pasa por ejemplo a nivel de las empresas. (P 3: Egresado. Pregrado. JAL.UCC.)

Los estudiantes resaltan los apoyos de sus compañeros pares y de los docentes que les han servido como modelos a seguir en su formación

Dentro de la universidad yo he tenido que contar con dos o tres compañeros que son personas que comprenden un poco de la comunidad sorda, y tratan de adaptarse y aprender un poco de lengua de señas para comunicarse conmigo. Entonces son compañeros que también generan en uno, como esa reflexión en cuanto a que sí se puede; aunque no sean todos, sí se puede generar cambio en algunos, y eso se los agradezco muchísimo. Y también le agradezco a los profesores que nos abrieron la visión de poder decir, sí se puede, ustedes como personas sordas sí se puede; no se piensen como personas sordas trabajando en supermercados o cosas sencillas, piénsense como docentes, piénsense como profesionales, que ustedes son muy buenos, y pueden realmente lograrlo. Ahora que lo estoy empezando a aplicar, me doy cuenta de muchas de las situaciones que ellos me contaban que iban a ser difíciles, pero que, no se trata uno como de no rendirse, porque es importante también entender, que nosotros nos vamos a desempeñar en un lugar donde no solo van a haber sordos. (P 5: Estudiante. Pregrado. JIRP. UCC.)

También expresan lo fundamental de vivenciar la inclusión de manera consecuente con los principios institucionales de equidad, solidaridad, respeto a la diversidad y libertad.

Se demuestra el interés de parte de la universidad por trabajar con el lema “todos somos iguales”, con la diversidad de la población, que se creen esos programas y proyectos que buscan atender eso, pues me parece que es fundamental e importante. (P12: Docente. UCC. J.C.R.)

Vamos a empezar a vincularlos a ellos de formas distintas, vamos a potenciar líderes, vamos a tener un voluntariado, entonces ya se lo entrego yo -porque yo lo venía trabajando-, ahora se lo entrego a esta línea, pero la idea es que podamos trabajar desde los diferentes enfoques y no solo trabajamos a nivel interno sino que podamos hacerlo afuera pues como uno de nuestros principios de solidaridad y de proyección social. (P13: Docente. UCC. F.R.R.)

Y digamos que este programa está enfocado en la inmersión, la permanencia y la graduación, como las tres fases de los chicos. Tenemos “mi universidad un espacio para aprender y ser feliz”. (P13: Docente. UCC. F.R.R.)

Es notorio el esfuerzo por hacer realidad el slogan institucional, los lemas de *todos somos iguales* y *Mi universidad, un espacio para ser feliz*; que están en la base de los programas y proyectos institucionales.

6.3.4. Promoción de la Investigación, de Formación, Redes y Colectivos

Con referencia a ésta categoría en la Universidad Cooperativa, sede Bogotá, los docentes y estudiantes plantean la necesidad de crear un Departamento de Inclusión que maneje el tema de las diversidades y pueda orientar las políticas, proponer acciones, hacerles seguimiento y propiciar la investigación:

Los docentes resaltan la importancia de apoyar a las comunidades sordas mediante su formación, para que ellos, a su vez, se constituyan en líderes, siembren las semillas y repliquen las buenas experiencias. Este trabajo es posible mediante el fortalecimiento de la inclusión, no solo al interior de la Universidad, sino mediante los proyectos de Responsabilidad Social, orientados por los principios institucionales, especialmente el de la Solidaridad.

La Universidad debería crear un Departamento de Inclusión que abarque todas las diversidades, no solo la inclusión de las personas sordas; como es un campo gigante para manejar se debería crear un departamento en el que se pueda manejar todo lo referente a las políticas para poder hacer seguimiento, para hacer investigación. (P12: Docente. UCC. J.C.R.)

Los estudiantes sugieren implementar proyectos de investigación con egresados, que den cuenta de las condiciones laborales de las PcD, esto sería un indicador de la calidad de la formación académica recibida:

Yo fui profesor del ICAL, y habían muchos sordos líderes, o sea, en este momento son líderes, que en ese momento yo los coordiné, y yo dije, vamos a mover a la comunidad sorda; pero en ese momento que fui profesor de ellos, pude sembrar esa semilla. (P 3: Egresado. Pregrado. JAL.UCC.)

Me siento feliz de haber sido parte de esa semilla, para que ellos pudieran evolucionar, y para que esta nueva generación tenga unos fundamentos específicos, y es como el relevo. Entonces, yo estoy en la jugada, estoy en la corrida, y ya hago un relevo y voy a dejar esta semilla en otras personas que también van a replicarla. Entonces es un sentimiento de verdad que me hace sentir muy feliz. (P 3: Egresado. Pregrado. JAL.UCC.)

Estudiantes manifiestan la necesidad de ampliar la investigación para conocer las estadísticas de PcD egresadas de las ies; aquellos que lograron una vinculación laboral y su asignación salarial:

Sería bueno que se hiciera una investigación de cuantos egresados en las universidades hay y que se ha hecho, que están haciendo actualmente después de que ya salieron de esa formación en educación superior, actualmente que está trabajando, cuanto es su asignación salarial; sería bueno hacer esa investigación y presentarlo como un argumento a todo este proceso de formación, darles la razón de donde está esa falla en el proceso de formación académica. (P 3: Egresado. Pregrado. JAL.UCC.)

La información actualizada y pertinente permite fortalecer los procesos institucionales e implementar los ajustes ante las dificultades.

6.3.5. Obstáculos, Retos y Desafíos

Las voces de los estudiantes y docentes identifican los Obstáculos, Retos y Desafíos para la Educación Inclusiva muestran la importancia de garantizar el acceso, proceso en el cual la universidad ha avanzado, pero también se debe garantizar la permanencia, ofreciendo procesos académicos de calidad que den cuenta realmente de las competencias, con mayor articulación en lo pedagógico y en lo metodológico:

No hay una articulación definida en los procesos académicos, disciplinarios, de medir competencias de cada estudiante en cada una de las disciplinas relacionadas no hay como medir y saber la competencia, y el cómo aprender. No se le brinda al estudiante, y es algo muy complicado que, a nivel de panorama, los rectores no conocen el tema, y dicen, ah una persona

sorda, ay si déjenla entrar porque después podemos mostrar el caso de éxito con esta persona sorda en televisión; muy bueno, eso nos pone una imagen frente a la comunidad de que estamos cumpliendo. (P 3: Egresado. Pregrado. JAL.UCC.)

Se destaca la identificación de barreras pedagógicas tales como la necesidad de transformar los métodos y estrategias de enseñanza, de realizar adecuaciones curriculares y /o adaptarlas a las necesidades de los EcD.

Hay que cambiar la metodología, las estrategias, ese paradigma que tiene ya ha definido cada profesor es difícil de cambiar, que se abra la perspectiva y puedan ver que hay un campo gigante de actuación, sería muy gratificante que lo pudiera hacer, pero hay cierta resistencia, muchas barreras actitudinales. (P12: Docente. UCC. J.C.R.)

Hacer una sensibilización a los docentes, que ellos entiendan poco a poco como se debe ir trabajando con nosotros, que puedan hacer adaptaciones a los parciales, y que no sean los mismos parciales que planean para los estudiantes oyentes.[...]. Educación de calidad fuera donde los docentes piensan también en nosotros, donde tuvieran un currículo adaptado para nosotros, pero no es una educación de calidad; y nosotros tenemos que hacer el esfuerzo, el esfuerzo mayoritariamente es nuestro, porque sí, nos dieron la oportunidad de entrar, pero nosotros no estamos aquí gratis, nosotros estamos pagando el semestre y nosotros tenemos derecho a las mismas oportunidades; imagínate ni siquiera a unas materias que son fuera del currículo, a deportes no se pudo; mi amigo quería entrar a fútbol pues no se cuenta con un servicio de interpretación en fútbol. (P 5: Estudiante. Pregrado. JIRP. UCC.)

Señalan la necesidad de la formación y capacitación de docentes, administrativos y directivos, pues, aún, muchos desconocen el tema de la Inclusión y de la Educación Inclusiva.

Entonces también a nivel cultural las percepciones y esos choques que existen entre los espacios es cuando una persona quiere hacer ese acceso, se evidencia algunos problemas porque se debe tener en cuenta la diversidad humana, la diversidad que tiene diferentes características, para mí si en la educación, contamos con un currículo, una formación en el proceso específico, es estas etapas, entonces esto permitirá un ajuste a fin de que todas las personas puedan tener acceso y participación a nivel igualitario en los diferentes espacios, y esa garantía del acceso,

de la permanencia y del egreso, es lo que finalmente nos va a poder tener esas competencias y que se deben tener durante todo el procesos educativo. (P 3: Egresado. Pregrado. JAL.UCC.)

Me hicieron firmar un compromiso, de que, pues si me garantizan el acceso a la educación, pero no son responsables de nada, usted misma asume la responsabilidad del proceso educativo de hecho me hicieron firmar, me hicieron firmar un compromiso. (P 3: Egresado. Pregrado. JAL.UCC.)

Los estudiantes consideran que la universidad debe esforzarse más por ofrecer procesos de calidad, porque el esfuerzo es mayoritariamente de ellos. Ellos pagan su matrícula y el intérprete para sus clases, pero la universidad no cuenta con un servicio de intérprete para las actividades extracurriculares, lo cual no les permite participar de la vida universitaria (deportes, cultura, etc.):

Digamos que, a nosotros nos ha costado mucho el hecho que los docentes aún no comprendan que nosotros necesitamos una mediación comunicativa a la hora de acercarnos al español, y eso no nos ha permitido generar en algunos espacios de la universidad y con algunos cursos de la universidad, generar digamos que, esa construcción de conocimiento que el docente espera. [...] Esto no me ha permitido a mí responder de una buena manera en la materia de física. (P 5: Estudiante. Pregrado. JIRP. UCC.)

Yo creo que es importante, que lo más importante es que ellos entiendan quien es la persona sorda. Que tienen estudiantes que aprenden de una forma diferente, que no pueden generalizar los cursos que han tenido antes y como los han manejado cuando no han tenido un estudiante sordo. Porque muchos de ustedes en muchos de los docentes con lo que hemos tenido clase, las mismas estrategias que utilizan para cursos regulares, las utilizan para cursos que tienen estudiantes sordos; y yo creo que lo primero es, por lo menos acercarse a uno y tratar de entender como digo, un buenos días, como ellos aprenden, preguntarle al intérprete si ellos no entienden nada o nunca han tenido estudiantes sordos, preguntarle al intérprete. Muchas veces yo he visto que el intérprete ha hecho las sugerencias, se les ha acercado, les ha explicado, y algunos las aceptan y las aplican, otros no, necesariamente no lo hacen. (P 5: Estudiante. Pregrado. JIRP. UCC.)

Identifican las barreras económicas relacionadas con la dificultad para el pago de las matrículas, del intérprete, (para los EcD auditiva), de los elementos de salud como medicamentos, terapias, ayudas técnicas, etc., (a los EcD física) que les genera grandes sobrecostos, los pone en desventaja y los lleva a pensar en dejar sus carreras.

Algo que sí es difícil para los estudiantes es pagar el intérprete, pero es la única forma que funciona esto. (P11: Docente. UCC. E.M.)

Que la parte económica no sea otra barrera para que los estudiantes no lleguen a la educación superior; ya lo es, pues aparte de pagar su semestre, pensar también en pagar su intérprete es una doble barrera y es más difícil para ellos. (P12: Docente. UCC. J.C.R.)

Hay muchas personas que no tienen donde vivir, que no tienen como estudiar. Por ejemplo, el gobierno nacional en su artículo 13 de la Constitución Política habla de una igualdad, pero el Ministerio de Salud y Protección Social en su Resolución 5758 del 2018, en el artículo 59 parágrafo 2, dice que las sillas de ruedas no están en el plan obligatorio de salud, nos niegan el derecho a nuestras piernas, me están negando mi derecho a la libertad, porque yo sin mi silla estoy en una cama, estoy ligado a una cama, a una habitación, no podría ir a trabajar, no podría ir a estudiar, no podría tener una vida en sociedad porque ¿cómo salgo de mi casa?, y hay personas que no tienen 2 millones y medio que es el precio base de una silla de ruedas. [...] Yo quisiera poder tener conocimientos, hacer una acción de constitucionalidad contra esa resolución, y pues ayudar a las personas que necesitan una silla de ruedas o que están en silla de ruedas, pero requieren apoyo, porque por ejemplo muchos sitios no tienen rampas. (P 6: Estudiante. Pregrado. PM. UCC.)

Sugieren que la universidad les apoye asumiendo la financiación o pago de los intérpretes y que no solo se preocupen por el tema presupuestal, de utilidad y rentabilidad; o que la inclusión se convierta solo en un juego para la acreditación, mostrándola solo en las visitas del Ministerio como un maquillaje del momento o un adorno para superar la evaluación, sin garantizar realmente su sostenibilidad a lo largo del tiempo, y en todos los procesos institucionales:

Es muy difícil porque esto incluye decisiones presupuestales, entonces, es el mismo tema, volvemos a los mismo; entonces los administrativos, los financieros que están acá en la

universidad a cargo de la promoción de diferentes programas, ellos primero entonces analizan el tema presupuestal y el tema de utilidad, rentabilidad, y están allí enfocados 100% en el tema presupuestal, no solo en esta universidad, en todas. (P 3: Egresado. Pregrado. JAL.UCC.)

Solo adornos. El maquillaje para que se muestre, se consiga resultados, se logre el aval, la acreditación como tal. Logramos la acreditación, listo, acá llegamos. Finalmente, las instituciones que brindan esto como segunda lengua no nos van a dar esa formación como personas sordas, no hay esa oferta, entonces el sordo finalizó sus estudios, finalmente se desinfló, se desmotivó, tantos problemas que le pusieron, tantas barreras, finalmente suspendió y no continuó. (P 3: Egresado. Pregrado. JAL.UCC.)

El tema de proveer intérprete; o sea, la Universidad Cooperativa no asume la financiación del intérprete. (P 3: Egresado. Pregrado. JAL.UCC.)

Cuando yo entré a la universidad me encontré con una pared fuertísima, y digamos que tuve que hacer unos esfuerzos enormes en materia de comunicación; porque cuando entré a la universidad tuve que tener el servicio de interpretación, o sea, que ya la información no la recibía de manera directa en mi primera lengua, sino que la información empezó a ser mediada por un servicio de interpretación. (P 5: Estudiante. Pregrado. JIRP. UCC.)

Estas reflexiones son relevantes para el caso de las universidades privadas, en el sentido de que, si bien el tema de la atención educativa de la PcD les genera costos, por los ajustes necesarios en infraestructura, formación docente, recursos tecnológicos, etc., esa inversión les representa a las universidades una reinversión social; les permite cumplir con los procesos de responsabilidad social que les atañe, les facilita los procesos de acreditación y les genera un mejoramiento continuo para sus procesos de calidad.

Algo que me ha hecho pensar a mí dejar la carrera y no continuar estudiando, ha sido el factor económico. (P 5: Estudiante. Pregrado. JIRP. UCC.)

Un llamado urgente a que la universidad nos dé el servicio de interpretación gratuito. Esa sería una ayuda grandísima para mí y para mi familia. Porque es difícil y es injusto. Tengo que ver mi carrera en una segunda lengua, adicional a eso tengo que pagar el doble de lo que pagan mis compañeros oyentes, y además tras del hecho pierdo. Y hay situaciones por las que pierdo,

por las que realmente dice uno, pierdo por injusticia, porque no se dio ese tipo de adaptación que yo necesitaba. El factor más difícil para mí ha sido el económico, y que realmente cuando lo voy a llevar a una comparación de oportunidades con mis compañeros oyentes, ellos tienen todas las oportunidades de estar aquí porque están estudiando en su primera lengua, y además no tienen que pagar el doble de la carrera como yo; pero yo si estoy en una desventaja tenaz, y yo estoy esperando, tratando de buscar cómo hacer para poder trabajar para ayudar a hacer el pago del servicio de interpretación o para hacer el pago de la matrícula. (P 5: Estudiante. Pregrado. JIRP. UCC.)

Que las universidades dejen de ver tanto las universidades como negocio y más como academia, como oportunidades de generación de un grupo de personas que tenemos la oportunidad, seguramente lo van a mejorar. Y que también cambien su perspectiva de ver a la persona sorda como el pobrecito, él no puede. Somos personas que podemos. (P 5: Estudiante. Pregrado. JIRP. UCC.)

Entre las barreras comunicativas relevantes se identifica la necesidad de contar con el servicio de interpretación para las PcD auditiva, el reconocimiento de la lengua de señas colombiana como primera lengua y del Español como segunda lengua; la necesidad de replantear el examen de suficiencia en Inglés como requisito de grado y la continuidad en los cursos de lengua de señas para toda la comunidad educativa.

Algunos han tenido la oportunidad de interpretar en algunas ingenierías, son muy pocos los intérpretes que han tenido la oportunidad, porque son gente que no cuenta con las habilidades, ni con la posibilidad de entender los temas tan densos. Es que estamos hablando de una ingeniería, y no cualquier persona podría servir para esto. No es que uno se elitista o clasista en ningún momento, pero si es necesario que el servicio de interpretación se preste. Eso es lo más necesario. (P 5: Estudiante. Pregrado. JIRP. UCC.)

Los estudiantes manifiestan que, a pesar de las múltiples barreras, ellos se han *resignado* y *acomodado* a las malas condiciones de planta física, de accesibilidad, a la falta de intérpretes; por lo cual los discursos de la calidad educativa y la responsabilidad social se pueden poner en

entredicho. A pesar de ello, los estudiantes no desisten y siguen persistiendo para avanzar en su proceso formativo.

Buscar una carrera que me gustara y una carrera a la que se me permitiera ingresar. Porque no fue fácil encontrar universidad que permitiera la formación y el ingreso de personas sordas. Siempre hay esos estereotipos de no puede, no va a poder con las materias, no tiene el nivel matemático para asumir una ingeniería, pero cuando nos dan la oportunidad nosotros empezamos a romper estigmas y estereotipos. (P 5: Estudiante. Pregrado. JIRP. UCC.)

En realidad, yo me he acomodado. La universidad pues ha hecho todo lo posible a través de mi decanatura, pero yo también he puesto de mi parte. Cuando voy a subir la rampa y no puedo subir, pues pido ayuda. En los baños pues ya aprendí, no entro muy bien al baño, pero ya me acomodo en el baño. Los baños si están muy pequeños. Yo soy una persona de casi 1,80 mts entonces el baño me queda pequeño, pero yo me acomodo. (P 6: Estudiante. Pregrado. PM. UCC.)

Dado que la política de Inclusión en la Universidad es muy reciente se identifican como retos para la comunidad universitaria la apropiación e interiorización del tema de la inclusión desde las diversidades, no solo desde la discapacidad:

Hay que cambiar la metodología, las estrategias, ese paradigma que tiene ya ha definido cada profesor es difícil de cambiar, que se abra la perspectiva y puedan ver que hay un campo gigante de actuación, sería muy gratificante que lo pudiera hacer, pero hay cierta resistencia, muchas barreras actitudinales. (P12: Docente. UCC. J.C.R.)

La Universidad debería crear un Departamento de Inclusión que abarque todas las diversidades, no solo la inclusión de las personas sordas; como es un campo gigante para manejar se debería crear un departamento en el que se pueda manejar todo lo referente a las políticas para poder hacer seguimiento, para hacer investigación. (P12: Docente. UCC. J.C.R.)

Creo que es un tema un poco complejo porque es como miramos esa inclusión, se venía pensando en el concepto de solo si hay un tipo de discapacidad que podemos incluir pero ahora incluimos hablando de equidad de género, incluimos hablando de diversidad y otra serie de cosas, entonces lo complejo está en que las personas que lo van a empezar a hacer lo comprendan y lo interioricen para poderse apropiarse de los temas porque a veces hablamos, hablamos, y la

gente “si claro” pero cuando vamos a ver no hay apropiación del tema. (P13: Docente. UCC. F.R.R.)

Los estudiantes plantean la necesidad de adelantar procesos de articulación intersectorial que reconozcan los derechos fundamentales de las PcD: el derecho a la educación, a la salud, a la movilidad y que se generen alternativas reales de eliminación de las incontables barreras y de las múltiples exclusiones a las que se ven abocados en su cotidianidad

Es importante mostrar, uno, que son capaces, dos, que nosotros podemos llevar su proceso sin necesidad de ayuda, porque la gente dice “no es que es una persona ciega y tenemos que tenerle un acompañante que la lleve y la traiga” y pues no, si usted le enseña el recorrido, él lo sabe hacer. Pero ese desconocimiento hace que realmente la gente prefiera decir no. (P13: Docente. UCC. F.R.R.)

Para nosotros es importante que los profes reconozcan como nuestro modelo de competencias es en sí un modelo incluyente. (P13: Docente. UCC. F.R.R.)

Se reitera el incumplimiento de la normatividad proferida para PcD.

El código de policía no se cumple, en unas cosas sí en otras no. Por ejemplo, los sitios para personas con discapacidad lo ocupan con coches, carritos con animales, la puerta de entrada en Transmilenio, no ponen una puerta privilegiada para discapacitados, no se encuentra. Está en la ley, pero no se cumple. (P 6: Estudiante. Pregrado. PM. UCC.)

Como un común denominador, al igual que en las otras IES, se identifican el desconocimiento y el miedo como factores determinantes para la no aceptación y reconocimiento, lo no actuación y la no transformación.

Pero pues por lo que yo te digo, el desconocimiento hace que nosotros no sepamos a veces ni cómo actuar, entonces no te puedo decir, vamos a hacer un montón de metas a largo plazo. (P13: Docente. UCC. F.R.R.)

Yo considero que la mayor barrera, una es el miedo y dos es limitarlos. (P13: Docente. UCC. F.R.R.)

Lo que hacemos es excluir al otro por desconocimiento y miedo. (P13: Docente. UCC. F.R.R.)

Creo que dentro de las cosas que hay que hacer es como romper esas taras y esos mitos, que tenemos frente al tema de la discapacidad. (P13: Docente. UCC. F.R.R.)

Las barreras conceptuales y actitudinales cobran un papel relevante en las reflexiones de estudiantes y docentes. Se requiere un cambio de mirada, de los paradigmas bajo los cuales se concibe la discapacidad, que permitan romper estereotipos, mitos y estigmas. En este sentido urge continuar con una formación docente continua y de calidad.

7. Redes Semánticas, Familias y Códigos en la integración de voces y categorías

El presente capítulo conclusivo contiene la descripción de las redes Semánticas de cada una de las familias asignadas que fueron analizadas en los capítulos precedentes quinto y sexto. La propuesta investigativa, de carácter cualitativa, se soportó en el análisis de resultados arrojados por el software Atlas.ti, que en sus procesos derivados presentan las ‘Redes’ que consolidan los códigos axiales²⁵, que conforman las familias semánticas que, a su vez, describen cinco temas abordados, como relevantes en la presente investigación.

Las Redes permiten verificar la interacción de cada una de las relaciones entre las categorías abordadas. Es un macrotejido que evidencia las conexiones temáticas que pudieron ser establecidas.

A continuación, se presentan las cinco redes semánticas, que representan cada una de las Familias estudiadas y permite visualizar las diversas relaciones entre los códigos, así como el número de citas que los soportan.

²⁵ Es de anotar que la Codificación Axial es la inscripción que se realiza de cada cita seleccionada en un Código determinado, que a su vez, hace parte de una Familia.

7.1. Red Semántica Percepciones y Reflexiones de estudiantes y docentes, sobre discapacidad

Esta familia semántica muestra las concepciones de los estudiantes y los docentes sobre la discapacidad. Este tema se desplegó en el capítulo quinto.

Fundamentación en 240 citas con los siguientes 24 códigos:

Códigos *In Vivo*:

1. "El desafío es convivir en la diversidad" (53 citas)
2. "La educación tiene que ser inclusiva, sino no es educación" (8 citas)
3. "Celebrar la diversidad" (12 citas)
4. "Es el miedo que la diversidad da" (5 citas)
5. "Ponernos en la silla de otro" (8 citas)
6. "¡Por fin, la universidad si sirve para algo!" (4 citas)
7. "Abrir mi mirada al mundo" (5 citas)
8. "El desconocimiento hace que nosotros no sepamos, a veces, ni cómo actuar" (1 cita)
9. "Los bichitos raros somos nosotros" (1 cita)
10. "Es bueno verlos en la universidad" (1 cita)
11. "Es que ellos con o sin discapacidad hubieran salido adelante". (1 cita)
12. "Es ver como una persona florece" (1 cita)
13. "Ese otro nunca fue visible para mí" (1 cita)
14. "Este hombre me está demostrando que sí hay otra forma de ver el mundo" (1 cita)
15. "Lo personal es político, y lo político es personal" (3 citas)
16. "Considero que la mayor barrera, una es el miedo y otra es limitarlos" (1 cita)
17. "Sal de tu zona de confort y mira lo maravilloso que puede ser" (1 cita)
18. "Meterle la ficha a lo cotidiano" (1 cita)

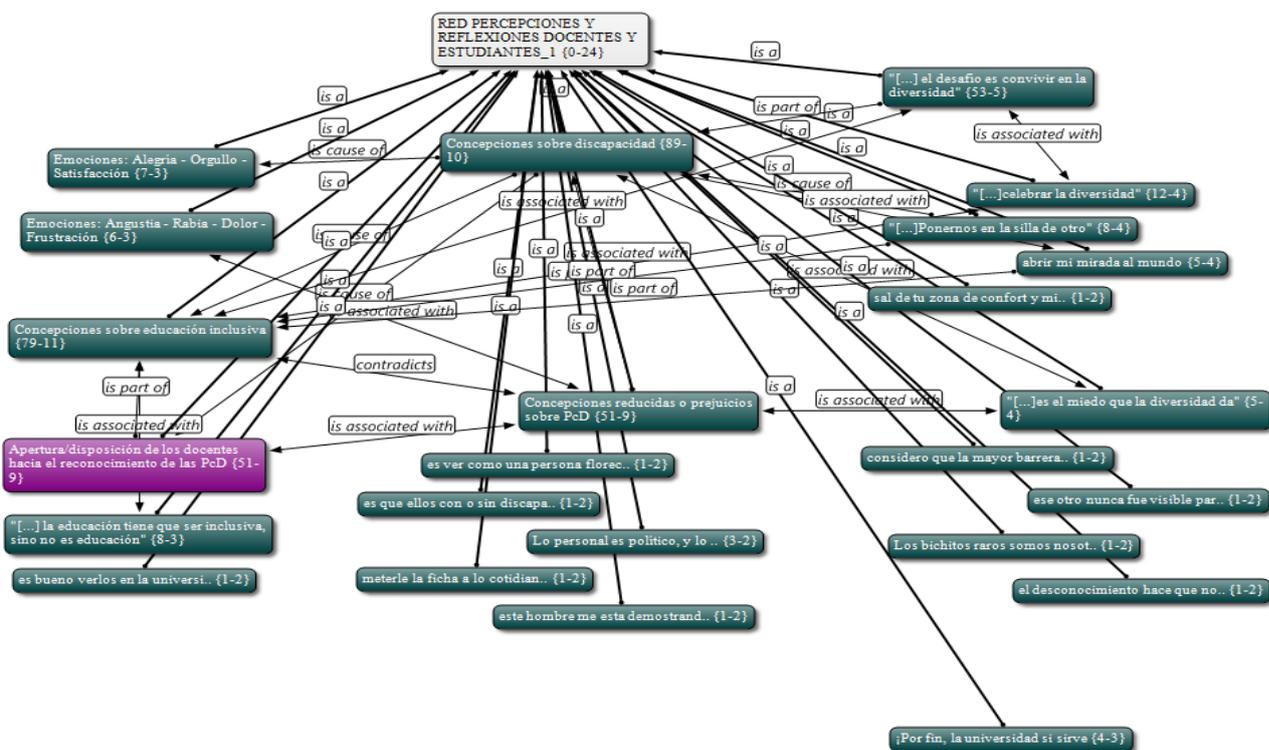
Códigos Axiales:

19. Apertura/disposición de los docentes hacia el reconocimiento de las PcD (51 citas)
20. Concepciones reducidas o prejuicios sobre PcD (51 citas)
21. Concepciones sobre discapacidad (89 citas)
22. Concepciones sobre educación inclusiva (79 citas)
23. Emociones: Alegría - Orgullo – Satisfacción (7 citas)
24. Emociones: Angustia - Rabia - Dolor – Frustración (6 citas)

Los Códigos con mayor soporte en citas son:

- Concepciones sobre discapacidad (89 citas)
- Concepciones sobre educación inclusiva (79 citas)
- "El desafío es convivir en la diversidad" (53 citas)
- Concepciones reducidas o prejuicios sobre PcD (51 citas)
- Apertura/disposición de los docentes hacia el reconocimiento de las PcD (51 citas)

Ilustración 9. Red Semántica Reflexiones y percepciones de estudiantes y docentes sobre la discapacidad



Fuente: Elaboración propia con base en el análisis realizado por el software Atlas.ti, sobre las entrevistas realizadas.

7.2. Red Semántica Configuración Personal de PcD

Esta Familia contiene aquellas características personales que inciden en las PcD. Su despliegue y análisis se desarrolla en el Capítulo quinto de la presente investigación.

Fundamentación en 26 códigos, 6 de ellos *In Vivo* y 188 citas, de la siguiente manera:

Códigos *In Vivo*:

1. “No decidan por mi ni piensen que yo estoy sufriendo *per se*” (1 cita)
2. “Es que ellos con o sin discapacidad hubieran salido adelante”. (1 cita)
3. “Es ver como una persona florece” (1 cita)
4. “Este hombre me está demostrando que sí hay otra forma de ver el mundo” (1 cita)
5. “El horizonte de posibilidades es enorme” (1 cita)
6. “Son personas sin límites. Son ejemplos a seguir” (1 cita)

Códigos Axiales:

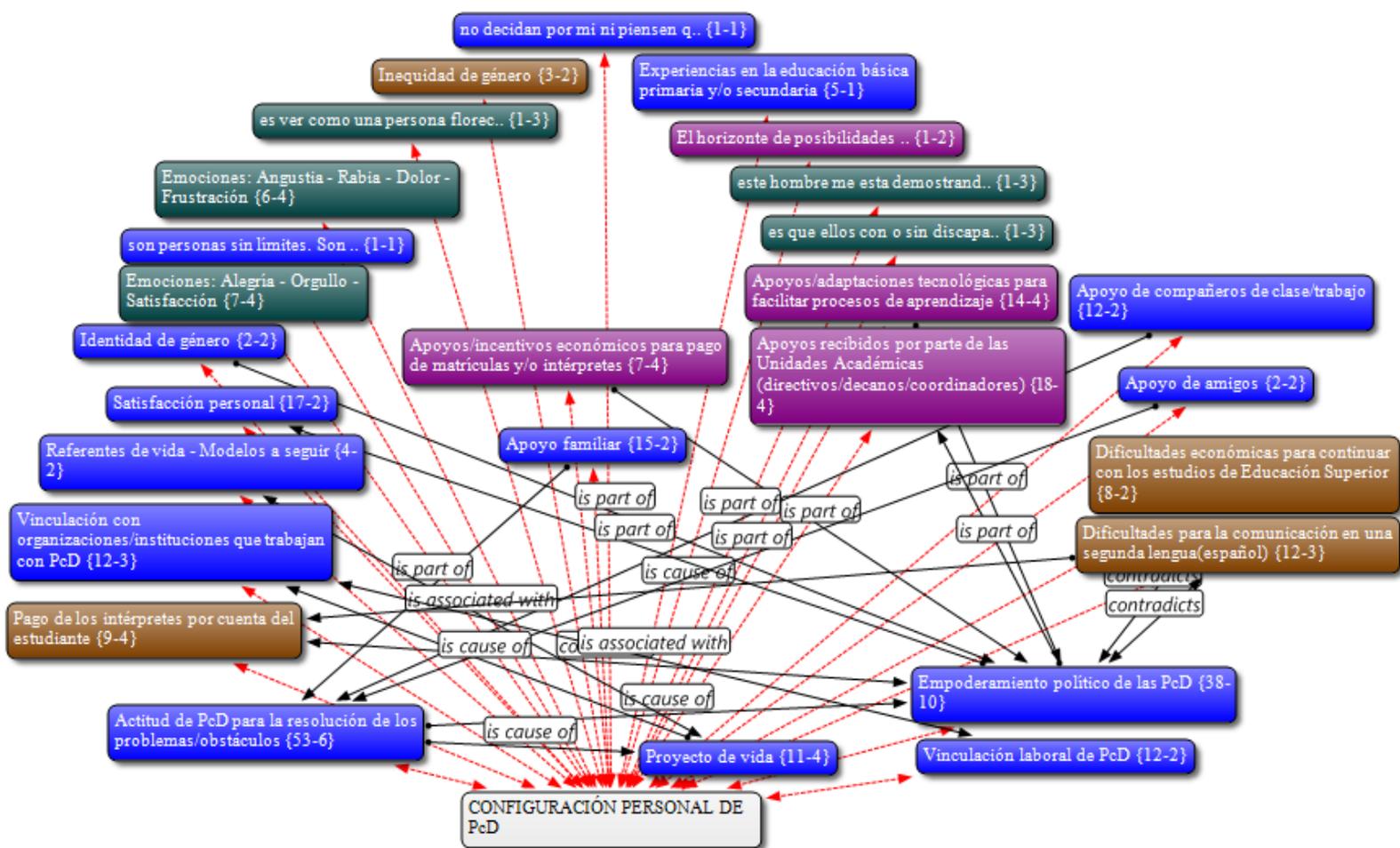
7. Actores por fuera de las políticas o estrategias inclusivas (2 citas)
8. Ausencia de adaptaciones curriculares/didácticas/evaluativas por parte de los docentes (21 citas)
9. Ausencia de políticas institucionales para la inclusión de PcD (48 citas)
10. Condicionamientos y/o restricciones para el acceso a la educación superior de PcD (24 citas)
11. Crítica a la educación inclusiva (4 citas)
12. Desconocimiento e ignorancia del Marco Legal sobre inclusión y discapacidad (7 citas)
13. Dificultades de las PcD en los procesos de admisión a instituciones de educación superior (8 citas)
14. Dificultades económicas para continuar con los estudios de Educación Superior (8 citas)
15. Dificultades para la comunicación en una segunda lengua(español) (12 citas)

16. Dificultades para la identificación y seguimiento de PcD (6 citas)
17. Escaso o nulo seguimiento a la labor realizada por los intérpretes (2 citas)
18. Fallas en la formulación de políticas institucionales para PcD (18 citas)
19. Falta de apoyo institucional y de recursos para la inclusión educativa de PcD (28 citas)
20. Falta de formación o sensibilización en temas asociados con la discapacidad (17 citas)
21. Inequidad de género (3 citas)
22. Inexistencia de estadísticas y/o sistemas de información sobre PcD (4 citas)
23. Instalaciones físicas inadecuadas para PcD (11 citas)
24. Nula oferta de cursos en español para sordos (1 cita)
25. Pago de los intérpretes por cuenta del estudiante (9 citas)
26. Retos y Desafíos (41 citas)

Los Códigos con mayor soporte en citas son:

- Ausencia de políticas institucionales para la inclusión de PcD (48 citas)
- Retos y Desafíos (41 citas)
- Falta de apoyo institucional y de recursos para la inclusión educativa de PcD (28 citas)
- Condicionamientos y/o restricciones para el acceso a la educación superior de PcD (24 citas)
- Ausencia de adaptaciones curriculares/didácticas/evaluativas por parte de los docentes (21 citas)

Ilustración 10. Red Semántica Características Personales de las PcD



Fuente: Elaboración Propia. Base de Datos Atlas ti.

7.2. Red Semántica Características de los docentes para el trabajo con Personas con Discapacidad

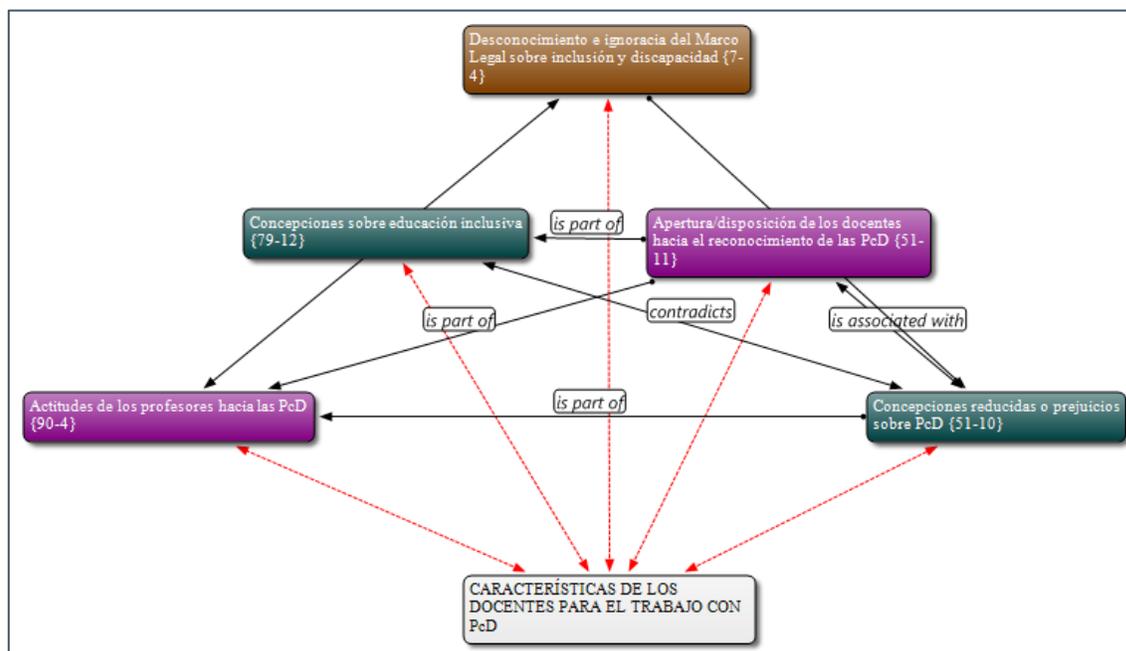
Esta Familia Semántica recoge las concepciones de los estudiantes sobre los docentes, las actitudes de ellos hacia las PcD y su perspectiva sobre educación inclusiva.

Para ésta Familia Semántica, no se incluyeron Códigos *In Vivo*.

Fundamentación en 194 citas y 5 códigos de la siguiente manera:

1. Actitudes de los profesores hacia las PcD (90 citas)
2. Apertura/disposición de los docentes hacia el reconocimiento de las PcD (51 citas)
3. Concepciones reducidas o prejuicios sobre PcD (51 citas)
4. Concepciones sobre educación inclusiva (79 citas)
5. Desconocimiento e ignorancia del Marco Legal sobre inclusión y discapacidad (7 citas)

Ilustración 11. Red Semántica Características de los docentes para el Trabajo con PcD



Fuente: Elaboración Propia. Base de Datos Atlas ti.

7.3. Red Semántica Características Institucionales favorables para la Educación

Inclusiva

Se tejen las percepciones sobre todos aquellos componentes que favorecen el complejo proceso de Educación Inclusiva, definidas a través de aquellas condiciones Institucionales Favorables. Los pequeños y grandes avances que se realizan en la cotidianidad, impactan profundamente la vida de los estudiantes. Los docentes, también libran batallas enormes en procura de este logro.

Fundamentación en 24 códigos, 5 de ellos *In Vivo* y 231 citas, de la siguiente manera:

Códigos *In Vivo*:

1. ¡Por fin, la universidad si sirve para algo! (4 citas)
2. “Deconstruyendo, reconstruyendo”. (1 cita)
3. El horizonte de posibilidades es enorme. (1 cita)
4. La educación inclusiva es una oportunidad (1 cita)
5. Quienes estamos alrededor o somos facilitadores o somos realmente limitantes (1 cita)

Códigos Axiales:

6. Apertura/disposición de los docentes hacia el reconocimiento de las PcD (51 citas)
7. Apoyos recibidos por parte de las Unidades Académicas (directivos/decanos/coordinadores (18 citas)
8. Apoyos/adaptaciones tecnológicas para facilitar procesos de aprendizaje (14 citas)
9. Apoyos/incentivos económicos para pago de matrículas y/o intérpretes (7 citas)
10. Articulación entre diferentes dependencias (9 citas)
11. Condiciones para crear/promover/fortalecer una cultura inclusiva (90 citas)
12. Conformación de equipos de apoyo calificado, idóneo y suficiente (5 citas)
13. Creación de espacios para visibilizar experiencias universitarias en torno a la discapacidad (16 citas)

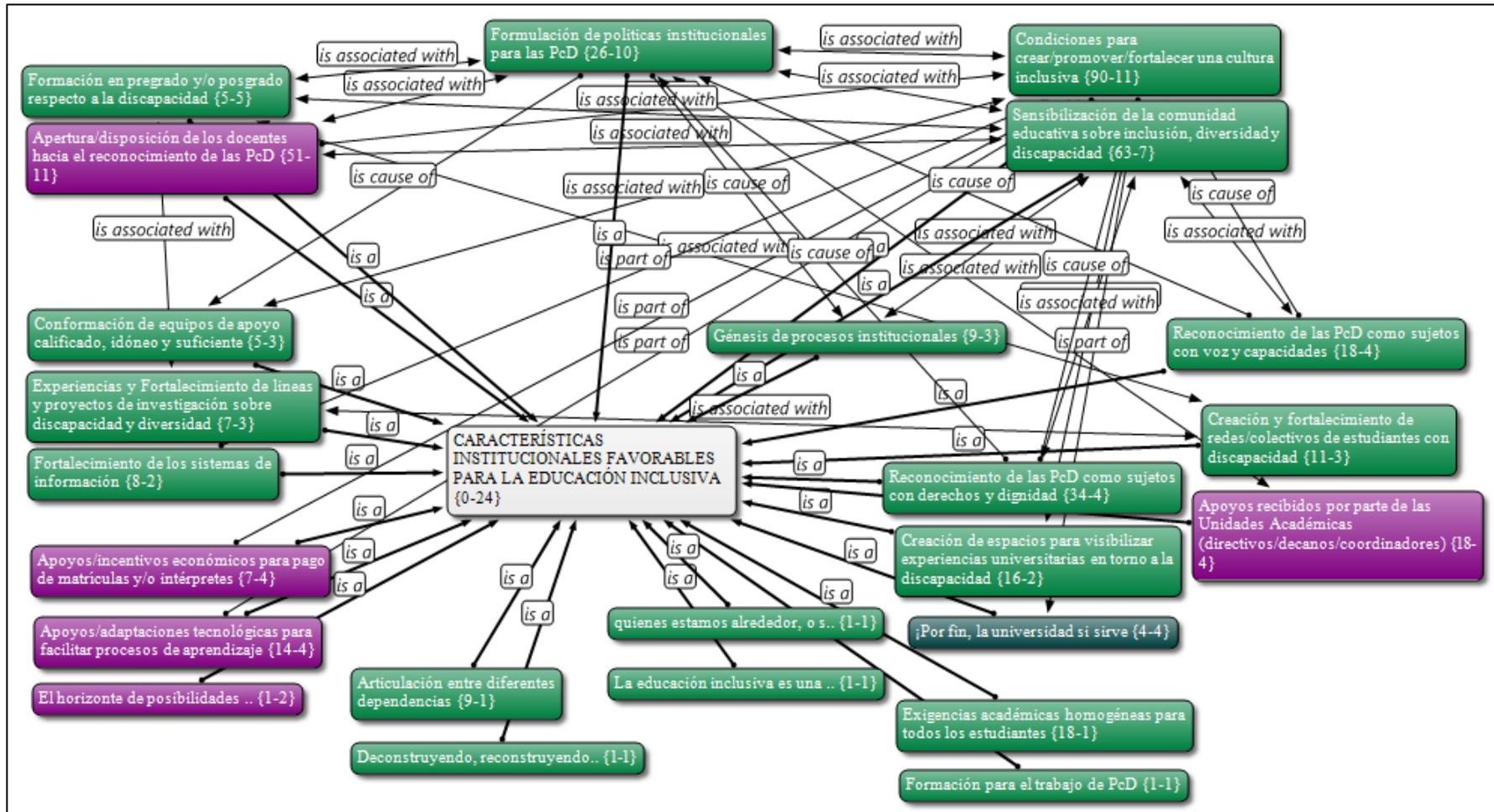
14. Creación y fortalecimiento de redes/colectivos de estudiantes con discapacidad (11 citas)
15. Exigencias académicas homogéneas para todos los estudiantes (18 citas)
16. Experiencias y Fortalecimiento de líneas y proyectos de investigación sobre discapacidad y diversidad (7 citas)
17. Formación en pregrado y/o posgrado respecto a la discapacidad (5 citas)
18. Formación para el trabajo de PcD (1 cita)
19. Formulación de políticas institucionales para las PcD (26 citas)
20. Fortalecimiento de los sistemas de información (8 citas)
21. Génesis de procesos institucionales (9 citas)
22. Reconocimiento de las PcD como sujetos con derechos y dignidad (34 citas)
23. Reconocimiento de las PcD como sujetos con voz y capacidades (18 citas)
24. Sensibilización de la comunidad educativa sobre inclusión, diversidad y discapacidad (63 citas)

Extractando aquellos códigos ya revisados, se tienen en cuenta 17, que se categorizarán a su vez en tres grupos: La Institución en la ruta inclusiva; Condiciones socioculturales favorables y Promoción de la Investigación, de Formación, Redes y Colectivos.

Los Códigos con mayor soporte en citas son:

- Condiciones para crear/promover/fortalecer una cultura inclusiva (90 citas)
- Sensibilización de la comunidad educativa sobre inclusión, diversidad y discapacidad (63 citas)
- Apertura/disposición de los docentes hacia el reconocimiento de las PcD (51 citas)
- Reconocimiento de las PcD como sujetos con derechos y dignidad (34 citas)
 - Formulación de políticas institucionales para las PcD (26 citas)

Ilustración 12. Red Semántica Características Institucionales favorables para la Educación Inclusiva



Fuente: Elaboración Propia. Base de Datos Atlas ti.

7.4. Red Semántica Obstáculos/Barreras Institucionales que limitan el acceso, la permanencia y la graduación en la Educación Superior de las PcD

Todas aquellas voces que construyen esta Familia, se recogen en el título **Obstáculos, Retos y Desafíos**, desplegado para cada Universidad. Los códigos ‘Inequidad de Género’ y ‘Crítica a la educación inclusiva’, fueron incluidos en apartados anteriores.

Fundamentación en 23 códigos, 3 de ellos *In Vivo* y 162 citas, de la siguiente manera:

Códigos *In Vivo*:

1. “Desincluir y Excluir” (52 citas)
2. “Esos falsos imaginarios que hay que romper” (1 cita)
3. “Falta meternos las manos en los bolsillos y ante todo poner la mano en el corazón” (1 cita)

Códigos Axiales:

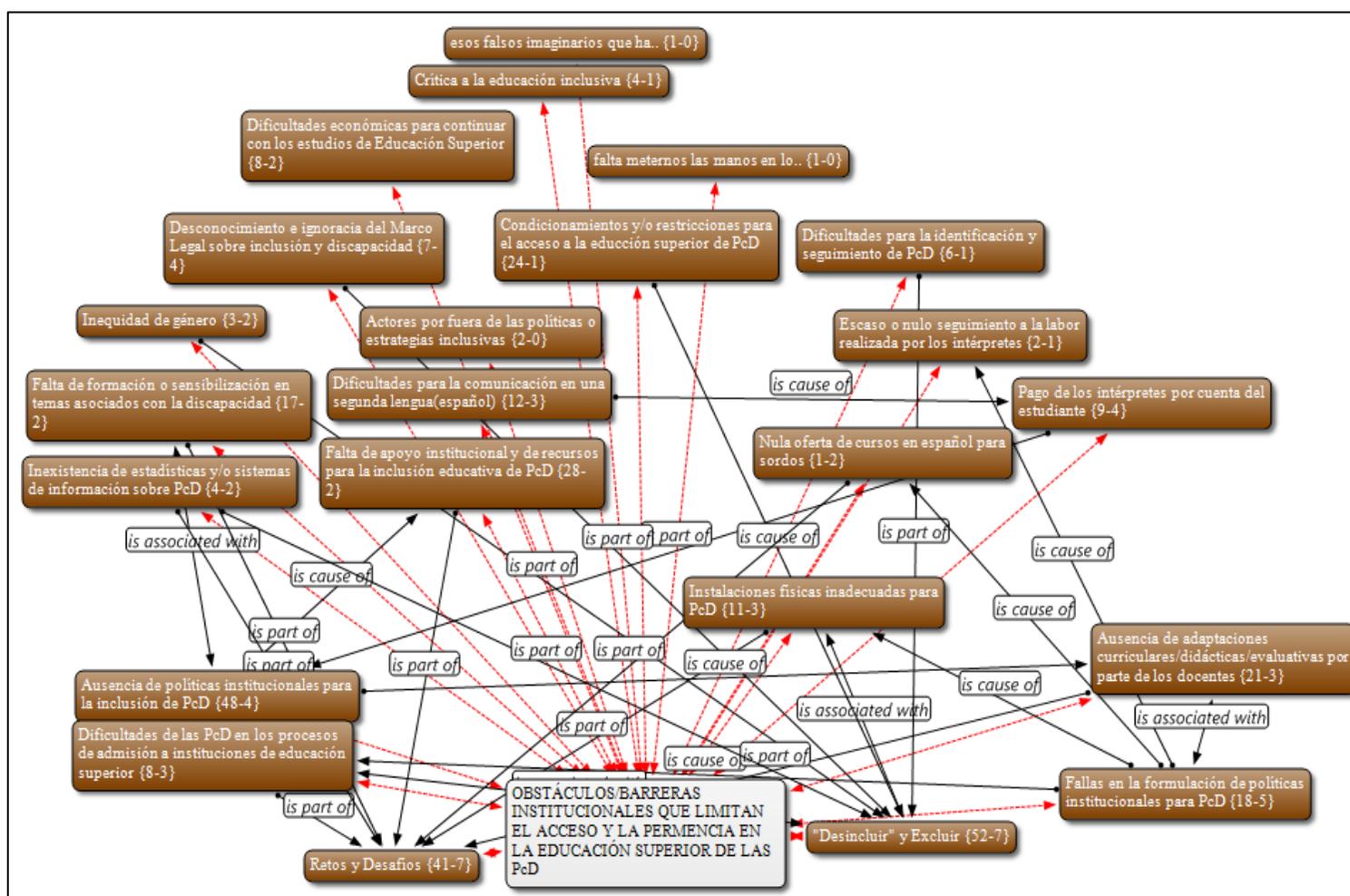
4. Actores por fuera de las políticas o estrategias inclusivas (2 citas)
5. Ausencia de adaptaciones curriculares/didácticas/evaluativas por parte de los docentes (21 citas)
6. Ausencia de políticas institucionales para la inclusión de PcD (48 citas)
7. Condicionamientos y/o restricciones para el acceso a la educación superior de PcD (24 citas)
8. Crítica a la educación inclusiva (4 citas)
9. Desconocimiento e ignorancia del Marco Legal sobre inclusión y discapacidad (7 citas)
10. Dificultades de las PcD en los procesos de admisión a instituciones de educación superior (8 citas)
11. Dificultades económicas para continuar con los estudios de Educación Superior (8 citas)

12. Dificultades para la comunicación en una segunda lengua(español) (12 citas)
13. Dificultades para la identificación y seguimiento de PcD (6 citas)
14. Escaso o nulo seguimiento a la labor realizada por los intérpretes (2 citas)
15. Fallas en la formulación de políticas institucionales para PcD (18 citas)
16. Falta de apoyo institucional y de recursos para la inclusión educativa de PcD (28 citas)
17. Falta de formación o sensibilización en temas asociados con la discapacidad (17 citas)
18. Inequidad de género (3 citas)
19. Inexistencia de estadísticas y/o sistemas de información sobre PcD (4 citas)
20. Instalaciones físicas inadecuadas para PcD (11 citas)
21. Nula oferta de cursos en español para sordos (1 cita)
22. Pago de los intérpretes por cuenta del estudiante (9 citas)
23. Retos y Desafíos (41 citas)

Los Códigos con mayor soporte en citas son:

- “ Desincluir y Excluir” (52 citas)
- Ausencia de políticas institucionales para la inclusión de PcD (48 citas)
- Retos y Desafíos (41 citas)
- Falta de apoyo institucional y de recursos para la inclusión educativa de PcD (28 citas)
- Condicionamientos y/o restricciones para el acceso a la educación superior de PcD (24 citas)

Ilustración 13. Red Semántica Obstáculos Barreras Institucionales que limitan el acceso, la permanencia y el egreso en la Educación Inclusiva



Fuente: Elaboración Propia. Base de Datos Atlas ti.

8. Conclusiones

“¡Por fin, la Universidad sirve para algo!

Este código en vivo, “por fin la universidad sirve para algo”, expresado en la voz de un estudiante con discapacidad, sirve como colofón para cerrar este recorrido que cumple su cometido: comprender los significados que le otorgan los docentes, estudiantes con discapacidad y egresados con discapacidad, a los procesos, prácticas y experiencias de Educación Inclusiva de Personas con Discapacidad, en tres Instituciones de Educación Superior en Bogotá, Colombia.

Las conclusiones son presentadas desplegando un tejido de tramas y urdimbres construido sobre los significados dados por docentes y estudiantes a las Experiencias de Educación Inclusiva en las IES. Se identifican las tensiones y se efectúa el análisis interpretativo de las emergencias y aportes de la investigación al campo de conocimiento.

La investigación aporta a la reflexión sobre la Educación Superior, un conjunto de experiencias situadas que develan elementos relevantes, desde una mirada comprensiva, que se enriquece y amplía con las conceptualizaciones, vivencias, problemáticas y situaciones que viven los estudiantes con discapacidad y los docentes, quienes se configuran como sujetos en estos tres espacios institucionales y que están en la base de la puesta en marcha - en lo cotidiano- de los complejos procesos de la educación inclusiva.

Así, “**Las Experiencias de Educación Superior Inclusiva**”, puestas en el contexto de tres IES, dan cuenta de un análisis comprensivo, particular e inductivo que retoma los significados y sentidos de estas experiencias de educación inclusiva, de docentes y estudiantes con discapacidad, en las IES y provee elementos de interpretación, en relación con los objetivos secundarios planteados, que se fundamentan con las macrocategorías o familias semánticas develadas y configuradas, a partir de las entrevistas realizadas y del grupo focal de discusión. Se ofrece como resultado **un tejido analítico interpretativo**, con los hilos que aportan las *voces y experiencias*, la reflexión teórica y la experiencia vivida por la investigadora en este campo.

El objetivo específico, **develar los sentidos y significados de las voces y experiencias vivenciadas por los docentes y estudiantes en torno a la discapacidad en las IES**, se analizó, en el capítulo tres, a partir de la configuración de la Red Semántica Reflexiones y Percepciones de estudiantes y docentes sobre discapacidad.

El objetivo específico, **analizar comprensivamente cómo se han asumido e implementado las prácticas que dinamizan la Educación Inclusiva de las PcD en las Instituciones de Educación Superior**, se analizó en los capítulos cinco y seis, a partir de la configuración de la familia semántica configuración personal de las PcD y la familia semántica características de los docentes para el trabajo con PcD.

El objetivo específico, **caracterizar los procesos (trayectorias) de la educación inclusiva para las PcD y las condiciones que han hecho posible la puesta en marcha de las políticas de inclusión en tres Instituciones de Educación Superior (IES)**, se analizó en el capítulo siete, a partir de la familia semántica *características institucionales favorables para la educación inclusiva* y la familia semántica *obstáculos y barreras institucionales* que limitan el acceso, la permanencia y la graduación en la Educación Superior de las PcD.

El presente capítulo ofrece respuesta al objetivo específico **Valorar con sentido crítico, el estado actual de la Educación Inclusiva para las PcD de las IES, en relación con los procesos, prácticas y experiencias vividas**, a partir de un ejercicio analítico e interpretativo, que retoma un meta análisis de los resultados ofrecidos por las tres experiencias de Educación Inclusiva, tejido con la voz y la experiencia vivida por parte de la investigadora, en el vasto y complejo campo de la Educación Inclusiva.

En Colombia, aún no se reconoce la educación superior como un bien público social y un derecho real de todos los ciudadanos. La tarea de equiparación de oportunidades entre los grupos minoritarios y vulnerados se hace aún más compleja para la población con discapacidad que evidencia una carga histórica de desigualdad, desventaja y rezago en el acceso a ella.

Teniendo en cuenta que la Secretaria de Educación de Bogotá muestra en sus cifras que, en marzo del presente año 2019, en el 98% de las Instituciones Educativas Distritales se encuentran matriculados 18.328 estudiantes con discapacidad, en los niveles de educación básica primaria, educación básica secundaria y educación media (SED, 2019), y, se acogen las cifras proyectadas que indican que solo 366 de ellos, el 2%, podrían acceder a la Educación Superior, entonces, es imperativo seguir avanzando en el reconocimiento y garantía del derecho a la educación de los jóvenes con discapacidad, para alcanzar la igualdad de oportunidades y la equidad a través de su vinculación a las IES.

Las IES deben continuar en la tarea de ofrecerles a las PcD un lugar, para que sus valiosos aportes, como se ha mostrado en esta investigación, contribuyan a su reconocimiento y valoración como integrantes de la diversidad humana, para construir conocimientos propios y a aportar en el desarrollo de sus colectivos y culturas.

Este meta análisis retoma las categorías emergentes, al efectuar una lectura inferencial y crítica de las tres IES que se configuraron como unidades analíticas para la investigación: las características institucionales favorables para la educación inclusiva; las condiciones socioculturales favorables a la educación inclusiva; los obstáculos o barreras institucionales que limitan el acceso, la permanencia y la graduación en la Educación Superior de las PcD y los retos y desafíos que ellos generan para una educación superior Inclusiva que comprenda la diversidad.

8.1. Características institucionales favorables para la educación inclusiva.

Se identifican categorías emergentes relacionadas con las condiciones institucionales que facilitan la Educación Inclusiva de las PcD en las IES, se resaltan las siguientes:

8.1.1. Las políticas de educación inclusiva para PcD y sus líneas de acción

Solo la Universidad Nacional formuló una política institucional de inclusión educativa para las PcD, que data de 2012, y cuenta con un proceso de evaluación y seguimiento

efectuado en 2018, que orientará los planes de desarrollo futuros que al respecto se establezcan en la Universidad. Estos procesos han sido liderados prioritariamente por la Dirección Nacional de Bienestar Universitario y la Dirección Nacional de Admisiones.

Si bien las universidades privadas, hasta hace pocos meses, expidieron los lineamientos de inclusión, el 26 de junio de 2019, en UNIMINUTO y el 10 de septiembre de 2019, en la UCC, han implementado programas y acciones relacionados con la presencia concreta de las PcD en las IES y con las líneas de acción de las dependencias de Bienestar Universitario, lo cual ha estimulado la generación de algunas mínimas condiciones y apoyos que favorecen su inclusión educativa. Al no existir políticas definidas en estas universidades, aún no es posible visibilizar la apropiación de las mismas ni los resultados de su implementación.

8.1.2. Los apoyos humanos y tecnológicos

Las universidades cuentan con programas de apoyo y acompañamiento a los estudiantes con discapacidad ofrecidos fundamentalmente desde Bienestar Universitario y Proyección Social. Las IES realizan ajustes e implementan progresivamente apoyos tecnológicos para los estudiantes con discapacidad física, visual y auditiva, según las necesidades que se van evidenciando cuando los estudiantes acceden a sus programas de formación. Se destaca en las universidades el progresivo apoyo a los procesos de accesibilidad académica mediante aulas virtuales, las páginas web, videos institucionales y académicos con accesibilidad digital, entre otros.

8.1.3. Apoyos económicos

Los estudiantes con discapacidad acogen los apoyos económicos ofrecidos (descuentos, subsidios y/o becas) bajo las condiciones ofrecidas a la totalidad de la población estudiantil. En ninguna de las IES se evidencian apoyos económicos diferenciales para los EcD.

8.1.4. Apoyos pedagógicos y formación continua

Son emergentes los procesos de formación continua para docentes, directivos y administrativos relacionados con: discapacidad, educación inclusiva e inclusión social, pedagogías para la diversidad, accesibilidad y tecnologías de apoyo a la inclusión.

8.2. Condiciones socioculturales favorables a la educación inclusiva

8.2.1. Reconocimiento

Se suscita, en las reflexiones de los estudiantes, el abordaje de la inclusión desde una perspectiva ética que implica la comprensión de las diferencias y diversidades, el reconocimiento de la PcD como sujetos dignos y con derechos, la valoración de la PcD como un *otro* igual a mí, como un ser humano integro, con saberes, discursos, identidades y potencialidades.

También emerge una perspectiva crítica las EcD mujeres, quienes problematizan los **privilegios**, como un asunto de clase social y de género. Analizan como han debido sortear un difícil camino para configurar sus identidades como PcD y como mujeres con discapacidad. Así, la desigualdad no solo se evidencia en la discapacidad, que es vista como un cuerpo anormal e incapaz, también está atravesada por una sociedad que, siendo patriarcal, no posibilita el reconocimiento de sí mismas, como mujeres.

De la voz de los docentes surge el reconocimiento de los EcD desde las dimensiones humanas ética, social y cultural, identificando los aportes que ellos realizan; exaltando sus capacidades y calidades humanas y efectuando un reconocimiento de sus derechos. *“florecen si existen contextos favorables que los acompañen y apoyen, desplegándose un desarrollo humano sin límites”*.

Las experiencias de encuentro con los EcD permiten acceder a la comprensión de sí mismo y de los otros. Cuando nos involucramos con ellos y nos permitimos explorar y

vivenciar *“desde la conciencia de quien es el otro, lo que ellos me aportan a mí”, “es abrirnos a otras posibilidades”, “es sentir que con ellos tenemos mucho que aprender”*.

Las voces invitan a la apertura y al reconocimiento del otro a superar el temor y trascender la óptica asistencialista para avanzar desde un criterio más político y ético, de solidaridad, de responsabilidad y compromiso, a acompañar y acompasar los procesos pedagógicos desde las nuevas pedagogías, desde una nueva Educación Diferencial y Diversa, configurada como una experiencia vital mutuamente enriquecida.

Las vivencias y experiencias de los docentes nos muestran como ellos reconocen a sus estudiantes: *“Son seres humanos excepcionales, resilientes, con amor propio, creativos, persistentes, tercos, obstinados, valientes, positivos, dignos, dedicados, interesados, autónomos, responsables, disciplinados, con autoestima, con autosuficiencia, con carácter, creen en ellos, son conscientes de su vida, quieren superarse, tienen convicciones”*.

Las voces y experiencias dan cuenta de los saberes que hemos construido los docentes y estudiantes de las IES sobre la discapacidad, y determinan la manera como las PcD han configurado su identidad, cómo ellos se ven a sí mismos y cómo los docentes los vemos a ellos. Los docentes han dejado sorprender por los EcD y admiran la manera como ellos desafían los retos, enfrentan las dificultades -superándolas casi siempre-y las maneras como han sorteado las difíciles condiciones para el acceso y permanencia en la educación superior.

8.2.2. Participación y visibilización

Los estudiantes resaltan la importancia de su integración, participación y visibilización al interior de las IES, para transformar las representaciones erradas y mitos que se tejen sobre ellos; para avanzar en la concienciación y reconocimiento de sus derechos.

La cooperación y la solidaridad en la comunidad de EcD, es importante para trabajar en colectivo, apoyarse mutuamente, hacer más fáciles los procesos, generar lazos de identidad y cohesión que los empodere y movilice socialmente.

Los docentes afirman que la participación de los EcD en los contextos sociales y educativos será posible si se escuchan sus voces y sus perspectivas, si se abren los espacios de participación a las PcD y se apoyan sus reivindicaciones.

Se destacan los aportes del Colectivo Cuerpos Diversos en Rebeldía de la Universidad Nacional quienes desde la postura de la educación popular adelantan un relevante accionar político, configurándose como agentes en la construcción, apropiación e implementación de las políticas de inclusión en la universidad. Este ejercicio cobra gran importancia por cuanto nos invita a **pensar la Educación Inclusiva no desde las individualidades sino desde los colectivos**, quienes con sus valiosos aportes de pensamiento crítico, creatividad cultural, imaginación social y liderazgo político posibilitan repensar una universidad y una sociedad más justa, equitativa y participativa.

8.2.3. Concepciones y construcciones culturales sobre discapacidad y educación inclusiva

Emerge en la voz de los estudiantes concepciones sobre la Educación Inclusiva que plantean una Educación “anticapacitista”; que reconozca las diversas formas de ser y estar en el mundo hacia una universidad pluralista y diversa. No pensar la inclusión desde una posición normalizadora, hegemónica y homogenizante, pues todos somos personas y estamos incluidos de manera natural en la vida social. Ellos nos invitan a navegar por una

inclusión para la pluralidad y la diversidad mediante procesos autocríticos que conlleven a la transformación de nuestras prácticas e instituciones.

Los docentes indican que se requiere promover los necesarios cambios culturales frente a las erradas concepciones y representaciones sociales sobre la discapacidad, para eliminar las barreras actitudinales y abrir paso a los nuevos paradigmas que permitan celebrar la diversidad, desde unas nuevas posibilidades de comprensión y acción.

Los **rasgos humanos** que caracterizan a los EcD constituyen uno de los componentes fundamentales para alcanzar el acceso, la permanencia y el egreso en la Educación Superior.; pero sin duda alguna son los **apoyos humanos** de sus familias, de las redes de pares (amigos, compañeros, colectivos), de los intérpretes y sus docentes, los que han sido determinantes para la posibilidad de la vivencia y experiencia cotidiana los EcD en la Universidad.

Se resalta la importancia de trabajar con las familias, quienes se constituyen como la primera instancia para la garantía de los derechos de las PcD, y con los niños de la primera infancia para impulsar los cambios culturales que se requieren en la educación inclusiva. También, la importancia, de la participación de los EcD en las actividades propuestas desde las diversas instancias institucionales.

Importante destacar la necesaria disposición que debemos tener los docentes para formarnos y transformarnos, los aportes que tanto en lo profesional como en lo humano hemos obtenido al ser partícipes de los procesos de educación inclusiva

8.2.4. Convivencia

Los docentes invitan a arriesgarnos a vivir la experiencia de la aproximación, del encuentro e interacción con las PcD, para comprender quienes son, aprender de ellos compartir experiencias y aprendizajes, para construir y construirmos con ellos

La percepción del Otro y de los Otros cambia con el reconocimiento de su presencia, y por ello solo es posible construir el valor de lo diverso y de la diversidad desde la convivencia con el Otro y con los Otros, que nos permite comprender las múltiples formas de ser, de estar y de existir.

8.2.5. Políticas institucionales de inclusión y ejes de acción

En las IES privadas participantes de este estudio, acogiendo la evolución normativa sobre el tema de la Educación Inclusiva, en el contexto nacional (Política de Educación Superior Inclusiva (MEN, 2013), el Índice de Inclusión para Educación Superior (INES) (s.f./2016), el Enfoque de identidades de género para los lineamientos - Política de Educación Superior Inclusiva (MEN, 2018), el decreto 1330 de 2019 del MEN sobre condiciones de calidad, y la normativa Internacional: Declaración de la Educación Superior de París (UNESCO, 2009), la Declaración de Incheón, 2015 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, 2030; se ha establecido recientemente, en 2019, los criterios de direccionamiento o de políticas institucionales sobre la Educación Inclusiva.

Frente a las políticas institucionales se evidencian procesos diferenciales en las IES. La Universidad Nacional establece desde 2012 una política institucional de inclusión educativa para las personas con discapacidad con avances en su implementación y procesos de evaluación y seguimiento. En las IES privadas participantes, sólo, hasta 2019 se concretan y hacen explícitas dichas políticas. Las acciones de educación inclusiva implementadas se han soportado desde los lineamientos de sus Proyectos Educativos Institucionales (Misión, visión, principios y valores institucionales).

En la Universidad Nacional, los lineamientos sobre las políticas de Educación Inclusiva para las PcD surgen en 2012, como resultado de los procesos académicos e investigativos, antes de la aparición de los lineamientos del MEN (2013) y ya cuenta con un primer proceso de evaluación-diagnóstico a la implementación de la política institucional, que será un insumo relevante para la orientación y priorización del plan de trabajo del Observatorio y los procesos de inclusión de la Universidad (UNAL, 2019).

Cada IES determina el tipo de programas, proyectos, iniciativas o acciones de apoyo que ofrece EsD, en todos los casos dependientes de Bienestar Universitario.

La articulación entre los distintos niveles y dependencias de la estructura organizacional en las instituciones en torno a las políticas de educación inclusiva es necesaria para dinamizar los procesos de educación inclusiva para las PcD en las IES.

8.2.6. Procesos pedagógicos

En la educación inclusiva para las PcD se dan nuevas perspectivas de la pedagogía inclusiva o de la pedagogía para la diversidad orientada a ofrecer al ser humano un abanico de posibilidades para su desarrollo. **Las nuevas pretensiones de acción pedagógica e investigativa están orientadas a generar prácticas reflexivas sobre educación inclusiva**, con énfasis no solo en los aspectos metodológicos y didácticos, para la enseñanza-aprendizaje de los EcD, sino en la generación de una cultura inclusiva que reconoce la diversidad. Se reconoce el diálogo de saberes y la participación activa y concertada con las PcD, como alternativa para adelantar, sinérgicamente, con calidad y pertinencia, los procesos y prácticas de inclusión en las IES.

Es necesario considerar la nueva perspectiva de las personas sordas, asumidas como una minoría cultural y lingüística y sus implicaciones para la Educación Inclusiva

8.2.7. Formación para el desarrollo de acciones afirmativas

Se identifica como una condición favorable a la inclusión, la formación y cualificación continua de los docentes, directivos y administrativos en el campo de la Educación Inclusiva, que posibilita la apropiación de las políticas de inclusión, y dinamiza los apoyos y las acciones afirmativas requeridas en la gestión administrativa, académica, la investigación y la proyección social de las IES.

Se identifica la necesidad de realizar procesos de acompañamiento no solo a los EcD. También se requiere de apoyos y acompañamiento al ejercicio de la docencia inclusiva que garantice que los docentes, una vez reciban formación en inclusión, la implementen en sus prácticas pedagógicas, haciendo, de la experticia obtenida, una praxis que realmente atraviese y permee las aulas. Algunas estrategias de construcción colectiva como la planeación compartida, las clases compartidas o la ejemplificación; la implementación del Diseño Universal para los Aprendizajes (DUA, el trabajo Cooperativo, entre otros que han sido útiles para avanzar en éste propósito.

8.2.8. Procesos Investigativos sobre discapacidad y educación inclusiva

La investigación sobre los temas de discapacidad y educación inclusiva para las PcD, ha estado tradicionalmente ligada a los programas académicos programas académicos en salud y educación, con enfoques prevalentemente intervencionistas derivados del modelo médico. Sin embargo, es posible señalar que actualmente este campo problémico se configura como un campo interdisciplinario y/o transdisciplinario de las diversas áreas del conocimiento, con múltiples posibilidades de indagación y acción, que dan respuesta a las necesidades y particularidades de esta población.

Se hace visible el interés de los docentes y estudiantes por adelantar Investigaciones sobre los procesos de Inclusión para PcD en las IES. Este se configura como un rico y vasto campo de conocimiento que puede abordarse desde diversas disciplinas y en variados intereses orientadas a desarrollar nuevas líneas temáticas que respeten las culturas propias de la PcD, pensando colectivamente las mediaciones, para crear e innovar, para construir nuevos modelos y prototipos, laboratorios pedagógicos, prácticas reflexivas. Relacionadas con la Diversidad.

8.2.9. Colectivos y redes

Es evidente que la Universidad Nacional, como Universidad Pública, muestra desde la promulgación de la política Institucional en 2012, procesos de participación de los EcD como actores relevantes en la vida universitaria. Esa participación activa se hace aún más visible

mediante la conformación del *Colectivo Cuerpos Diversos en Rebeldía* que en poco tiempo ha logrado un ejercicio de visibilización y corresponsabilidad con su participación activa en el observatorio y su trabajo hacia la comunidad de EcD, aporta procesos de reflexión crítica, formación y fortalecimiento de su cultura e identidad colectiva.

Para dinamizar los procesos, prácticas y experiencias de educación inclusiva para las PcD en las IES, es importante establecer vínculos, relaciones y redes tanto con entidades privadas y organizaciones sociales, como con universidades, instancias gubernamentales y del sector productivo. Instancias interesadas en la actualización de información, intercambios, investigación, difusión de conocimientos y de buenas experiencias en inclusión social y educativa para las PcD

8.3. Obstáculos o barreras institucionales que limitan el acceso, la permanencia y la graduación en la educación superior de las PcD

En este apartado se analizarán los elementos que inciden en el acceso, la permanencia y la graduación de PcD.

8.3.1. Políticas de educación inclusiva

Al no existir una política institucional establecida, las acciones para la inclusión proveen respuestas reactivas, focalizadas y momentáneas, ante la presencia de EcD que se han matriculado en las IES. Las IES al acoger los marcos normativos que hoy las regulan, con relación a la Inclusión de EcD, deben generar procesos y acciones afirmativas continuas, reales y efectivas que aseguren progresivamente la construcción de ambientes libres de barreras para el aprendizaje y la participación efectiva de los EcD, facilitando el acceso, apoyando la permanencia y garantizando el egreso, con sostenibilidad en el corto, mediano y largo plazo.

8.3.2. Barreras administrativas y económicas

Es prioritario para las IES contar con bases de datos actualizadas y unificadas que permitan analizar, orientar e implementar las políticas de Educación Inclusiva para las PcD.

Se requiere establecer mecanismos de identificación de las situaciones particulares de los estudiantes, que surgen en el transcurso de su formación profesional.

La falta de recursos, que deben ser asignados para la mejora en la accesibilidad física, apoyos tecnológicos y recursos humanos de apoyo (intérpretes), ponen en entredicho los discursos de la calidad educativa y la responsabilidad social de las IES para dar respuesta a las necesidades y demandas de los EcD.

Se requiere continuar posicionado, en las universidades, la perspectiva de derechos de las personas con discapacidad por encima de la visión economicista y eficientista de la inversión y el gasto, de tal suerte que sea posible garantizar recursos orientados a la eliminación de las múltiples barreras que en este orden aún persisten en las instituciones.

8.3.3. Barreras físicas

Las barreras físicas a las que están expuestas las PcD sigue siendo una problemática que las IES no han atendido, al estar vinculada con los asuntos económicos y presupuestales.

Se destaca en la Universidad Nacional el tema de la Inaccesibilidad física debido a la antigüedad de las edificaciones, su carácter patrimonial, su deterioro y las condiciones presupuestales de la Universidad.

8.3.4. Barreras pedagógicas y académicas

Es innegable que en la base de la educación inclusiva deben existir unas prácticas pedagógicas de reconocimiento, unas pedagogías de la alteridad, de la acogida y del cuidado que implican nuevas aproximaciones a los procesos educativos y formativos, además innovaciones en los currículos y en los procesos que le subyacen: enseñanza y aprendizaje, didáctica y evaluación; reconociendo quienes son los actores sociales, la complejidad de sus contextos, respetando sus voces y experiencias y promoviendo su participación.

8.3.5. Barreras comunicativas y actitudinales

En general se evidencia una percepción sobre la Universidad como un espacio que invita a la inclusión y a la participación de las poblaciones diversas, pero en lo cotidiano existen aún prácticas excluyentes, barreras comunicativas y actitudinales que distan mucho de lo expresado en las políticas o en el discurso.

Se identifican en el análisis de las voces de los estudiantes y docentes de esta investigación muchos comunes denominadores, que tendrían que abordarse, para superar los obstáculos y para avanzar en los retos y desafíos propuestos, que de ellos se derivan.

8.4. Retos y desafíos para una educación superior inclusiva para las PcD que comprenda la diversidad

De las dificultades y obstáculos nacen los retos y desafío para la comunidad universitaria. A continuación, la enunciación de lo hallado.

8.4.1. Apropiación de las políticas de educación inclusiva, seguimiento y evaluación

Se evidencia una baja institucionalización y apropiación de las políticas de educación inclusiva. Si la educación inclusiva es una apuesta de la universidad, de su misión institucional debe ser un asunto de todas las instancias organizacionales, de todas las facultades y de todas las carreras para garantizar a las PcD un acceso con equidad, una permanencia con calidad y un egreso con responsabilidad social.

Frente a los procesos y requisitos de admisión para el acceso de los EcD a las IES, se evidencia que cada una establece las condiciones que todos los estudiantes deben acoger para su admisión. No se observa en ninguna de las universidades la existencia de programas de admisión especial para los EcD, siendo una solicitud sentida por los estudiantes de la

Universidad Nacional, quienes reclaman igualdad frente a los puntajes de ingreso, dado que otras minorías si cuentan con estos programas de admisión especial.

Se requiere fortalecer los sistemas de monitoreo, evaluación y seguimiento de la educación inclusiva para las PcD en las IES, en relación con las políticas, las prácticas y la cultura inclusiva, valorando y redireccionando los procesos y acciones afirmativas adelantadas en relación con: admisiones, accesibilidad; permanencia, apoyos y promoción; recursos; formación para la inclusión; graduación y egreso; transformaciones culturales; investigación; estructura normativa, administrativa y financiera.

8.4.2. Atención a nuevas diversidades

Reconociendo la discapacidad como un conjunto de situaciones complejas, multidimensionales y heterogéneas, se destaca la necesidad de implementar nuevos mecanismos para la atención a nuevas discapacidades o diversidades, que en algunos casos, pueden ser transitorias o episódicas pero, en otros casos, pueden ser invisibilizadas y que no son tenidas en cuenta en los espacios educativos.

8.4.3. Participación de los EcD, reivindicaciones y luchas

Los discursos académicos y construcciones teóricas sobre la discapacidad y la educación inclusiva deben ser contruidos y reconstruidos con la voz de las PcD.

Los EcD de la Universidad Nacional han generado nuevas formas de organización que les posibilita fortalecerse como colectivo y agenciar procesos para construir nuevas alternativas y nuevas apuestas políticas desde la Educación Popular como respuesta a las prácticas de exclusión que aún perviven en la Universidad y que refuerzan los patrones de desigualdad e inequidad en la Educación Pública.

No son visibles formas organizativas de EcD en las Universidades Privadas. El empoderamiento de los jóvenes con discapacidad solo puede darse a través de una educación

inclusiva que posibilite su constitución como sujetos políticos, que permita la reivindicación de sus diferencias y que propicie transformaciones culturales.

Estas propuestas podrían constituir ejes críticos para pensar o repensar, para construir o reconstruir de otra manera las concepciones, las políticas, las experiencias y las acciones que se generen frente a los procesos de inclusión en la IES y en la sociedad.

8.4.4. Nuevos modelos educativos, pedagógicos y académicos para la diversidad

Es evidente la necesidad de proponer nuevos modelos educativos y pedagógicos para atender la diversidad, que no estén centrados en los cánones tradicionales o en las adecuaciones y adaptaciones a estos cánones y que respondan tanto a la diversidad de los nuevos escenarios educativos plurales, híbridos, contextuales y las necesidades particulares de los EcD.

Teniendo en cuenta la mínima representación de los EcD en la educación superior y las múltiples condiciones y factores que agudizan su exclusión y vulneración de derechos, brota la necesidad de velar por un acceso de las PcD en la educación superior en las diferentes carreras y en los diferentes niveles de pregrado y postgrado.

8.4.5. Nuevos procesos de responsabilidad social

Se convierte en un reto fortalecer los programas de inclusión social, articulados a las políticas de inclusión, que incentiven las formas asociativas o redes de los EcD y se articulen a los servicios de proyección social o responsabilidad social; lo anterior, para generar impactos internos y externos relacionados con: la empleabilidad y vinculación laboral; liderazgo y constitución de empresas de economía social y/o emprendimientos; prácticas profesionales formativas orientadas al trabajo con PcD; actualización, formación y capacitación al medio externo sobre inclusión y discapacidad; jornadas académicas; proyectos interinstitucionales e intersectoriales; divulgación y disseminación, convenios, asesorías, consultorías, entre otros.

Se requiere establecer centros de recursos o de apoyos (académicos, tecnológicos, pedagógicos, de innovación) al interior de cada universidad, que involucren las diversas instancias y dependencias para dinamizar las acciones propuestas, desde los lineamientos de las políticas de Inclusión.

Estas nuevas comprensiones que se muestran en las experiencias y vivencias de los estudiantes y docentes expuestas en esta investigación, permiten proponer algunas conclusiones, alrededor de las dimensiones que configuran el complejo campo de la Educación Superior Inclusiva:

La **Dimensión Jurídica y Política** de la educación superior inclusiva implica una reflexión sobre los compromisos y obligaciones que en el contexto internacional contraen los estados para incorporar en su ordenamiento jurídico y en sus marcos normativos las medidas necesarias para hacer efectivo el derecho a la educación. La promulgación de las políticas públicas educativas orienta, a su vez, las políticas institucionales sobre educación inclusiva y las acciones que las IES emprenden para alcanzar estos propósitos

En la Dimensión Política, la Educación Superior Inclusiva se configura como una herramienta relevante para avanzar en la democratización y en la construcción de una universidad verdaderamente plural, participativa y solidaria:

La Educación Inclusiva nos brinda la posibilidad de construir una nueva trama social y un proceso de reconversión y resignificación de todos los campos de la pedagogía, la ciudadanía y la democracia” [...] “La inclusión es una lucha política y una poderosa herramienta de reconstrucción ciudadana [...] a través de la lucha por la inclusión en todos los campos del desarrollo ciudadano nos jugamos la posibilidad de co-construir un modelo de sociedad más humanizador, de mayor felicidad y equidad” (Ocampo, A., 2016 p. 111)

El surgimiento en Colombia de la educación inclusiva, estuvo articulada inicialmente una visión integracionista de las PcD al ámbito educativo o escolar que acogió el tema de atención a poblaciones excluidas y vulneradas bajo un enfoque de legitimación, de justicia y de igualdad. Si bien este enfoque social de derechos ha posibilitado grandes avances, es

necesario reconocer que, para el caso latinoamericano y colombiano, las múltiples formas de vulneración y exclusión están aún presentes en la población, en los procesos educativos, políticos y socioculturales y aún se requiere avanzar en ello.

Con las nuevas perspectivas o paradigmas de la diversidad y la diferencia, se instaura una nueva mirada desde la inclusión que aboga por reconocer la diversidad como parte de la vida y la experiencia humana cotidiana. Este enfoque centrado en el reconocimiento del Otro y de los Otros, en los vínculos y relaciones mediadas por el diálogo, reconocimiento de las posibilidades y potencialidades; en la identificación de las necesidades, motivaciones e intereses de la diversidad de estudiantes, de los EcD y de los Estudiantes sin Discapacidad. Ello, exige nuevas formas de ver, de pensar y de actuar frente a los procesos educativos y pedagógicos.

Es importante reconocer las potencialidades de las PcD, sus procesos de agenciamiento, de participación y deliberación. Las PcD pueden alimentar a las IES, con nuevas miradas para la construcción y reconfiguración de sus Proyectos Educativos, de sus funciones sustantivas de docencia, investigación y responsabilidad social y de sus distintos niveles de organización, gestión y funcionamiento, para establecer alternativas o cursos de acción consensuadas con todos los actores y agentes educativos.

Emergen miradas críticas frente a la posibilidad de que los nuevos discursos sobre la Educación Inclusiva como *una Educación para todos* pueda generar también riesgos que invisibilicen las diferencias y diversidades, para revitalizar una aparente Homogeneidad (todos somos iguales), que oculte la heterogeneidad de las diferencias y de las diversidades y su abordaje al interior de los sistemas educativos, manteniendo un estado hegemónico y homogeneizante de cosas, que no se critica ni se transforma.

Los riesgos de mostrar la política inclusiva como utopía en el contexto de las sociedades, requiere un análisis crítico de los riesgos que pueden encubrir otros mecanismos de dependencia o dominación, o decisiones en lo económico, por ejemplo, una educación para todos que ¿retira del sistema educativo los recursos del estado?; que conlleva a ¿hacer más

con menos recursos?; ¿que con los procesos de agencia, autonomía, potencialidad, desarrollo de competencias y productividad de las PcD, los incluye en las prácticas y dinámicas del mercado y los reconoce solo como fuerza de trabajo en el flujo de capitales y del lucro económico?. Estas situaciones deben ser comprendidas críticamente y no pueden ser leídas por fuera de las políticas que trazan hoy los organismos económicos internacionales y las políticas neoliberales.

La Educación Superior Inclusiva en su **dimensión sociocultural** implica el reconocimiento de la educación como un derecho humano fundamental, sin discriminaciones ni exclusiones, accesible para todos a lo largo de la vida y como un medio indispensable para la realización de otros derechos humanos. La educación superior inclusiva es un movimiento que propicia la equidad, la justicia la democracia y la convivencia.

Si bien desde estas nuevas miradas se reconoce la mínima, pero progresiva, vinculación e inclusión de EcD a la educación superior en el último decenio desde la perspectiva de equiparación o igualdad de oportunidades y la exigibilidad de derechos para todos, no se evidencian datos o cifras ciertas sobre quiénes son los EcD que cursan estudios superiores, cuál es su crecimiento real año a año; cuántos ingresan, permanecen y egresan de las IES. Es posible afirmar que las brechas son enormes si se considera la baja representación y el mínimo porcentaje estimado desde los datos poblacionales. A pesar de ello, la progresiva presencia de las poblaciones diversas en las IES y de los EcD en la educación superior colombiana, demanda grandes desafíos, para reflexionar sobre una formación profesional de calidad.

Es imperativo seguir avanzando en el reconocimiento y garantía del derecho a la educación de los jóvenes con discapacidad, para alcanzar la igualdad de oportunidades y la equidad a través de su vinculación a las IES. Este derecho, para el caso de las PcD y otras poblaciones minoritarias y vulneradas, no siempre se respeta, por ello es necesario seguir velando porque se haga efectivo y que al mismo tiempo se promuevan los valores éticos que le subyacen. Se reconoce, adicionalmente, que no son suficientes las medidas

compensatorias o las acciones afirmativas si no se comprenden los múltiples y relativos niveles de desigualdad, que los afectan y se superponen.

La responsabilidad en la formación de los futuros profesionales con discapacidad, es un asunto transversal a todas las instancias institucionales; no es un asunto solo de unas pocas voluntades o de las dependencias de Bienestar Universitario. Se requiere dar el salto de las políticas de inclusión como **discurso** a la inclusión como **práctica y cultura**. Para ello, es esencial la participación de todas las instancias, de todos los integrantes de las comunidades educativas y, por supuesto, la participación activa y decidida de los EcD en los necesarios procesos de transformación que se demandan.

Los estudiantes con discapacidad proyectan su ejercicio profesional retomando referentes de vida y modelos a seguir que los han impulsado y conducido para constituirse a su vez en líderes sociales.

Las reflexiones relacionadas con el horizonte de posibilidades hacia el complejo mundo laboral de las PcD, generan alertas frente a la necesidad de continuar reflexionando críticamente y buscando alternativas de acción a la perspectiva economicista de esta sociedad capitalista, que los afecta; a Las barreras de acceso a los contextos laborales; a la necesidad de continuar trabajando por una cultura laboral inclusiva para las PcD; a poner en conocimiento y visibilizar las brechas salariales a las que se ven abocados, reflexionar y proponer acciones frente al tipo de trabajos y de contrataciones ofrecidas a las PcD y la promoción de espacios laborales para los profesionales con discapacidad. El mundo laboral de las PcD, se configura como un escenario en construcción.

Las IES deben avanzar en responder a las demandas que se evidencian en esta investigación en relación con la Cultura Laboral Inclusiva, propiciando respuestas alternativas de formación, que tengan en cuenta tanto los lineamientos legales como a las demandas del contexto social, en cumplimiento con lo establecido en la ley y en los decretos

reglamentarios; con el propósito de difundir, promover y acoger los principios y derechos fundamentales en el trabajo para la inclusión de las personas con discapacidad en el mercado laboral, el empleo digno y el reconocimiento de la Capacidad Legal, de las PcD, consignados en la reciente Ley 1996 de agosto 26 de 2019.

La Educación Superior Inclusiva en su **dimensión ética** implica una reflexión en torno a las nociones de justicia, equidad y derechos humanos. La reflexión ética en la Educación Inclusiva transita además por el reconocimiento y respeto por las diferencias, la potenciación de la libertad, la autonomía, el bienestar y el cuidado.

Por ello las instituciones del estado y las Instituciones Educativas tienen un papel fundamental en su garantía, propiciando los medios, condiciones y acciones que propicien un desarrollo humano íntegro y una convivencia digna.

La Educación Superior Inclusiva en su **dimensión cultural y ética** implica reconocer las voces de las PcD como sujetos con derechos y capacidades, valorar comprensivamente su construcción como sujetos, aceptar su diversidad y sus diferencias para ofrecer alternativas que propicien su empoderamiento y liderazgo para la exigibilidad de sus derechos y su participación real y efectiva como ciudadanos.

Las IES deberán pasar de las buenas intenciones, expresadas en las Políticas Institucionales sobre Educación Inclusiva, a las prácticas y acciones reales, efectivas y de calidad, que generen las necesarias transformaciones culturales para la Inclusión que posibiliten visibilizar y vivencien en lo cotidiano.

Es urgente abordar las múltiples barreras que se observan en las trayectorias y experiencias de los estudiantes y docentes. Se resalta la urgencia de abordar las barreras conceptuales, actitudinales y comunicativas que persisten y están presentes en todas las universidades, porque son ellas, las que obstaculizan la interacción, el encuentro, el diálogo, el reconocimiento, la valoración y la construcción conjunta y solidaria de nuevos horizontes

compartidos de posibilidad, que interpela sobre cómo se convive con las PcD, en el diario vivir, desde la humanidad que demanda la convivencia con la diversidad y las diferencias.

Desde mi experiencia, como docente, estoy firmemente convencida que educar es una respuesta ética y responsable a la interpelación del Otro y la educación inclusiva es un escenario de encuentro, de acercamiento a la humanidad del Otro, que es igual a mí; y a su reconocimiento, - al mutuo reconocimiento-, a la interrelación, a la participación. Por tanto, derrumbar estos muros, es una condición para dar valor a las PcD y reconocer sus derechos en las IES y en la sociedad. Ésta, es una condición para que todos los procesos pedagógicos, administrativos, investigativos y de responsabilidad social relacionados con la Educación Superior Inclusiva puedan avanzar y encuentren un camino fértil y promisorio, que nos transforme y nos renueve como personas, como instituciones y como sociedad.

Celebrar la presencia de la diversidad y de la pluralidad en los escenarios educativos hace que las instituciones y sus actores se movilicen para ofrecer alternativas, aunque **nada esté listo** o, aunque **nadie esté preparado**. Esto permite construir, conjuntamente, y co-crear el camino. Generar esos espacios de aceptación y celebración de la diversidad comprendiendo el papel que ella tiene en la sociedad, es un legado social y cultural de suprema importancia para interpretar la realidad y repensar lo posible.

Las IES deberán asumir una mirada comprensiva y crítica sobre sus políticas, prácticas y culturas inclusivas y asumir compromisos que de manera concertada y dialogada permitan mejorar progresivamente los planes, programas, proyectos y acciones que se deriven de las políticas institucionales, gestionando nuevos caminos y nuevas rutas para ampliar el abanico de oportunidades, posibilidades y potencialidades de los EcD; para que las IES respondan a esas diversidades y que se propicien nuevas oportunidades para fortalecer los procesos de desarrollo humano. Estos planteamientos, en consonancia con lo planteado por Mora y Núñez (2016), quien, desde una mirada autocrítica en la Universidad de Chile, reconoce la necesidad de asumir:

Los obstáculos y desafíos que tiene la comunidad universitaria con la equidad, la inclusión y la valoración de la diversidad. Labor que más allá de los mandatos jurídicos, concede énfasis

a los principios éticos, políticos, sociales y, por sobre todo, humanos de un mundo heterogéneo. (p. 122)

Otro elemento relevante que nace de las voces de los estudiantes y docentes tiene que ver con la **dimensión educativa y pedagógica de la Inclusión**. La Educación Inclusiva requiere avanzar en la transformación de la escuela en su conjunto y en todos sus niveles. Una educación que responda a lo que se le demanda como “una educación para todos”. Una educación, no excluyente, que reconozca la diversidad y que abogue, desde la garantía de los derechos por una educación superior inclusiva esencialmente humanista, que garantice el acceso, la permanencia y la graduación, con procesos reales de participación, de enseñanza y aprendizaje contextualizados y pertinentes, y demuestre los procesos de equidad y responsabilidad social que les atañe.

En las voces prorrumpen que el reto de la educación inclusiva no solo está en la innovación y/o transformación de las formas de enseñar, en la comprensión de las múltiples posibilidades del aprendizaje humano, en las necesarias transformaciones, ajustes, adecuaciones o adaptaciones en los componentes curriculares, didácticos o evaluativos que han de implementarse; también la educación superior inclusiva requiere de una mirada crítica frente a esos planes de estudio y sus procesos curriculares, para dar viabilidad a los procesos de Educación Inclusiva en los contextos situados que se presentan, pero que en su base siguen retomando los criterios de “normalidad” con un currículo y unas competencias construidas desde la mirada hegemónica y de normalización, para dar paso a estar juntos, convivir, enseñar y aprender en la diferencia.

Surgen voces que señalan la necesidad de repensar el sentido de estas orientaciones y avanzar hacia la comprensión de un “currículo para todos” desde las nuevas propuestas del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), del aprendizaje cooperativo y situado, de la enseñanza problémica, de las pedagogías para la comprensión, de las pedagogías críticas para transformación que responda a la heterogeneidad y diversidad que hoy se vivencia en los escenarios educativos desde cada nivel y ciclo educativo y desde estas nuevas perspectivas, repensar lo que significaría un currículo inclusivo, diverso y flexible en las IES.

También es necesario continuar fortaleciendo los procesos de formación de todos los integrantes de las comunidades educativas frente a las políticas internacionales, nacionales e institucionales que orientan los procesos de la educación superior inclusiva. Promover espacios y acciones de construcción conjunta y colectiva, con procesos de concienciación frente a las prácticas cotidianas y *cultura de la inclusión*; generar procesos más efectivos de acompañamiento a estudiantes considerando sus necesidades y particularidades, las necesidades de los docentes inclusivos y de los programas curriculares de formación; adelantar los ajustes, adaptaciones y adecuaciones pedagógicas y didácticas requeridas para hacer asequible la construcción del conocimiento, la academia y la investigación de los EcD en las IES, y orientar la construcción de innovaciones que posibiliten o viabilicen una pedagogía de la diversidad y de la inclusión.

Las nuevas pedagogías de la inclusión deben permitir nuevas formas de representación y de acción frente a las diferencias que nos habitan a todos los seres humanos, posibilitar nuevas miradas de los actos educativos, de los métodos, de las didácticas, de los escenarios pedagógicos, de los actores del proceso pedagógico y de los gestos pedagógicos necesarios para el acercamiento, el reconocimiento y la visibilización de los otros desde sus potencialidades y posibilidades.

Las rutas para hacer posible la educación inclusiva pasan por el reconocimiento de las PcD, desde su diversidad y desde sus derechos; la contextualización de los procesos educativos; la apuesta por instaurar prácticas pedagógicas alternativas para que el conocimiento más que un fin sea un medio para el desarrollo de las potencialidades. La apuesta por el diálogo de saberes, las construcciones y acciones colectivas; el reconocimiento de los docentes como mediadores de los procesos pedagógicos y de los estudiantes como agentes de posibilidades Otras, y la reflexión pedagógica, serán los ejes de transformación de las prácticas educativas.

En la **dimensión epistemológica**, las reflexiones y comprensiones derivadas de esta investigación permiten afirmar que la educación inclusiva se configura como un campo de

construcción de conocimiento que se ha fortalecido en el último decenio y que se caracteriza por ser un conocimiento paradigmático, multidimensional, transdisciplinar, intersectorial e interseccional en construcción.

Desde las voces de los estudiantes, surge la perspectiva crítica decolonial, que asume el enfoque de la diversidad a partir de la crítica tanto del monoculturalismo que asimila las desigualdades, como de la crítica del multiculturalismo que esencializa las diferencias y la necesidad de efectuar una mirada pluralista, situada y contextualizada, que haga énfasis en la interacción entre las diversas dimensiones identitarias e interculturales de las PcD y que superen la visión hegemónica y “capacitista” de la discapacidad, del colonialismo y de la colonialidad que le subyace.

Las voces de los docentes crean invitaciones a asumir este campo de conocimiento, como un campo de conocimiento **desde** la educación inclusiva, **no sobre** la educación inclusiva. Se supera el modelo de protección dirigido a las poblaciones vulneradas para problematizar, desde una perspectiva crítica, los programas de educación superior inclusiva como mecanismo contrahegemónico; reducir las múltiples formas de violencia estructural y responder a la creciente heterogenización de la Educación Superior (Ocampo 2014, 2016).

El campo de estudio, fue asumido en la presente investigación, desde el paradigma hermenéutico, guiado por un interés de comprensión de las experiencias de la educación inclusiva, que construye e hila un tejido de conocimientos, saberes, experiencias y prácticas fundamentado en una interpretación consensuada de significados, como un “proceso dialógico que amplía y cualifica la comprensión; así, los sentidos y los significados son construcciones producto de las interacciones dadas en tiempos, espacios y escenarios que los condicionan” (Ghiso, 2000, p.64-65).

La comprensión de los procesos, prácticas y experiencias de la Educación Inclusiva **para** y **con** las PcD en la educación superior, implicó reconocer y asumir las múltiples aristas, debates y tensiones que la configuran, que en muchos casos no han sido reconocidos o valoradas y que ofrecieron la posibilidad de “tematizar, relacionar, contextualizar,

comprender y problematizar estas experiencias como manifestaciones vitales (Ghiso, 2000, p.67)” de los docentes y EcD participantes de la investigación.

8.5. Tensiones en la urdimbre y trama de la Educación “Inclusiva” y nuevas emergencias

La presente investigación se construyó a partir de la metáfora del tejido, por cuanto cada etapa del trabajo adelantado me ofreció los hilos con los cuales fue posible construir las tramas y urdimbres de estas experiencias de Educación Superior Inclusiva, tejidas con las voces de los estudiantes y docentes de tres universidades en la ciudad de Bogotá; en este ejercicio reflexivo retomo la noción de tensiones para mostrar cómo se trenzan las relaciones de mis hallazgos entre estas posiciones, no vistas como dicotómicas o en perspectiva de blanco o negro, sino como un continuo que posibilita derivar de esa tensión los múltiples movimientos, transiciones, repliegues o rupturas que emergen de ellas; paso entonces a mostrar las tensiones encontradas como resultado del ejercicio hermenéutico efectuado, que no agotan por supuesto la discusión de las Complejidades de la Educación Superior Inclusiva en este momento histórico.

Tensión 1. Del cuerpo anómalo, al cuerpo receptor de un sistema de relaciones sociales hegemónicas.

La interpretación de esta tensión tiene que ver con las maneras como se construyen las nociones y concepciones de la discapacidad, que pueden enunciarse como una anomalía

funcional de los cuerpos o como un sistema de relaciones hegemónicas; como un constructo que centra su mirada en lo biológico o como un constructo social.

Estoy convencida que hoy no es posible pensar en los contextos educativos y escolares, a la discapacidad y su significado centrados en un modelo clínico- biologicista y funcional que exalte los prefijos: a(normal) dis(funcional) –minus(válido) –in (capacitado) y que conlleve a pensar en lo carente, en lo faltante, en lo “anormal”; esta mirada no acoge la complejidad de la realidad que se busca conceptualizar. Las fuertes diferenciaciones y subvaloraciones que se derivaron de esa visión de la discapacidad, deben ser deconstruidas pues **es necesario develar los significados asociados al cuerpo y a la discapacidad en el orden de lo cultural, histórico, social, político y ético que posibilite la transformación de las prácticas educativas diferenciales (Emergencia 1)**

Sin duda, aunque cada paradigma teórico ha aportado una perspectiva desde la cual es considerada la discapacidad, los múltiples conceptos sobre la discapacidad actualmente coexisten y conviven en las prácticas de la educación inclusiva; estas coexistencias están tamizadas por las múltiples miradas filosóficas y epistemológicas de la discapacidad y la diversidad; cada una de ellas tiene posibilidades y limitaciones teóricas y prácticas que se reflejan en las experiencias y vivencias cotidianas con las PcD en esta investigación; sin embargo, es necesario efectuar un análisis crítico constante a las nominaciones de la discapacidad y sus implicaciones. Es relevante reconocer que la manera como hemos nombrado a la discapacidad y a las PcD han conllevado un impacto en el reconocimiento de sus derechos, en el posicionamiento del tema en la agenda de la política pública, nacional e internacional, y en las construcciones culturales que se van arraigando en los colectivos y escenarios que deben habitar las PcD; estas formas de nombrar, estos discursos, determinan

a su vez las maneras de ver, de pensar e interactuar con las PcD y orientan las acciones a emprender para hacer plausible su derecho a la Educación, se retoman las voces de Estudiantes y docentes quienes llaman la atención sobre el hecho de que al construir nuevas denominaciones puede mantenerse la misma perspectiva de la exclusión pues los seguimos pensando como discapacitados. Desde la perspectiva de los estudios críticos en discapacidad, por ejemplo el término “capacidades diversas” podría ser un término eufemístico, en la medida que 1) alude a una perspectiva “funcionalista” 2) cosifica a los sujetos en una determinada categoría centrada en la distinción que da a entender que los “diversos” son los otros y ello no favorece una perspectiva de igualdad y equidad desde la aceptación de la “diversidad”.

Retomo para esta reflexión la voz de los estudiantes y docentes:

“Reconocemos que somos individualidades con particularidades, pero que estamos inmersos en un contexto social. Ese contexto social lo estamos construyendo, por eso nos complejiza o conflictúa pensarnos desde un solo modelo o desde una postura hegemónica; por eso no aceptamos una única mirada, o una mirada sesgada, cada modelo representa una fracción muy pequeña de los que es la discapacidad, de lo que es el ser humano; por eso efectuamos una crítica a la perspectiva del modelo clínico pues reconocemos las relaciones de poder que se establecen desde el modelo médico son muy fuertes y duras; cuando un agente externo nos dice que se debe hacer con nuestro cuerpo, allí esas relaciones de poder se visibilizan y allí se desconoce y desprecia la individualidad y la subjetividad de las corporalidades, este modelo no permite ver de manera integral e interseccional el desarrollo humano y lo que constituye al ser humano integralmente”

“Construir nuevas maneras de nombrar, sin sesgos peyorativos, sin significados equivalentes”

"Usted dice diversidad funcional, pero sigue pensándolo como discapacitado; solo es una mentira del texto, de la palabra bonita"

“Denominar a una persona con discapacidad como “funcionalmente diverso” o con “diversidad funcional” o como “diversamente hábil,” suena bonito, pero acaso, ¿todos no somos diversamente hábiles o diversamente funcionales?”.

Las voces de los estudiantes y docentes también invitan a una reflexión crítica sobre las nuevas nominaciones de la Discapacidad pues puede mantenerse en las prácticas sociales y educativas la misma perspectiva de exclusión aunque haya variación en la manera de nombrarlas; la variación en la nominación no es garantía de su deconstrucción

Tensión 2. De la Discapacidad como un rasgo o condición contingente a las anomalías funcionales del cuerpo a la discapacidad como una característica de identidad y de reconocimiento de sí.

La construcción de la identidad involucra los procesos socialización, pertenencia, participación en grupos y colectividades; de esta manera la identidad, más allá de ser un proceso individual, es un constructo social, el cual es legitimado por los grupos sociales a los cuales se pertenece. Si uno de los elementos de la construcción de las identidades colectivas es la interacción social y el compartir significados comunes; en el caso de las personas con discapacidad, sus prácticas e interacciones quedan sujetas y condicionadas prevalentemente a su “condición” de discapacidad, dejando de lado toda la diversidad inscrita en las particulares condiciones de su existencia y conllevando a una homogenización identitaria desde una ordenación jerárquica y hegemónica de la sociedad, por tanto **emerge la necesaria deconstrucción y/o resignificación del concepto de la discapacidad centrada en el modelo funcionalista clínico o médico, para transitar**

hacia el enfoque diferencial y/ o los enfoques críticos, que posibiliten los avances, cambios y transformaciones necesarias hacia una educación inclusiva que valora y respeta la diversidad, donde “el cuerpo de la PcD ya no será causalidad o contingencia, sino el lugar de ubicación desde donde se vive, se experimenta y se es en el mundo.
(Michalko, 2001) **Emergencia 2.**

Retomo para acompañar esta reflexión, las palabras de los estudiantes:

“Lo primero es que soy una mujer ciega, así me reconozco. Además de ser una mujer ciega, hago parte de diferentes movimientos sociales”

“A ti te niegan la posibilidad de ser mujer de ser joven, de ser... porque hay una identidad que la usurpan o usurpan las otras identidades a partir de un condicionante social. Entonces mi identidad era solo ser ciega y ya.

"Mi pelea es que se reconozca a las PcD como sujetos con derechos, reconocer al otro como otro digno."

Tensión 3. De la Discapacidad al Reconocimiento de la Diversidad

Esta tensión derivada del análisis interpretativo efectuado tiene relación con los planteamientos de los docentes:

“La discapacidad es una forma de entender la diversidad humana, es una expresión de lo diverso”.

“La discapacidad es un tema esencialmente humano”.

“La discapacidad como noción específica es esencialmente relacional, relación de un sujeto con unas particularidades y capacidades, relación de un sujeto con unos entornos que pueden facilitar o restringir”.

“Entender como que, el ser humano es muy diverso, y en toda esa diversidad no hay una cosa que sea buena aquí y otra en el otro extremo que sea mala, sino que todo funcionamiento es viable, es deseable, es posible ¡Celebrar la diversidad! poder ver uno en la diversidad lo fascinante por ejemplo, del aporte desde la cultura sorda, desde las personas con discapacidad visual; como aprende uno muchas cosas desde esa experiencia humana y que uno de pronto no percibe”

Los docentes invitan a reconocer la diversidad, los aportes que las PcD hacen desde sus culturas y experiencias, a seguir reivindicando el tema de los derechos humanos, mostrando que el tema de la discapacidad, de las diferencias o de la diversidad es un tema fundamental y esencialmente humano.

En el análisis de esta tensión es posible afirmar que ese tránsito del concepto de Discapacidad al de la Diversidad implica el reconocimiento de las diferencias y de las pluralidades; y en consecuencia, nos conmina **a establecer las garantías y las posibilidades del reconocimiento más que a identificar las necesidades o apoyos que requieren las PcD; un nuevo movimiento es generado en esta tensión, un movimiento que se despega de las estrategias y se dirige hacia las prácticas (Emergencia 3)**

Tensión 4. De la experiencia individual a la colectivización de la experiencia

Esta nueva mirada requiere del acercamiento, de la interacción y la comunicación con el otro, pues el sujeto no es sin los otros; el sujeto no es el individuo; al decir de Hannah Arendt “existen los hombres, no el hombre”²⁶ y ellos y ellas son plurales y diversos, pues

²⁶ Arendt, A (1993). La Condición Humana. Paidós: Barcelona, p. 186.

emergen, existen y se constituyen en un contexto social y cultural; y “nuestra inserción en el mundo lo es en el espacio en que habitan otros”.

Llama la atención que a pesar de las nuevas denominaciones, en las prácticas reales del reconocimiento de la otredad, de ese otro que se parece a mí o ese otro que se configura en mí y yo en él, hemos comprendido poco. La otredad se construye y se comprende desde los lazos sociales, donde las fronteras de lo propio y de los otros son borradas, pues el sí mismo es un tejido derivado del otro y de los otros. Es claro entender como la razón de ser del “Colectivo Cuerpos Diversos en Rebeldía”, es su lucha por su reconocimiento como respuesta al menosprecio que históricamente ha representado la única identidad que la sociedad les ha asignado: el “ser discapacitados”.

Emerge de esta tensión la necesaria reflexión sobre las políticas y prácticas de la Educación Inclusiva en las IES las cuales deberán reconocer y propiciar la comprensión sobre la constitución de un sujeto que se construye a si mismo desde la urdimbre y la trama de lo social. (Emergencia 4).

"la idea del colectivo es visualizarnos dentro del campus, que la gente nos conozca, que sepan que hacemos parte y que se quiten tal vez tanto mito que nos tienen y luego empezamos a pensarnos más... [...] inicialmente los chicos entran y no saben qué hacer, a donde acudir, están solos; [...] ...Es algo excluyente tal vez, pero a su vez busca generar una práctica incluyente a través de que la persona se sienta bien recibida y tenga un grupo en el cual apoyarse".

Tensión 5. De los Sentidos a los ConSentidos

Esta tensión me permite plantear que la educación diferencial solo será posible si damos apertura a las interacciones, a los acercamientos, al contacto con los otros y en particular con las PcD; llama la atención que a pesar de los cambios de paradigmas y de las nuevas denominaciones, aún no hemos avanzado suficiente en las prácticas reales del reconocimiento de la otredad, de ese otro que se parece a mí o ese otro que se configura en mí y yo en él. Como alternativa, los estudiantes con discapacidad plantean diversas formas de reconocimiento, desde la ética del cuidado como una dimensión que se preocupa por el bien estar y como un modo de “*recuperar lo esencialmente humano*” hasta la co-construcción como el motor de avance para el despliegue de la vida.

Planteo desde este análisis interpretativo que **solo mediante el diálogo de saberes y las experiencias compartidas que posibilitan la comprensión, el reconocimiento de los saberes, de las experiencias, de las vivencias, de las luchas y de las resistencias de las PcD, será posible las transformaciones del sí mismo, para la construcción de nuevas representaciones, nuevos significados y sentidos compartidos en los contextos cultural, social y educativo, donde la diversidad sea acogida y valorada. (Emergencia 5)**

•
"Estos muchachos salen con unas ideas que me abren la posibilidad de entender el mundo desde otros lugares. Por supuesto me han cambiado la vida, mi percepción de lo humano, yo creo que eso se ha transformado". [...] Fue abrir mi mirada hacia lo posible. Puede que él no lo entienda, pero este hombre me está demostrando que si hay otra forma de ver el mundo".

Tensión 6. De la exclusión por desconocimiento y miedo a la comprensión de la diversidad y la convivencia.

Si bien la exclusión tiene relación con múltiples condiciones sociales de Violencia, injusticia, pobreza y vulnerabilidad y la población con discapacidad es uno de los grupos poblacionales más vulnerados, los relatos de docentes y estudiantes no muestran con fuerza estas categorías socioeconómicas para su análisis. La pregunta derivada se centra en porqué excluyen a las PcD, más que en porqué las PcD son excluidas.

Se destacan entonces algunas voces que nos indican que es *“el desconocimiento hace que nosotros no sepamos a veces ni cómo actuar”*. *“Ese otro nunca fue visible para mí”*. Dos condiciones y sentimientos profundamente humanos son emergentes en este análisis: **“excluimos por desconocimiento y excluimos por miedo”**

Nuevamente, las interacciones, el contacto, la interacción, la comunicación, juegan una papel relevante en el análisis, **emerge la necesidad de establecer nuevas maneras de relacionarnos, de comunicarnos que nos muestren nuevas posibilidades de representación y de acción, de intercambios y de convivencia con los otros, para conocernos y para superar el miedo; que propicien nuevas prácticas sociales y educativas, con formas plurales y alternas de ser, de estar, de enseñar, de aprender y de convivir con ellos y alcanzar la capacidad intersubjetiva de compartir el mundo para acompañar la vida (Emergencia 6)**

"¿Ustedes no me dijeron que esos manes eran locos!"... y ellos me contestaban, que no lo eran, que eran personas autistas, y yo repetía: "¿Qué es esa vaina?, es lo mismo... son unos locos".

“Hay mucho miedo social, es un miedo que embarga el ver a los otros de otra manera, entonces, es el miedo que la diversidad genera”.

“Abracemos el miedo y arriesguémonos, reconociendo que el aula es un espacio increíble para aprender juntos” “asumamos la incertidumbre del no saber, para crear nuevas opciones y construir prácticas realmente incluyentes”

Tensión 7. De la invisibilización al reconocimiento de las identidades y de las múltiples exclusiones de las mujeres con discapacidad

La investigación ofrece reflexiones relacionadas con la inequidad de género y la identidad de género, las mujeres con discapacidad reconocen las necesarias reivindicaciones que desde lo político han de hacerse para avanzar en el reconocimiento de su desigual y compleja inclusión social en un contexto machista, capacitista y xenófobo. En una sociedad permanente y reiteradamente vinculada a la exclusión política, económica, social, educativa y cultural; **las dobles, triples o múltiples exclusiones (ser discapacitada-ser mujer-ser pobre- ser indígena-) emergen como un tema que debe ser reflexionado y atendido. (Emergencia 7)**

Desde el feminismo se hace una mirada a la intersubjetividad; se aporta la necesidad de fortalecer las interrelaciones de sostén desde el cuidado de la vida para crear relaciones distintas que no estén enmarcadas en las hegemonías patriarcales.

El feminismo y el activismo de las mujeres con discapacidad como postura política, posibilita a las mujeres con discapacidad alcanzar una identidad dotada de significado; propiciando la reflexión sobre el ser mujer discapacitada, coadyuvando a que las mujeres discapacitadas se acepten así mismas y acepten sus corporalidades por fuera de los cánones hegemónicos de lo normativo; ello, unido a las necesarias reivindicaciones que las

constituyen en su identidad y a la perspectiva de género, abre una rica y basta ruta de indagación y de reflexión crítica en las Ciencias Sociales.

“Yo empecé a encontrarme como una mujer ciega y empecé a darme cuenta en realidad, bueno ¿quién soy yo?, o sea ¿qué es lo que yo quiero para mi vida? ¿Qué realmente es lo que yo quiero reivindicar? ¿Cuál realmente es el saber el que yo quiero reivindicar? ”

"Yo no voy a decir que soy ciega porque me tocó o porque me voy a resignar, no; sino que realmente yo me lo disfruto y siento que yo no sería yo, sin ser ciega y que todo lo que yo he hecho es porque yo soy una mujer ciega y así me reconozco"

“Necesitamos de apoyos pero no sobreprotección, necesitamos de apoyos pero con posibilidades de decisión propia y autodeterminación”

Tensión 8. De la Educación Inclusiva a la Educación sin adjetivos

Los actores reconocen como características de la Educación Inclusiva que es en primera instancia un derecho que debe ser garantizado y al que es posible acceder; desde la perspectiva de los Derechos Humanos, la educación para todos debe ser una educación plural, digna, justa, con equidad, equitativa y de calidad; por ello la educación inclusiva es una lucha política que dignifica la vida para superar las brechas de las desigualdades, la injusticia y la violencia.

Si bien la educación inclusiva reconoce desde el enfoque poblacional a los grupos vulnerados que han sido excluidos, todas las personas con o sin discapacidad tienen derecho a tener una educación inclusiva, por vía del reconocimiento de la diferencia, de la diversidad

y de la alteridad; ese reconocimiento debe darse desde lo humano, con relaciones humanas dignas que respeten las diferencias y valoren la diversidad.

Los docentes y estudiantes precisan que la educación inclusiva ocurre y transcurre en un espacio, en un entorno que debe proveer recursos y herramientas para la participación y el aprendizaje, debe ofrecer accesibilidad, garantizar el acceso, la permanencia, el egreso y no generar exclusión.

La educación inclusiva no es posible sin un profundo compromiso ético, político y social, requiere de hacer posible valores como, la equidad, la justicia, la tolerancia, la solidaridad, el cuidado ético y la corresponsabilidad, constituyéndose en un imperativo para el conjunto de la sociedad, pues implica el reconocimiento del otro y de su humanidad.

Desde este código en vivo “Si la educación no es inclusiva, no es educación” se visibiliza una nueva tensión que debe seguir siendo reflexionada, pues si toda educación es inclusiva, entonces se debe abogar por una Educación sin Adjetivos, (T8) Este nuevo giro nos abre nuevas posibilidades de repensar la escuela y de transformarla; La educación inclusiva abarca todos los aspectos que propician un pleno desarrollo humano, es una valiosa posibilidad de transformación social y cultural, es un antídoto para la intolerancia, posibilita la democracia y la convivencia por cuanto en el centro de la inclusión está la humanización de la escuela y de una sociedad con justicia y equidad.

Ahora, en este nuevo escenario es necesario repensarme, para no sentirme extraña o no sentirme como extranjera transitando en los vastos territorios de la diversidad, para hacer posible los nuevos sueños, los nuevos proyectos educativos, pero también para repensarnos en la redes locales y sectoriales de docentes de apoyo y en los escenarios de la docencia universitaria en los que participo.

Se trata de reflexionar críticamente sobre los roles que he venido ejerciendo y sobre las necesarias prácticas reflexivas que es necesario adelantar a la luz de los nuevos planteamientos sobre el reconocimiento de las diversidades en la escuela para avanzar en el nuevo reto de construcción de una “Escuela Diversa”, que abra nuevos caminos para todos; pues ya no se trata de “apoyar” o “atender” a una sola población -a población con discapacidad-, ofreciéndole ajustes o apoyos razonables; se trata de reconocerlos a todos y que la escuela los incluya a todos; y eso me hace muy feliz, porque la escuela será un lugar que acoge, protege, enseña y nos transforma.

Al reflexionar críticamente cómo hacemos las cosas en la escuela, y sobre cómo eso que hacemos, nos interpela a todos los integrantes de la comunidad educativa, haremos de la Escuela una escuela más humana; un nuevo giro que abre nuevas posibilidades para repensar la escuela y transformarla. (Emergencia 8)

“La educación tiene que ser inclusiva, sino no es educación” [...] la educación es una sola y la educación debe ser plural, debe respetar los ritmos, debe respetar las procedencias, debe entender los diferentes mundos que confluyen en un aula, toda educación debe ser inclusiva”.

[...] digo educación inclusiva, cuando voy a hacer referencia a la deuda histórica que tenemos como sociedad con los colectivos que han sido segregados, creo que hacerlo visible sirve para reconocer el error histórico que hemos tenido

El análisis permite concluir que si toda educación es inclusiva, la educación inclusiva es aún un largo camino por transitar, pues es la apuesta por una escuela donde desde el reconocimiento del Otro y de los Otros, desde el respeto por la diversidad y desde un trabajo cooperado, mancomunado y solidario, se hace posible la convivencia y la democracia, tanto en la escuela como en la sociedad.

Tensión 9. De la no participación a la participación política, comunitaria y ciudadana

El análisis interpretativo muestra como los EcD han trascendido su historia personal para encausar sus propósitos hacia el reconocimiento y la inclusión de los Otros. Luego de haber superado el difícil acceso al ámbito de la educación superior, se evidencia en ellos un empoderamiento político esencial para la configuración de procesos sociales, comunitarios y académicos. La mayoría ha participado activamente en procesos organizativos y de representación estudiantil, pertenecen a asociaciones o fundaciones, redes o colectivos.

El “Colectivo Cuerpos Diversos en Rebeldía”, en la Universidad Nacional de Colombia ha logrado un espacio de visibilización, participación y asume desde la perspectiva de la Educación Popular su lucha por aportar a la construcción de una sociedad incluyente y diversa, sin barreras, no capacitista e intercorporal que valora y reconoce la diversidad.

Emerge de esta tensión la importancia de propiciar en las Universidades espacios de participación social, cultural y política de los estudiantes con discapacidad; su empoderamiento político es esencial en los procesos sociales, comunitarios y académicos, para que se configuren como sujetos comprometidos, proactivos, con liderazgo y con participación activa en los procesos de implementación o puesta en marcha de las políticas institucionales de inclusión social y educativa. Emergencia 10.

"Yo estuve como representante estudiantil ante el observatorio durante el período de 2016- 2018, fue un proceso en el que al principio todo se estaba acomodando, porque el observatorio era nuevo, al empezar fue difícil"

*"Yo fui el primer Consejero Distrital de Discapacidad, un trabajo arduo, un liderazgo de **política pública** [...] para mí es muy importante estar en la participación, apoyar la producción del conocimiento, documentar la normativa, revisar las políticas".*

"Como no tenemos tampoco colectivos sociales que empoderen fuertemente en lo político a los estudiantes con discapacidad y a sus comunidades, se dejan hacer lo que les da la gana y lo agradecen que es lo peor; les hacen trampa y lo agradecen, no es digno y lo agradecen"

"Lo personal es político, y lo político es personal"

Tensión 10. De la Inclusión a la Desinclusión

Un código emergente y divergente en el análisis interpretativo que surge de la investigación es la categoría "Desincluir", que aparece fundamentalmente en la tensión frente a la crítica a la inclusión en las entrevistas del grupo de Discusión del colectivo "Cuerpos Diversos en Rebeldía, y en los estudiantes y egresados de la U. N

A mí me gustaría pensar que lo que nos toca hacer es "Desincluir", claro, porque cuando me incluyes tú sigues teniendo una posición de poder sobre mí, y eso tiene en la base una relación de desigualdad, porque tú eres quien me incluye, tu eres la vieja

bacana que me incluye; lo cual no quiere decir que yo esté en contra de la inclusión, la inclusión es un paso muy grande que toca dar y que aún falta mucho para que se dé y se supere, pero debe ir un poco más allá.”

El sentido del enunciado en la voz de los estudiantes y egresados de la UN se relaciona con la necesidad de efectuar un análisis crítico a los conceptos que le subyacen a la inclusión, no vista como reconocedora de lo diverso sino como homogenizadora y normativa; pues no se trata de volverse “Normal” porque justamente lo normal es lo que está mal, entonces hay que construir nuevos paradigmas, alianzas y prácticas que nos orienten hacia otros horizontes de posibilidad. **La inclusión tiene implícitas prácticas capacitistas, que valoran las capacidades hegemónicas que hacen parte y cohabitan con los otros sistemas de opresión, mediante prácticas orientadas a ser autosuficientes, productivos independientes, desarrollados, civilizados, productivos y felices mediados fundamentalmente por lo económico y el consumo, creando nuevas dependencias.**

Esta reflexión nos invita a cuestionar las ideas impuestas desde un sistema capitalista que nos dice que hay una única forma de ser, de vivir y de habitar. Si las personas con discapacidad son consideradas improductivas, se proponen estrategias de “rehabilitación”, de normalización o de inclusión para ser productivos y arrojarlos o insertarlos al mercado, para potenciar a las PcD como consumidoras de las industrias de la discapacidad; entonces es necesario **deconstruir el concepto de inclusión y proponer la “desinclusión”**, pues la inclusión en este sentido se da para reproducir el sistema estructural capitalista y es una trampa, pues puede incluir prácticas capacitistas que no se cuestionan y en aras de la igualdad inserta a las PcD en los sistemas de opresión y en las relaciones de poder hegemónicas.

La lucha anticapacitista y desincluyente son desde la perspectiva crítica una lucha contrahemónica por la transformación, para poner en el centro la vida en sus diferentes manifestaciones y diversidades por sobre el flujo económico del capital.

Desde allí entonces la discapacidad, la fragilidad y la dependencia contienen una potencia ontológica o una posibilidad que pone en tela de juicio las capacidades hegemónicas y ofrece nuevas posibilidades para valorar la vida, para valorar los cuidados y crear nuevas formas de relación entre los seres humanos.

Esta nueva categoría emergente podría llegar a desestimar, desestabilizar o subvertir la idea de “Inclusión” y de todos los constructos que alrededor de ella se han construido y nos invita a realizar una Reflexión crítica sobre los discursos y las prácticas capacitistas, sobre las estrategias de “rehabilitación”, de "normalización" o de "inclusión" orientadas a la productividad a la inserción al mundo laboral y a las dinámicas del mercado de las PcD que crean nuevas y variadas dependencias. (Emergencia 10)

Tensión 11. De las pedagogías tradicionales a las pedagogías otras

Desde las pedagogías otras, la educación es un acontecimiento ético, donde la relación con el Otro es una relación de acogida, responsabilidad y hospitalidad, se enriquece esta perspectiva con lo plantado por autores como Skliar, C (2002) y Ortega, P (2014)

“Es la pedagogía de la diversidad como pluralización del “yo mismo” y de “lo mismo”; una pedagogía que hospeda, que alberga; pero una pedagogía a la cual no le importa quién es su huésped sino que se interesa por la propia estética del hospedar, del albergar (Skliar. C, 2002 p. 119)

[...] La pedagogía del otro que debe ser borrado es el nunca-otro y el siempre-otro. Nunca existió como otro de su alteridad, como diferencia y siempre existió como un otro de lo mismo, como una repetición de la mismidad (Skliar. C, 2002 p. 118)

Ortega (2014) afirma:

Estoy convencido de que sólo una pedagogía anclada en la ética de la alteridad es capaz de cambiar la vida de nuestras aulas y nuestros centros educativos, de recuperar al sujeto de la educación y convertirlo en el protagonista de su propio proceso de formación. Es esta pedagogía la que puede ayudar a dar respuesta a las exigencias de nuestra sociedad, tan plural y tan compleja en sus modos de pensar y actuar; es esta pedagogía de la alteridad, que se pregunta por el otro, la que puede ayudar a que la vida entre nosotros, sea de "otra manera", más ética, más responsable. La pedagogía del cuidado puede definirse como la enseñanza de la ética del cuidado, entendiendo esta última como la responsabilidad por los/as demás que comprende el cuidado de uno/a mismo/a, de los/as demás y del entorno (Ortega, 2014 p.51)

Se visibiliza en la investigación, la emergencia en los escenarios educativos de las nuevas pedagogías: pedagogía de la diversidad, la pedagogía de la alteridad, la pedagogía del otro, pedagogía del cuidado, pedagogías críticas, pedagogía diferenciada o multicultural, que redimensionan la educación como acontecimiento ético y político y que proponen una Educación Diferencial y Diversa, configurada como una experiencia vital mutuamente enriquecida. (Emergencia 11)

"Si yo no reconozco al otro, quién es ese otro, cuál es su historia, yo creo que yo puedo tener mil estrategias, pero cuando no hay una persona, un ser humano, una cara, una historia, yo creo que no, no tiene tanto impacto [...] conocí unas personas fantásticas, que trabajaban en las sedes, y que sin saber nada del concepto de discapacidad, se acercaban a lo humano; y cuando hay relación, decía la profe [...] todo es posible".

Tensión 12. De las políticas inclusivas a las prácticas inclusivas reflexivas

Se reconoce en la investigación el distanciamiento existente entre las políticas públicas e institucionales sobre la educación inclusiva, la comprensión de esas políticas y las prácticas que se derivan de ellas. Ante la falta de comprensión, no hay apropiación, ni aplicación coherente de las políticas para el reconocimiento de la diversidad por parte de todos los agentes educativos.

Reducir la brecha entre las políticas y las prácticas de inclusión no es un proceso fácil ni transparente, múltiples factores lo hacen o no posible: las maneras de representar la discapacidad y la diversidad, los contextos socio culturales que marcan formas particulares de representación. Solo la comprensión crítica y la reflexión crítica de sus complejidades, de los procesos educativos y de las prácticas pedagógicas que les subyacen posibilitarán las transformaciones requeridas. (Emergencia 12)

"Hay unas políticas, lo que te digo, más reflejadas desde la responsabilidad social, es decir, muy de la mano y articuladas con la inclusión social, pero focalizadas desde lo social, entonces todo muy general, pero se quedan cojos al momento de aplicarlo en la inclusión educativa"

"La política, es esa negociación entre la dignidad, la autonomía, la libertad de un adulto y una institución que tiene para ofrecer unas cosas."

"Hay que poder meterle la ficha a lo cotidiano de la inclusión"

Tensión 13. De los saberes objetivados a la construcción conjunta de saberes.

En el análisis interpretativo llama la atención la tensión relacionada con la construcción de los saberes sobre la Discapacidad, los cuales han sido saberes prevalentemente hegemónicos; es decir, las ciencias Sociales y en particular los discursos prevalentes de la

Educación Inclusiva, han sido construidos desde las disciplinas científicas del modelo médico-clínico bajo el paradigma Epistemológico Positivista, pocos estudios ofrecen comprensiones situadas, contextualizadas y dialogadas que tengan en cuenta la voz y la vivencia de las PcD. Este estudio apuntó a avanzar en el camino de la comprensión como forma alternativa de construcción del conocimiento y considero que esta pretensión se ha logrado.

Desde el reconocimiento de la diversidad, se abren las posibilidades al encuentro desde los saberes compartidos, no desde los saberes hegemónicos; donde se valoren los saberes de las PcD, lo que son y lo que hacen, aceptando que *“hay distintas maneras de ser y participar en la sociedad”*; un conocimiento sobre la Discapacidad y sobre las PcD mediado por la experiencia compartida y por el reconocimiento de su identidad. *“sin fórmulas mágicas, ni palabras expertas”*

Emergen entonces unas nuevas pretensiones de acción pedagógica e investigativa orientadas a generar prácticas reflexivas sobre la educación inclusiva. El diálogo de saberes y la participación activa y concertada con las PcD son una alternativa para adelantar, procesos de investigación y reflexión crítica sobre las prácticas de inclusión en las IES (Emergencia 13)

“Eso me consolido mucho en la idea de la necesidad de los semilleros de investigación y de la investigación formativa. Y me gustó muchísimo ver que una persona de la comunidad sorda le encontró oficio o sentido a ese ejercicio”

"Entender que tú no tienes un saber único y hegemónico, que es un saber compartido [...] yo trabajo mucho el tema de los privilegios epistemológicos, es reconocer como realmente tú tienes un privilegio... pero yo también tengo un privilegio y podemos construir juntas desde esos privilegios que nos ha dado la sociedad".

"La academia se monta en unos ideales y no han tenido contacto con la persona con discapacidad, no le han preguntado a la persona con discapacidad qué siente, qué piensa; entonces el discurso de la academia se distancia en muchos momentos de quién es la persona que experimenta en la vida real la discapacidad, de la vida real de las PcD. [...] ¿Es siempre la academia, es siempre el profesor de la maestría?, ¿dónde están los sujetos con discapacidad hablando frente al tema? Entonces creo que eso en educación inclusiva es clave, el reconocimiento de los sujetos, quienes enuncian las verdades frente a la discapacidad, es un elemento clave, y eso también por supuesto transformaría las prácticas y las culturas"

¡Por fin, la universidad si sirve para algo!

Al finalizar esta reflexión es necesario destacar que todas las emergencias planteadas abren nuevos caminos de indagación e investigación, reconociendo que la discapacidad como constructo social es un concepto que está en permanente construcción, deconstrucción y reconceptualización; y que la manera como la sociedad concibe y nomina la discapacidad, es un elemento fundamental para la construcción de los instrumentos legales jurisprudenciales y de política pública.

También es importante señalar que la reflexión sobre los múltiples escenarios o espacios, las relaciones, los sujetos, los discursos y las acciones que se vivencian en lo cotidiano y que configuran el entramado y el tejido desde donde se ejecutan las prácticas y las acciones de la inclusión deben ser develadas, comprendidas, interpretadas y criticadas.

La comprensión de los sentidos y significados de la Discapacidad se configura como un campo de conocimiento complejo inter, multi y transdisciplinario de las Ciencias Sociales y Humanas que busca ampliar los niveles de comprensión de la escuela y sus actores sociales y analizar críticamente las relaciones, procesos y prácticas educativas en todos los niveles que afectan la vida y el desarrollo humano de quienes las vivencian.

La educación inclusiva es un reto y un desafío con múltiples aristas que debe ser asumido desde múltiples y variadas posibilidades. La educación inclusiva es una estrategia para la participación, con una gran potencialidad y una posibilidad infinita de transformar y transformarnos; por ello, es relevante seguir adelantando investigaciones orientadas a la comprensión y a la reflexión crítica sobre las construcciones y deconstrucciones de la discapacidad y la diversidad para avanzar en su reconocimiento en los escenarios de la Educación Superior.

Las personas que hemos impulsado o acompañado a los estudiantes con discapacidad en su tránsito hacia y en su recorrido por la Educación superior Inclusiva, hemos aprendido demasiado de ellos y nos hemos constituido junto con ellos; esto nos invita a continuar siendo, promotores de posibilidades, gestores, mediadores, creadores de nuevas formas de relación, de nuevas alternativas para el acceso al conocimiento y de nuevas prácticas que permitan desde las posibilidades de la solidaridad, la convivencia, la sororidad, el respeto por la diferencia y el reconocimiento de la diversidad abrir nuevos caminos y esperanzas para que otros estudiantes con discapacidad sean, se construyan, habiten y se desarrollen.

Referencias

- Arendt, A. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Acedo, C. (2008). “Educación inclusiva: superando los límites”. *Revista Perspectivas*, 38(1), pp. 5-16.
- Aguiló, A. y Jantzen, W. (2017). “Educación inclusiva y epistemología del sur: contribuciones a la educación especial”. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, (51), pp. 275-296.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). “Por una educación para todos que sea inclusiva. ¿Hacia dónde vamos ahora?”. *Revista Perspectivas*, 38(1), pp. 17-44.
- Arizabaleta, S. y Ochoa, A. (2016). “Hacia una educación superior inclusiva en Colombia” *Pedagogía y Saberes*, (45), pp. 41–52.
- Ávila, R. (2014). *Ciudadanía y Discapacidad*. [Tesis Doctoral]. Departamento de Filosofía, Universidad del País Vasco. Recuperado de: <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/18313/9082-419-1-AvilaTH.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Barton, L. (Comp.) (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata.
- Blanco, R. (2010). “El derecho de todos a una educación de calidad”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 4(2), pp. 15-22.

- Boggino, N. (2011). *Los problemas de aprendizaje no existen. Propuestas alternativas desde el pensamiento de la complejidad*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Bregaglio, R., Caycho, R. C., y Cruzado, P. (2014). *Hacia una universidad para todos: propuestas para una PUCP inclusiva*. Lima: Fondo para proyectos de desarrollo de la Dirección Académica de Responsabilidad Social.
- Canimas, J. (2015). “¿Discapacidad o diversidad funcional?”. *Siglo Cero: revista española sobre discapacidad intelectual*, 46(2), pp. 79-97.
- Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) (2014). *Acuerdo por lo superior 2034. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz*. Recuperado de: https://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-321515_recurso_1.pdf
- CILSA (2019). Un poco de historia: exclusión, segregación, integración, inclusión ¿solo palabras? Recuperado el 23 de septiembre de 2019, de Desarrollar inclusión website: <https://desarrollarinclusion.cilsa.org/di-capacidad/un-poco-de-historia-exclusion-segregacion-integracion-inclusion-solo-palabras/>
- CLACSO (S.f.). Estudios críticos en discapacidad. Grupo de trabajo. Recuperado de: https://www.clacso.org.ar/grupos_trabajo/detalle_gt.php?ficha=606&s=5&idioma=
- Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2004). *Documento Conpes Social 80. Política Pública Nacional de Discapacidad*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.

(2013). *Conpes Social 166. Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.

Constitución Política de Colombia [Const.] (1991). Art. 13. [Título II], 2da Ed., Legis.

Corporación Universitaria Minuto de Dios (2009). *Informe de Gestión 2009*. Recuperado de: <http://www.uniminuto.edu/informes-de-gestion>

(2013). *Plan de Desarrollo 2013 - 2019*.

Recuperado de:

http://www.uniminuto.edu/documents/941377/1441551/resumen_ejecutivo_completo_umd.pdf/d9ace7ea-dbf1-4e82-a2a3-5268814d09b5

(2019). *Resolución 1511 de 2019. Por la cual se aprueban los lineamientos generales de inclusión para UNIMINUTO*. Recuperado de: <http://www.uniminuto.edu/documents/10181/4408218/Resoluci%C3%B3n+rectoral+No.+1511/570f5e07-4a73-4e92-ba6f-5a1ad6751513>

Correa, L. y Castro M. (2016). *Discapacidad e inclusión social en Colombia. Informe alternativo de la Fundación Saldarriaga Concha al Comité de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Bogotá: Editorial Fundación Saldarriaga Concha.

Congreso de la República de Colombia (26 de agosto de 2019). Ley por medio de la cual se establece el régimen para el ejercicio de la capacidad legal de las personas con discapacidad mayores de edad. [Ley 1996]. DO: 51.057. Recuperado de: <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201996%20DEL%206%20DE%20AGOSTO%20DE%202019.pdf>

Corte Constitucional (1 de abril de 2014). Sentencia T-217/14 [MP. María Victoria Calle Correa].

Corte Constitucional (13 de diciembre de 2018). Sentencia C-149/18 [MP. Cristina Pardo Schlesinger].

Cruz, M. (2019). “Lineamientos de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad en la educación superior colombiana”. *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos*, 3(1), pp. 50-69.

Cuenca, P. (2012). “Sobre la inclusión de la discapacidad en la teoría de los derechos humanos”. *Estudios Políticos*, (158), pp. 103-137.

Departamento Administrativo de la Función Pública. (25 de julio de 2019). Decreto por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación. [Decreto 1330]. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-387348_archivo_pdf.pdf

DANE (2005). *Censo General 2005. Discapacidad personas con limitaciones permanentes*. Recuperado de: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-general-2005-1>

Díaz, O., Lache, R., Garzón, I. y Atehortúa, A. (2019). “La educación inclusiva en instituciones formadoras de maestros. Balance de la experiencia de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia”. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12(2), pp. 318-336.

- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). “La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente”. *Revista Tejuelo*, (12), pp. 26-46.
- Echeverri, P. (2000). *Educación estética y complejidad ambiental*. Manizales: Universidad Nacional de Colombia.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal
- Fernández, A. (2009). “Las diferencias desigualadas: multiplicidades, invenciones políticas y transdisciplina”. *Nómadas* (30), pp. 22-33.
- Ferrante, C., y Venturiello, P. (2014). “El aporte de las nociones de cuerpo y experiencia para la comprensión de la ‘discapacidad’ como asunto político”. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 14(2), pp. 45-59.
- Fundación Compartir (2013). *Guía de Indicadores de Prácticas Pedagógicas que favorecen la atención a la Diversidad*. Bogotá: Fundación Saldarriaga Concha.
- Gallardo, E. (2014). Cómo realizar análisis temático utilizando ATLAS. Ti. Recuperado el 30 de septiembre de 2019, de ATLAS.ti qualitative data analysis website: <https://atlasti.com/2014/06/12/como-realizar-analisis-tematico-utilizando-atlas-ti/>
- García, N. (2005) *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona: Gedisa.
- Garzón, K. y Goodley, D. (2019). “Teaching disability: strategies for the reconstitution of disability knowledge”. *International Journal of Inclusive Education*, DOI: [10.1080/13603116.2019.1640292](https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1640292)

- Ghiso, A. (2000) Potenciando la diversidad. Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva. En: El diálogo en la educación. Perspectivas teóricas y propuestas didácticas. *Revista Aportes*, 53. p.p. 57-70. Medellín: Centro de Investigaciones Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Godoy, L. (2014). “Hacia una posible epistemología de las diferencias”. *Revista Investigación y Postgrado*, 29(2), pp. 35-59.
- Gómez, J. y González, C. (2008). *Discapacidad en Colombia: Reto para la Inclusión en Capital Humano. Situación nacional. Tomo I*. Bogotá: Fundación Saldarriaga Concha.
- Gómez, V. (2014). “Análisis de la discapacidad desde una mirada crítica: Las aportaciones de las teorías feministas”. *Estudios Pedagógicos*, 2(40), pp. 391-407.
- Gómez, N., Restrepo, D., Gañan, J. y Cardona, D. (2018). “La discapacidad desde los enfoques de derechos y capacidades y su relación con la Salud Pública”. *Revista Gerencia y Políticas de Salud*. 17(35).
- González, F. (2011). “Inclusión y atención al alumnado con necesidades educativas especiales en España”. *Revista CEE Participación Educativa*, (18), pp. 60-78.
- Gunther, D. (2011). “Hacia una Etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la Antropología de la Interculturalidad”. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 6(1), pp. 3-26.
- Holloway, S (2010). “The Experience of Higher Education from the Perspective of Disabled Students”. *Disability & Society*, 16(4), pp. 597-615, DOI: [10.1080/09687590120059568](https://doi.org/10.1080/09687590120059568)

- Henao, A. (2018) *Desnaturalización de la inclusión social de la discapacidad: desujeciones desde una lectura foucaultiana*. Bogotá: Ediciones Universidad Central.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: Mc Graw Hill.
- Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) (2009). *Mejor educación para Todos: Cuando se nos incluya También. Un informe mundial*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Jiménez, G. y Serrato, M. (2014): “Del padecimiento a la diversidad: Un camino hermenéutico”. *Revista Española de Discapacidad*, 2(2), pp. 185-206.
- Jurado, P. y Ramírez, A. (2005) Educación inclusiva e interculturalidad en contextos de migración. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2). pp.109-124.
- King, L., Aguinaga, N., O'Brien, C., Young, W., y Zgonc, K. (2010). “Disability in Higher Education: A Position Paper”. *American Annals of the Deaf*, 155(3), pp. 386-391.
- Kipen, E. y Vallejos. I. (2009). *La producción de discapacidad en clave de ideología*. En: *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Noveduc.
- Marchant, C. (2017). “Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Chile y Ecuador: un análisis desde la legislación vigente”. *Revista Educación Las Américas*, 4, pp. 1-15.

- Marchesi, A., Blanco, R. y Hernández, L. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, Cultura y Hegemonía*. México: Gustavo Gili.
- Martínez, C. (2017). “El método de caso extendido, de la escuela de Manchester a la antropología global”. *Revista de Antropología del Museo de Entre Ríos*, 3(1), pp. 1-13.
- Mendoza, M. (Comp.) (2014). *Configuración de la noción de discapacidad en un contexto de vulnerabilidad en Bogotá. Análisis interdisciplinar*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Michalko, R. (2001). “Blindness Enters the Classroom”. *Disability & Society*, 16(3), pp. 349-359.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (18 de noviembre de 1996). Decreto por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. [Decreto 2082]. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-103323_archivo_pdf.pdf
-
- _____ (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Recuperado de: <http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/article-90668.html>.
-
- _____ (2006). *Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales*. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf

(2008). *Guía No. 34 para el mejoramiento institucional*. Recuperado de: https://www.academia.edu/6896447/CARTILLA_N_34_MINISTERIO_EDUCACION_NACIONAL

(2013). *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva*. Recuperado de: http://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-327647_documento_tres.pdf

(2016). *Índice de Inclusión para Educación Superior* (INES). Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_1.pdf

(29 de agosto de 2017). Decreto *por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. [Decreto 1421]. Recuperado de: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>

(2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

(2018). *Enfoque de identidades de género para los lineamientos - Política de Educación Superior Inclusiva*. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_3.pdf.

(25 de julio de 2019). Decreto por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación. [Decreto 1330]. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-387348_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia (2014). *Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social 2013 - 2022*. Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/politica-publica-discapacidad-2013-2022.pdf>

_____ (2018). *Sala Situacional de Personas con Discapacidad*. Recuperado de: <file:///E:/Escritorio/Tesis%20-%20Maestr%C3%ADa%20en%20Filosof%C3%ADa/CL%C3%81SICOS/sala-situacion-discapacidad.pdf>

Molina, R. (2010). “Educación superior para estudiantes con discapacidad”. *Revista de Investigación*, 34(70), pp. 95-115.

Mora, M. y Núñez, D. (Ed.) (2016). “Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la Universidad de Chile: un compromiso con la equidad”. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 1(2), pp. 120-140.

Moreno, M. (2007). *Políticas y concepciones en discapacidad: Un binomio por explorar*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

_____ (2010). *Infancia, políticas y discapacidad*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia*. Barcelona: Paidós.

Ocampo, A. (2014). “Los desafíos de la ‘Inclusión’ en la educación Superior Latinoamericana en el siglo XXI”. *Universitaria*, 3(2), pp. 65-85.

Ocampo, A. (2016) Tendencias y perspectivas sobre educación superior inclusiva: modernizaciones, tensiones teórico-metodológicas y disensos. En Zapata, S. (2016). *Educación superior inclusiva aportes a la construcción de la cultura de paz: II Seminario Internacional de Educación Superior Inclusiva para la Paz y la Reconciliación*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.

Ocampo, A. (2018). “Comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: constelaciones, movimientos, encuentros y plasticidades”. *CELEI Cuadernos de Educación Inclusiva. Formación de Maestros e Investigadores para la Educación I*, 3, pp. 181-298.

OMS (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Recuperado de: https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/

ONU (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de: <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

_____ (2008). *Convención internacional de los derechos humanos para personas con discapacidad*. Recuperado de: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

_____ (2009). *Derecho a la educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe. Informe para la Comisión Interamericana de Derechos Humanos*. Recuperado de: <https://www.uaq.mx/contraloriasocial/diplomado/Modulo%20I/DeclAmerDeryDeb.pdf>

- _____ (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de: https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- _____ (2016). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Observaciones finales sobre el informe inicial de Colombia*. Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/Recomendaciones-comite-colombia-2016.pdf>
- _____ (S.f.). *Algunos datos sobre las personas con discapacidad*. Recuperado el 24 de septiembre de 2019, de Naciones Unidas - Personas con Discapacidad. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales website: <https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/algunos-datos-sobre-las-personas-con-discapacidad.html>
- OPS (2011). *Implementación del modelo biopsicosocial para la atención de personas con discapacidad a nivel nacional*. San Salvador: OPS.
- Ortega, P. (2014). *Educar en la alteridad*. Murcia: Redipe.
- Palacios, A. y Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad, la bioética y los derechos humanos para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Madrid: Diversitas.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cinca.
- Pérez, L. (2012). Modelo conceptual Colombiano de Discapacidad e Inclusión social. En Almeida, M. (Comp.). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos.

- Pérez, E. y Chhabra, G. (2019). “Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas”. *Revista Española de Discapacidad*, 7(1), pp. 7-27.
- Pino, J., y Tiseyra, M. (2019). “Encuentro entre la perspectiva decolonial y los estudios de la discapacidad”. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 10(2), pp. 497-521.
- PNUD (S.f). *Objetivos de Desarrollo sostenible 2030*. Recuperado el 26 de septiembre de 2019, de PNUD Colombia website: <https://www.co.undp.org/content/colombia/es/home/sustainable-development-goals.html>
- Rosano, S. (2008). *El camino de la inclusión educativa en Punta Hacienda (Comunidad campesina de la sierra andina ecuatoriana)*. Recuperado de: https://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/34/0050_Rosano.pdf;jsessionid=CEB B721BAAC8F863AD3831D87DB28942?sequence=1
- Rubio, V. (2017). “Inclusión de personas en situación de discapacidad en educación superior, desde el enfoque de la responsabilidad social, en un contexto de transiciones discursivas respecto del binomio integración/inclusión”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), pp.199-216.
- Samaniego, P. (2009). *Aproximación a la atención de necesidades educativas especiales en Latinoamérica*. Madrid: Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad.
- Santos, B. (2011). “Epistemologías del sur”. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 16(54), pp. 17 – 39.

Secretaría de Educación Distrital (2019). *Boletín Abril de 2019. Atención a población con discapacidad. Subsecretaría de Acceso y Permanencia, Dirección de Cobertura.*

Recuperado

de:

https://www.educacionbogota.edu.co/portal_matriculas/sites/default/files/inline-files/Atencion%20a%20poblacion%20con%20discapacidad.pdf

Shakespeare, T., y Watson, N. (2001). “¿The social model of disability: an outdated ideology?”. *Research in Social Science and Disability*, 2, pp. 9-28.

Skliar, C. (2002). Alteridades y Pedagogías o... ¿y si el otro no estuviera ahí? *Educacao & Sociedade*, 23 (79), pp. 85-123.

Taylor, J. (2011). “Disability studies in higher education”. *New Directions for Higher Education*, 2(154), pp. 93–98.

Thomas, C. (2004). “How is disability understood? An examination of sociological approaches”. *Disability & Society*, 19(6), pp. 569-583.

Torres, M. (2004). *Género y discapacidad: Más allá del sentido de la maternidad diferente*. Quito: Flacso.

Unesco (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales*. París: Unesco.

_____ (2008). *Conferencia Internacional. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Recuperado

de:

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTEC_48-3_Spanish.pdf

_____ (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: Unesco. Recuperado de:
https://unerdebate.files.wordpress.com/2009/07/declaracion_conferencia_mundial_de_educacion_superior_200911.pdf

_____ (2015). *Declaración de Incheón y Marco de Acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Universidad Cooperativa de Colombia (2014). *Resolución rectoral 871: por la cual se definen los lineamientos de atención a población diversa de la Universidad Cooperativa de Colombia*. Recuperado de: https://www.ucc.edu.co/asuntos-legales/ResolucionesRectorales2014/Resolucion_871_de_2014.pdf

_____ (2019). *Acuerdo Superior 503 de 2019: por medio del cual se declara la política de inclusión e interculturalidad de la Universidad Cooperativa de Colombia*. Recuperado de: https://www.ucc.edu.co/asuntos-legales/AcuerdosSuperiores2019/Acuerdo_503_de_2019.pdf

Universidad Nacional (2019). *Informe de seguimiento a la implementación de la política institucional para la inclusión educativa de personas con discapacidad*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Urquijo, M. (2014) “La teoría de las capacidades en Amartya Sen”. *Revista Edetania*, (46), pp. 63-80.

Warnock, M. (1987). “Encuentro sobre Necesidades de Educación Especial”. *Revista de Educación, Número Extraordinario*, pp. 45- 73.

Yarza, A. (2007). “Algunos modos de historiar la Educación Especial en Colombia: una mirada crítica desde la historia de la práctica pedagógica”. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(2), pp. 173-188.

_____ (2010). “Del destierro, el encierro y el aislamiento a la educación y la pedagogía de anormales en Bogotá y Antioquia. Principios del siglo XIX a mediados del siglo XX”. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(57), pp. 111-129.

Curriculum vitae de la investigadora

Myriam Stella Fajardo Becerra

Formación Académica

Candidata al Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales en convenio con el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE. Manizales (Caldas).

Magister en Desarrollo Educativo y Social. Universidad Pedagógica Nacional en convenio con el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. 1996.

Especialista en Aprendizaje Escolar y sus Dificultades. Universidad Cooperativa de Colombia. Facultad de Educación. Escuela de Postgrados. Bogotá. 2006.

Terapeuta del Lenguaje. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. 1986.

Perfil Profesional

Profesional con experiencia en el campo de la Educación Diferencial como docente de Apoyo Pedagógico a la Inclusión en la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá. Sólida formación para asesorar a entidades públicas y privadas, a instituciones educativas formales y a organizaciones no gubernamentales en proyectos de desarrollo educativo y pedagógico, proyectos para la promoción de los aprendizajes escolares y la educación inclusiva.

Docente-Investigadora de pregrado y postgrado en diversas universidades de la ciudad de Bogotá, con experiencia en el campo de las Ciencias Humanas y Sociales, Educación y Pedagogía e Investigación Educativa; con alta formación ética y profesional para ejercer las funciones de Docencia, Proyección Social e Investigación en Instituciones de Educación Superior. Amplia experiencia en la dirección, asesoría y evaluación de

proyectos de investigación con énfasis en los campos del lenguaje, comunicación-educación, aprendizaje escolar, dificultades del aprendizaje y educación inclusiva.

Participante de los grupos de investigación: “Estudios sobre el quehacer fonaudiológico en Colombia”, adscrito a la Facultad de Comunicación Humana y Fonoaudiología de la Corporación Universitaria Iberoamericana (1989- 1998); Grupo de Investigación “Aprender” de la Especialización en Aprendizaje Escolar y sus Dificultades de la Universidad Cooperativa de Colombia (1997-2000); Grupo de investigación de la Facultad de Educación “CIFE- UCCB”, (2000-2012). Grupo de investigación y proyección social en educación “GIPSE”, adscrito a la Maestría en Educación de la Universidad Cooperativa de Colombia (2010). Grupo de Investigación “Enlaces Pedagógicos” de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios- Uniminuto Virtual y a Distancia (2013- 2014).

Participante actual de la línea de investigación: “Educación y Pedagogía” del grupo de investigación “Educación y pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades” del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del convenio CINDE- Universidad de Manizales.

Apéndice A – Lista de Familias y Códigos exportados del software Atlas.ti

Familias de códigos

UH: Educación Superior Inclusiva PcD
 File: [C:\Users\Hp\Documents\Scientific Software\ATLAsTi\TextBank\Educación Superior Inclusiva PcD.hpr7]
 Edited by: Super
 Date/Time: 2019-10-31 16:57:45

Familia de código: CARACTERÍSTICAS DE LOS DOCENTES PARA EL TRABAJO CON PcD

Creado: 2019-08-03 15:22:50 (Super)

Códigos (5):

[Actitudes de los profesores hacia las PcD] [Apertura/disposición de los docentes hacia el reconocimiento de las PcD] [Concepciones reducidas o prejuicios sobre PcD] [Concepciones sobre educación inclusiva] [Desconocimiento e ignorancia del Marco Legal sobre inclusión y discapacidad]

Cita(s): 194

Familia de código: CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONALES FAVORABLES PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Creado: 2019-08-03 15:23:36 (Super)

Códigos (24):

[¡Por fin, la universidad si sirve] [Apertura/disposición de los docentes hacia el reconocimiento de las PcD] [Apoyos recibidos por parte de las Unidades Académicas (directivos/decanos/coordinadores)] [Apoyos/adaptaciones tecnológicas para facilitar procesos de aprendizaje] [Apoyos/incentivos económicos para pago de matrículas y/o intérpretes] [Articulación entre diferentes dependencias] [Condiciones para crear/promover/fortalecer una cultura inclusiva] [Conformación de equipos de apoyo calificado, idóneo y suficiente] [Creación de espacios para visibilizar experiencias universitarias en torno a la discapacidad] [Creación y fortalecimiento de redes/colectivos de estudiantes con discapacidad] [Deconstruyendo, reconstruyendo..] [El horizonte de posibilidades ..] [Exigencias académicas homogéneas para todos los estudiantes] [Experiencias y Fortalecimiento de líneas y proyectos de investigación sobre discapacidad y diversidad] [Formación en pregrado y/o posgrado respecto a la discapacidad] [Formación para el trabajo de PcD] [Formulación de políticas institucionales para las PcD] [Fortalecimiento de los sistemas de información] [Génesis de procesos institucionales] [La educación inclusiva es una ..] [quienes estamos alrededor, o s..] [Reconocimiento de las PcD como sujetos con derechos y dignidad] [Reconocimiento de las PcD como sujetos con voz y capacidades] [Sensibilización de la comunidad educativa sobre inclusión, diversidad y discapacidad]

Cita(s): 231

Familia de código: CONFIGURACIÓN PERSONAL DE PcD

Creado: 2019-08-03 15:21:05 (Super)

Códigos (27):

[Actitud de PcD para la resolución de los problemas/obstáculos] [Apoyo de amigos] [Apoyo de compañeros de clase/trabajo] [Apoyo familiar] [Apoyos recibidos por parte de las Unidades Académicas (directivos/decanos/coordinadores)] [Apoyos/adaptaciones tecnológicas para facilitar procesos de aprendizaje] [Apoyos/incentivos económicos para pago de matrículas y/o intérpretes] [Dificultades económicas para continuar con los estudios de Educación Superior] [Dificultades para la comunicación en una segunda lengua(español)] [El horizonte de posibilidades ..] [Emociones: Alegría - Orgullo - Satisfacción] [Emociones: Angustia - Rabia - Dolor - Frustración] [Empoderamiento político de las PcD] [es que ellos con o sin discapa..] [es ver como una persona florec..] [este hombre me esta demostrand..] [Experiencias en la educación básica primaria y/o secundaria] [Identidad de género] [Inequidad de género] [no decidan por mi ni piensen q..] [Pago de los intérpretes por cuenta del estudiante] [Proyecto de vida] [Referentes de vida - Modelos a seguir] [Satisfacción personal] [son personas sin límites. Son ..] [Vinculación con organizaciones/instituciones que trabajan con PcD] [Vinculación laboral de PcD]

Cita(s): 188

Familia de código: OBSTÁCULOS/BARRERAS INSTITUCIONALES QUE LIMITAN EL ACCESO Y LA PERMENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LAS PcD

Creado: 2019-08-03 15:24:54 (Super)

Códigos (23):

["Desincluir" y Excluir] [Actores por fuera de las políticas o estrategias inclusivas] [Ausencia de adaptaciones curriculares/didácticas/evaluativas por parte de los docentes] [Ausencia de políticas institucionales para la inclusión de PcD] [Condicionamientos y/o restricciones para el acceso a la educación superior de PcD] [Crítica a la educación inclusiva] [Desconocimiento e ignorancia del Marco Legal sobre inclusión y discapacidad] [Dificultades de las PcD en los procesos de admisión a instituciones de educación superior] [Dificultades económicas para continuar con los estudios de Educación Superior] [Dificultades para la comunicación en una segunda lengua(español)] [Dificultades para la identificación y seguimiento de PcD] [Escaso o nulo seguimiento a la labor realizada por los intérpretes] [esos falsos imaginarios que ha..] [Fallas en la formulación de políticas institucionales para PcD] [Falta de apoyo institucional y de recursos para la inclusión educativa de PcD] [Falta de formación o sensibilización en temas asociados con la discapacidad] [falta meternos las manos en lo..] [Inequidad de género] [Inexistencia de estadísticas y/o sistemas de información sobre PcD] [Instalaciones físicas inadecuadas para PcD] [Nula oferta de cursos en español para sordos] [Pago de los intérpretes por cuenta del estudiante] [Retos y Desafíos]

Cita(s): 162

Familia de código: PERCEPCIONES Y REFLEXIONES DOCENTES Y ESTUDIANTES

Creado: 2019-08-03 15:20:44 (Super)

Códigos (24):

["[...] el desafío es convivir en la diversidad"] ["[...] la educación tiene que ser inclusiva, sino no es educación"] ["[...]celebrar la diversidad"] ["[...]es el miedo que la diversidad da"] ["[...]Ponernos en la silla de otro"] [¡Por fin, la universidad si sirve] [abrir mi mirada al mundo] [Apertura/disposición de los docentes hacia el reconocimiento de las PcD] [Concepciones reducidas o prejuicios sobre PcD] [Concepciones sobre discapacidad] [Concepciones sobre educación inclusiva] [considero que la mayor barrera..] [el desconocimiento hace que no..] [Emociones: Alegría - Orgullo - Satisfacción] [Emociones: Angustia - Rabia - Dolor - Frustración] [es bueno verlos en la universi..] [es que ellos con o sin discapa..] [es ver como una persona florec..] [ese otro nunca fue visible par..] [este hombre me esta demostrand..] [Lo personal es político, y lo ..] [Los bichitos raros somos nosot..] [meterle la ficha a lo cotidian..] [sal de tu zona de confort y mi..]

Cita(s): 240

Código-filtro: Todos

UH: Educación Superior Inclusiva PcD
 File: [C:\Users\Hp\Documents\Scientific Software\ATLAsTi\TextBank\Educación Superior Inclusiva PcD.hpr7]
 Edited by: Super
 Date/Time: 2019-10-31 16:15:00

Códigos *In vivo*

1. "El desafío es convivir en la diversidad"
2. "La educación tiene que ser inclusiva, sino no es educación"
3. "Celebrar la diversidad"
4. "Es el miedo que la diversidad da"
5. "Ponernos en la silla de otro"
6. "Desincluir" y Excluir
7. "¡Por fin, la universidad si sirve para algo!"
8. "Abrir mi mirada al mundo"
9. "Considero que la mayor barrera, una es el miedo y otra es limitarlos"
10. "Deconstruyendo, reconstruyendo"
11. "El desconocimiento hace que nosotros no sepamos, a veces, ni cómo actuar"
12. "El horizonte de posibilidades es enorme"
13. "Es bueno verlos en la universidad"
14. "Es que ellos con o sin discapacidad hubieran salido adelante".
15. "Es ver como una persona florece"
16. "Ese otro nunca fue visible para mí"
17. "Esos falsos imaginarios que hay que romper"
18. "Este hombre me está demostrando que sí hay otra forma de ver el mundo"
19. "Falta meterlos las manos en los bolsillos"
20. "La educación inclusiva es una oportunidad"
21. "Lo personal es político, y lo político es personal"
22. "Los bichitos raros somos nosotros"
23. "Meterle la ficha a lo cotidiano"
24. "No decidan por mi ni piensen que yo estoy sufriendo *per se*"
25. "Quienes estamos alrededor, o somos facilitadores o somos, realmente, limitantes"
26. "Sal de tu zona de confort y mira lo maravilloso que puede ser"
27. "Son personas sin límites. Son ejemplos a seguir"
28. "Usted dice ahora diversidad funcional pero sigue pensándolo como discapacitado"

Otros Códigos:

29. Actitud de PcD para la resolución de los problemas/obstáculos
30. Actitudes de los profesores hacia las PcD
31. Actores por fuera de las políticas o estrategias inclusivas
32. Apertura/disposición de los docentes hacia el reconocimiento de las PcD
33. Apoyo de amigos
34. Apoyo de compañeros de clase/trabajo
35. Apoyo familiar
36. Apoyos recibidos por parte de las Unidades Académicas (directivos/decanos/coordinadores)
37. Apoyos/adaptaciones tecnológicas para facilitar procesos de aprendizaje
38. Apoyos/incentivos económicos para pago de matrículas y/o intérpretes
39. Articulación entre diferentes dependencias
40. Ausencia de adaptaciones curriculares/didácticas/evaluativas por parte de los docentes

41. Ausencia de políticas institucionales para la inclusión de PcD
42. Características De Los Docentes Para El Trabajo Con Pcd
43. Características Institucionales Favorables Para La Educación Inclusiva
44. Concepciones reducidas o prejuicios sobre PcD
45. Concepciones sobre discapacidad
46. Concepciones sobre educación inclusiva
47. Condicionamientos y/o restricciones para el acceso a la educación superior de PcD
48. Condiciones para crear/promover/fortalecer una cultura inclusiva
49. Conformación de equipos de apoyo calificado, idóneo y suficiente
50. Creación de espacios para visibilizar experiencias universitarias en torno a la discapacidad
51. Creación y fortalecimiento de redes/colectivos de estudiantes con discapacidad
52. Crítica a la educación inclusiva
53. Desconocimiento e ignorancia del Marco Legal sobre inclusión y discapacidad
54. Dificultades de las PcD en los procesos de admisión a instituciones de educación superior
55. Dificultades económicas para continuar con los estudios de Educación Superior
56. Dificultades para la comunicación en una segunda lengua(español)
57. Dificultades para la identificación y seguimiento de PcD
58. Emociones: Alegría - Orgullo - Satisfacción
59. Emociones: Angustia - Rabia - Dolor - Frustración
60. Empoderamiento político de las PcD
61. Escaso o nulo seguimiento a la labor realizada por los intérpretes
62. Exigencias académicas homogéneas para todos los estudiantes
63. Experiencias en la educación básica primaria y/o secundaria
64. Experiencias y Fortalecimiento de líneas y proyectos de investigación sobre discapacidad y diversidad
65. Fallas en la formulación de políticas institucionales para PcD
66. Falta de apoyo institucional y de recursos para la inclusión educativa de PcD
67. Falta de formación o sensibilización en temas asociados con la discapacidad
68. Formación en pregrado y/o posgrado respecto a la discapacidad
69. Formación para el trabajo de PcD
70. Formulación de políticas institucionales para las PcD
71. Fortalecimiento de los sistemas de información
72. Génesis de procesos institucionales
73. Identidad de género
74. Inequidad de género
75. Inexistencia de estadísticas y/o sistemas de información sobre PcD
76. Instalaciones físicas inadecuadas para PcD
77. Nula oferta de cursos en español para sordos
78. Pago de los intérpretes por cuenta del estudiante
79. Percepciones Y Reflexiones Docentes Y Estudiantes
80. Proyecto de vida
81. Reconocimiento de las PcD como sujetos con derechos y dignidad
82. Reconocimiento de las PcD como sujetos con voz y capacidades
83. Referentes de vida - Modelos a seguir
84. Retos y Desafíos
85. Satisfacción personal
86. Sensibilización de la comunidad educativa sobre inclusión, diversidad y discapacidad
87. Vinculación con organizaciones/instituciones que trabajan con PcD
88. Vinculación laboral de PcD

Apéndice B – Estado del Arte sobre Educación Inclusiva, para Personas con Discapacidad, en la Educación Superior

Como parte del proceso de investigación y con miras a establecer un balance sobre lo que se ha investigado en el Campo de la Educación Superior Inclusiva, identificando el estado del conocimiento y las necesidades investigativas en dicho campo, se realizó un ejercicio analítico que retomó la conceptualización propuesta por Saldarriaga (2017), quien afirma:

El estado del arte se preocupa por los avances en la construcción epistemológica y teórica sobre un objeto de estudio y sobre el modo metodológico como se ha investigado, con la pretensión de hacer un balance sobre los distintos desarrollos, encontrar directrices para profundizar y orientar un campo de conocimiento. (p.3).

La recolección de la información se realizó en tres grandes momentos o fases:

Fase 1. Heurística o de exploración: se identificaron, seleccionaron y agruparon los documentos a partir de dos grandes categorías: Antecedentes Investigativos sobre experiencias y prácticas de Inclusión en Colombia e Iberoamérica; igualmente se identificaron, seleccionaron y agruparon los documentos sobre la apropiación e implementación de las políticas sobre educación superior inclusiva en las Instituciones de Educación Superior (IES).

El corpus documental final estuvo compuesto por un total de ochenta y tres (83) documentos seleccionados, que abarcan un periodo de nueve años (2010- 2018), este corpus fue configurado por artículos de reflexión, artículos de revisión, artículos de investigación, trabajos de grado de especialización, tesis de maestría y tesis doctorales de los siguientes

países: Colombia, Chile, México, Honduras, Venezuela, Brasil, Argentina, Perú, Ecuador y España; los documentos fueron consultados en las bases de datos de Clacso, Scopus, Redalyc, Scielo, Dialnet, ProQuest y Google Académico. El proceso de búsqueda en las bases de datos se realizó a partir de palabras clave como: educación superior inclusiva, diversidad educativa, discapacidad, política de inclusión, programas, planes y acciones de inclusión en las IES, atención a poblaciones diversas, experiencias y prácticas de inclusión.

Como resultado de la primera fase, fue posible construir las fichas o matrices de registro y de organización de los datos; las cuales orientaron las subsiguientes fases descriptiva, analítica e interpretativa de la información.

Para las matrices de registro y análisis se definieron las categorías o focos de comprensión: a) descripción general (país, año, autor, institución, programa académico, fuente documental, título; b): aspectos teórico- conceptuales (problema, objetivos- propósitos, fundamento teórico, categorías de análisis, autores relevantes y tendencias epistemológicas); c): componentes metodológicos (tipo de investigación, diseño metodológico, sujetos participantes, estrategias e instrumentos, criterios de validez, estrategias de análisis); d) resultados y conclusiones.

Fase 2. Descriptiva analítica: esta segunda fase permitió mostrar los hallazgos encontrados a partir de un análisis transversal de primer nivel que fue posible mediante el ordenamiento y la codificación de las categorías y subcategorías previas y emergentes para efectuar una lectura literal o de primer nivel y contrastarlas para ubicar las tendencias (rasgos afines y diferenciales) que se presentan en los documentos con relación a la Educación Superior Inclusiva

Fase 3. Interpretativa: como resultado del análisis de primer nivel se efectuó un análisis de segundo nivel a partir de una lectura inferencial y crítica, que permitió elaborar una síntesis y análisis crítico de los hallazgos.

Los hallazgos de esta investigación documental se organizaron en dos grandes apartados, en relación con las categorías enunciadas: antecedentes investigativos sobre experiencias y prácticas de Inclusión en Colombia e Iberoamérica y apropiación e implementación de las políticas sobre educación superior inclusiva en las Instituciones de Educación Superior (IES)

Con relación a los Antecedentes investigativos sobre experiencias y prácticas de educación superior inclusiva se retomaron sesenta y dos (62) artículos investigativos o empíricos, 30 documentos Colombianos y 32 documentos de otros países Iberoamericanos particularmente tesis de grado a nivel de especialización, maestría y doctorado y artículos de investigación. Se efectuó un meta-análisis de los procesos investigativos: los fundamentos epistemológicos y los abordajes teóricos que las orientaron; los componentes metodológicos; los resultados y conclusiones relevantes obtenidos.

Frente a la apropiación e implementación de las políticas públicas, el análisis se efectuó a partir de un ejercicio inductivo, mediante el rastreo de fuentes se identificaron 21 documentos que hacen referencia a las políticas, las normativas y lineamientos que asumen las Instituciones de Educación Superior frente a la Educación Inclusiva de las PcD; como resultado de este análisis documental se identificaron las siguientes categorías de análisis emergentes: a) Lineamientos, políticas públicas y normativas que orientan la Educación superior Inclusiva b) Configuración de redes, observatorios e instancias orientadoras; c) Acciones adelantadas y avances d) Obstáculos, limitaciones y tensiones e) Prospectiva: recomendaciones, desafíos y retos de la Educación Superior Inclusiva.

En conclusión, el ejercicio de Investigación Documental permitió identificar las perspectivas epistemológicas, los desarrollos y tendencias teóricas en perspectiva sociohistórica y los caminos metodológicos que han orientado la investigación en el campo; identificar las tensiones, vacíos conceptuales y necesidades prácticas y de la Educación Inclusiva en la educación superior en los últimos años; identificar las emergencias frente a la investigación en este campo evidenciando los aspectos que han sido poco abordados para problematizarlos, como preámbulo para el desarrollo de esta investigación.

1. Antecedentes investigativos sobre experiencias y prácticas de educación superior inclusiva

Como se señaló previamente, para el presente apartado, se retomaron **sesenta y dos (62)** artículos investigativos o empíricos, 30 documentos Colombianos y 32 documentos de otros países iberoamericanos particularmente tesis de grado a nivel de especialización, maestría y doctorado y artículos de investigación de los últimos años que muestran los procesos investigativos adelantados, los fundamentos epistemológicos y los abordajes teóricos que las orientaron, los componentes metodológicos, los resultados y conclusiones relevantes obtenidos con relación a las experiencias y prácticas concretas de inclusión en algunas Instituciones de Educación Superior (IES) en Colombia e Iberoamérica.

1.1. Antecedentes investigativos sobre experiencias y prácticas de educación superior inclusiva en Colombia.

Los Antecedentes de Investigación sobre experiencias y prácticas de Educación Superior Inclusiva en Colombia se sistematizaron a partir de matrices de registro y análisis de treinta (30) investigaciones de Universidades Colombianas.

1.1.1. Descripción General

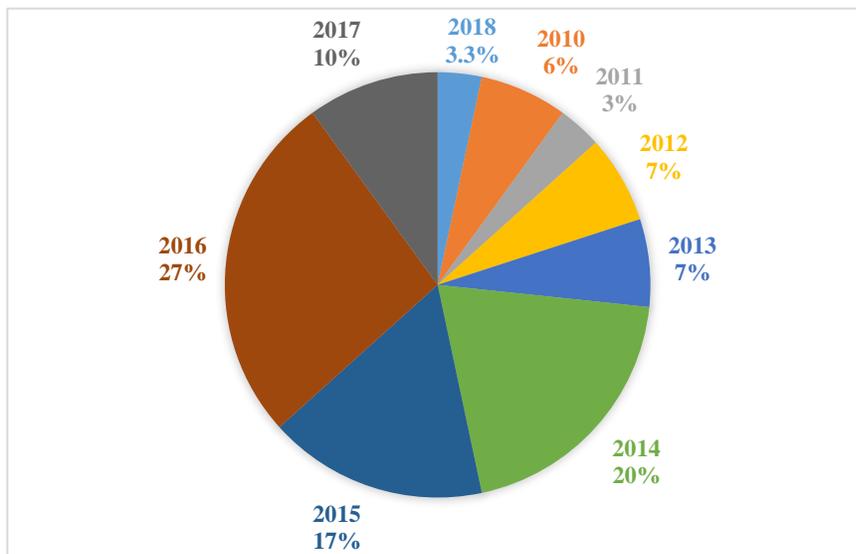
Tabla 1. Distribución de investigaciones consultadas por año en Colombia

Año	Documentos Consultados	Porcentaje
2010	2	6.6%
2011	1	3.3%
2012	2	6.6%
2013	2	6.6%
2014	6	20.0%
2015	5	17.0%
2016	8	27.0%
2017	3	10.0%
2018	1	3.3%
TOTAL	30	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de la recomposición de las investigaciones realizadas por año.

A continuación el gráfico sobre la participación por año, de investigaciones realizadas sobre el tema.

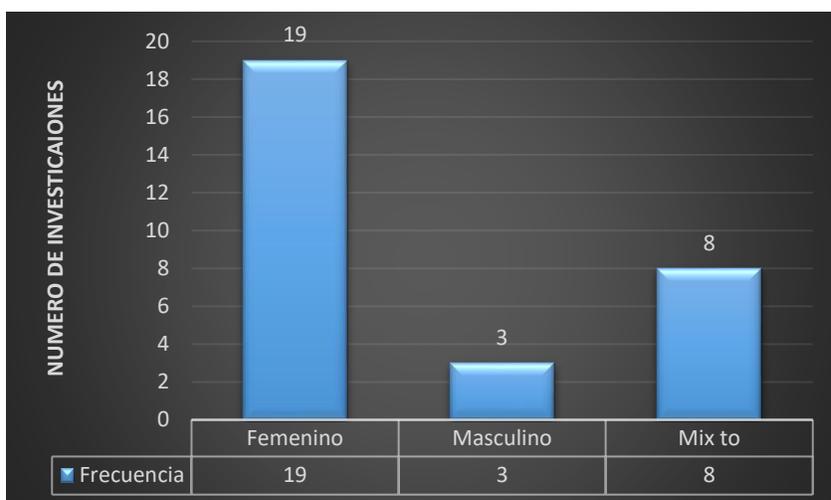
Ilustración 1: Distribución de Investigaciones por año sobre Educación Inclusiva en Colombia



Fuente: Elaboración propia a partir de la recomposición documental de investigaciones sobre Educación Inclusiva

Se evidencia un incremento de las investigaciones relacionadas con la Educación Superior Inclusiva en Colombia a partir del año 2014, donde se encuentra el 74% de las investigaciones consultadas. Se considera que este incremento en el número de investigaciones en el período obedece a la expedición de la Ley 1618 del 27 de febrero de 2013. “Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad” y la presentación del MEN (2013) de los “Lineamientos-Política de Educación Superior Inclusiva”. El año donde se observa un mayor número de investigaciones corresponde al año 2016.

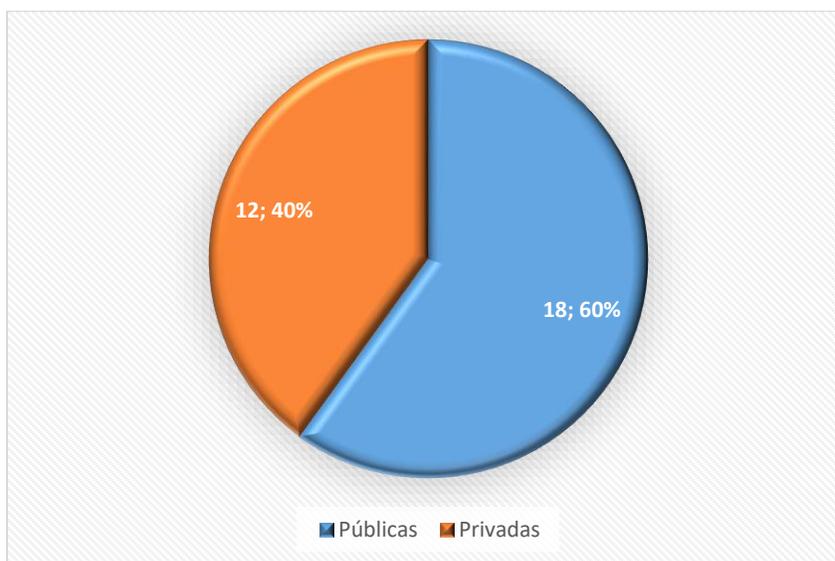
Ilustración 2: Distribución de Investigaciones por género.



Fuente: Elaboración propia a partir de la recomposición documental de investigaciones sobre Educación Inclusiva

El mayor porcentaje de las investigaciones sobre educación superior inclusiva en las IES ha sido adelantado por mujeres

Ilustración 3: Distribución de Investigaciones por tipo de universidad



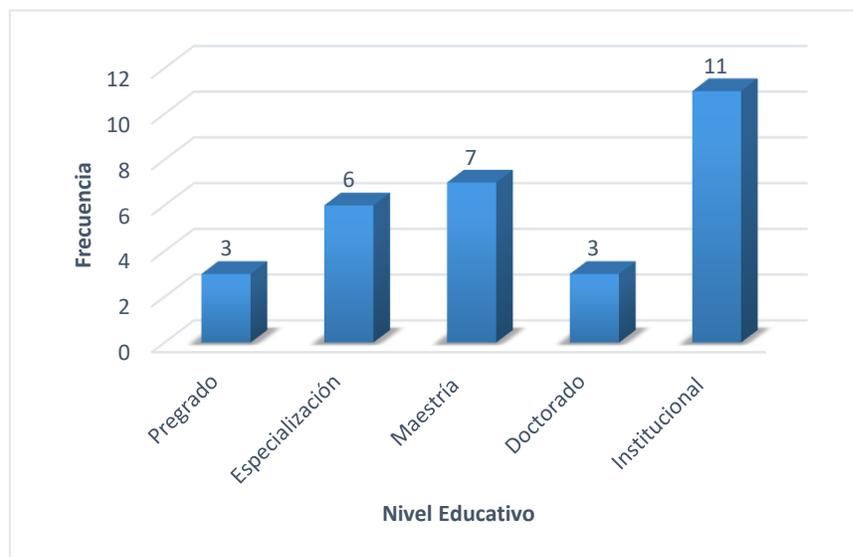
Fuente: Elaboración propia a partir de la recomposición documental de investigaciones sobre Educación Inclusiva

Se observa una mayor concentración de las investigaciones sobre experiencias y prácticas de educación superior inclusiva, en las Universidades Públicas y en la ciudad de Bogotá, D.C que concentra el 60% de las investigaciones consultadas.

La mayor prevalencia en las investigaciones se encuentra en las universidades públicas con un 60%, distribuidas así: Universidad Pedagógica Nacional (6) Universidad Nacional de Colombia (4), Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD (2), Universidad de Antioquia (1), Universidad Tecnológica de Pereira UTP (1), Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-UPTC (1), Universidad Industrial de Santander (1) Univeridad del Tolima (1), y Universidad del Atlántico (1).

En las Universidades privadas, que agrupan el 40% de las investigaciones consultadas, no hay una prevalencia marcada en las investigaciones postgraduales relacionadas con las experiencias y prácticas de Educación Inclusiva de las PCD en la Educación Superior. Se evidencia una distribución equivalente en las siguientes universidades: Universidad del Rosario (2), Universidad de la Sabana (2); con una (1) investigación, se registran: Universidad de Manizales, Universidad Javeriana, Universidad San Buenaventura, Universidad Antonio Nariño, Universidad de Ibagué, Corporación Universitaria Nacional- CUN, Universidad Mariana, y Universidad del Norte.

Ilustración 4: Distribución de Investigaciones por Nivel educativo en el ámbito en el que se hacen



Fuente: Elaboración propia a partir de la recomposición documental de investigaciones sobre

Se evidencia un mayor número de investigaciones formales desarrolladas por los docentes universitarios que pertenecen a grupos y líneas de investigación y que han desarrollado indagaciones alrededor de las experiencias y prácticas de Educación Inclusiva de las PcD en la Educación Superior en los diversos programas académicos.

Con relación a las investigaciones formativas evidenciada en los Trabajos de Grado y Tesis tendientes a optar por títulos académicos en los diversos niveles de la educación terciaria o superior, se encontró que la mayor producción investigativa está en el nivel de maestría, seguida de la producción investigativa en los programas de especialización y con menor prevalencia en el nivel doctoral.

Los programas postgraduales en los cuales se registran estas producciones investigativas son: a) a nivel de maestría: maestría en Salud Pública, maestría en Discapacidad e Inclusión Social, maestría en Gestión de la Rehabilitación, maestría en Ciencias de la Educación, maestría en Educación, maestría en Desarrollo Educativo y Social, maestría en Pedagogía; b) a nivel de especialización: Especialización en Gerencia Educativa, especialización en Gerencia Social de la Educación, especialización en Pedagogía, especialización en Educación Especial con énfasis en Comunicación Aumentativa y Alternativa, especialización en Gestión de la Rehabilitación; c) a nivel doctoral: Doctorado Institucional en Educación (Universidad Pedagógica Nacional) , Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Universidad de Manizales) y Doctorado en Educación (Universidad del Norte).

1.1.1.2. Temáticas y Títulos de las Investigaciones

Las denominaciones de los títulos, dan cuenta de los contenidos de las investigaciones y sintetizan las temáticas abordadas y el campo del conocimiento donde estas se configuran. El foco de comprensión es el lugar donde confluye un área específica de conocimiento que permite entender conceptualmente una realidad concreta. Se describen

las categorías encontradas en este foco de comprensión, resaltando las de mayor recurrencia (figura 1).

Ilustración 5: tendencias para la denominación de los títulos de las Investigaciones sobre Educación Superior Inclusiva



Fuente: Elaboración propia a partir de la recomposición documental de investigaciones sobre Educación Inclusiva

Las temáticas y títulos de las investigaciones, se agrupan por su recurrencia alrededor de cuatro tendencias claras: **Educación Inclusiva**, **Discapacidad (EcD-PcD)**, **experiencias de inclusión y prácticas de inclusión**. Las otras categorías que aparecen en los títulos relación con aquellas son: procesos de inclusión, prácticas pedagógicas, inclusión social, políticas de inclusión, gestión de la inclusión, gestión de la diversidad, programas de inclusión, reconocimiento, trato, actitudes, voces transformadoras, ética de la inclusión, adaptaciones curriculares, Ingreso, permanencia, egreso, evaluación, TICs, educación a distancia, comunicación aumentativa y alternativa.

1.1.1.3. Análisis de los aspectos teórico-conceptuales de las Investigaciones

Los aspectos teórico conceptuales hacen referencia a las siguientes categorías: problema de Investigación, objetivos de la investigación, categorías conceptuales y fundamentación teórica, autores relevantes y tendencia epistemológica.

Con relación a los problemas de investigación y objetivos planteados, estos fueron agrupados de acuerdo a su pretensión de conocimiento, a los paradigmas epistemológicos que los sustentan, al tipo de investigación efectuada y su abordaje metodológico, en las siguientes categorías: exploratorios y descriptivos, comparativos, correlacionales, evaluativos y valorativos, explicativos, comprensivo-interpretativo, propositivos, de transformación o cambio.

Ilustración 6: Categorías del Problema de Investigación y los Objetivos sobre Educación Superior Inclusiva de Personas con Discapacidad



Fuente: Elaboración propia a partir de la recomposición documental de investigaciones sobre Educación Inclusiva

Las pretensiones e intencionalidades de las investigaciones y artículos analizados para este estado del arte, están enfocadas principalmente a tres categorías relevantes: exploratorias y descriptivas, de revisión e indagación y comprensivo-interpretativas.

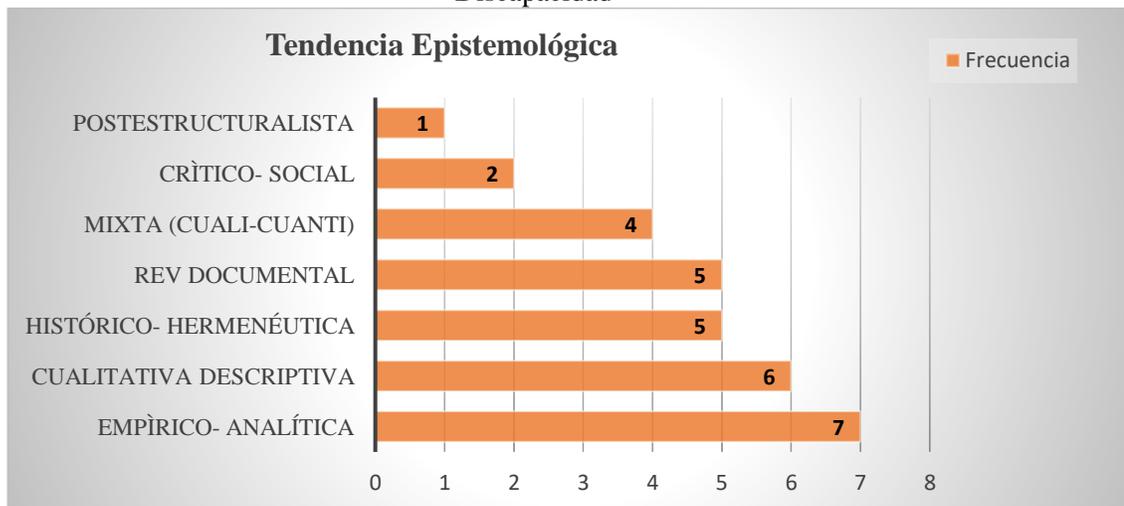
Las investigaciones exploratorias y descriptivas orientadas a resolver interrogantes de ¿cuáles, cómo y qué?, se formalizan en objetivos referentes a identificar, caracterizar, establecer y analizar los procesos, las políticas, las prácticas y las experiencias de inclusión de la PcD, en las instituciones de educación superior. Este grupo presenta una mayor visibilidad, en tanto el número de recurrencias es alto (43.3%).

Las investigaciones con interrogantes e intencionalidades comprensivas e interpretativas constituyen el segundo grupo de prevalencia, al igual que las investigaciones que tienen como finalidad la revisión de documentos para dar cuenta de estados del arte en el campo temático de la educación superior inclusiva, que corresponden a un 17% de los estudios. Los problemas orientados por diseños complementarios de investigación mixta evaluativos y estudios de caso, constituyen el 13% en el corpus de las investigaciones consultadas.

Con menor prevalencia emergen las investigaciones orientadas por intencionalidades propositivas de transformación o cambio en relación con las prácticas o experiencias de inclusión en las IES, con una prevalencia del 7 % solo un estudio (3%) plantea problemas orientados por una intencionalidad de análisis de los discursos desde los dispositivos del poder-saber.

En consonancia con la anterior descripción, se retoman los hallazgos frente a las posturas, paradigmas o tendencias epistemológicas de las investigaciones; estas fueron agrupadas retomando la clasificación propuesta por Habermas (1978) y Vasco (1989) citados por Saldarriaga (2017), en relación con los intereses intrateóricos y extrateóricos que orientan la construcción del conocimiento en las Ciencias Sociales; a saber, el interés técnico para predecir y controlar, propio de las *Ciencias Empírico-analíticas*; el interés práctico para ubicar, orientar y comprender, propio de las *Ciencias Histórico-Hermenéuticas* y el interés emancipatorio para develar, romper, liberar y/o transformar, propio de las *Ciencias Crítico-Sociales*. Se incluye como categoría para el análisis de las tendencias epistemológicas *el posestructuralismo*, orientado a la deconstrucción de las verdades, poderes y dispositivos sociales.

Ilustración 7: Tendencias Epistemológicas sobre Educación Superior Inclusiva de Personas con Discapacidad



Fuente: Elaboración propia a partir de la recomposición documental de investigaciones sobre Educación Inclusiva

Dentro de las perspectivas epistemológicas que emergen de la revisión de documentos, surge como categoría más recurrente, el de las investigaciones orientadas desde el paradigma Empírico analítico (**23%**); si bien no todos los documentos explicitan los fundamentos epistemológicos desde los cuales fueron abordados sus estudios fue posible su inferencia al establecer y analizar la coherencia entre al problema de investigación planteado, el tipo de investigación y las estrategias metodológicas utilizadas.

El **20 %** de las investigaciones fundamentan su marco epistemológico desde el **enfoque “cualitativo”**, dichas investigaciones asumen un diseño fundamentalmente descriptivo y hacen uso de herramientas metodológicas y de **análisis cualitativo**.

En Colombia, los estudios sobre prácticas y experiencias de educación superior inclusiva, dejan entrever la emergencia en los últimos años en las investigaciones de maestría y doctorado, algunos estudios que están orientados por el paradigma histórico-hermenéutico (**17%**), cuya intencionalidad es la

interpretación de las representaciones sociales, las dinámicas del reconocimiento y la comprensión de las experiencias y prácticas sociales con un sentido histórico y cultural; estas pocas investigaciones se desarrollan a partir de las narrativas biográficas, la etnografía y los relatos de vida con los diversos actores sociales de las IES. (Fernández, 2011; Rodríguez et al., 2016; Riveros, 2016 y Mejía, B., 2016)

Tan solo fue posible rastrear en el ámbito Colombiano, dos investigaciones cuya intencionalidad fue la transformación o el análisis crítico (6.6%) en este campo, se encuentra tan solo dos investigaciones institucionales, lideradas por Garzón (2014) y Munevar, D., (2015) que asumen la perspectiva sociocultural y la etnografía crítica de la cultura para abordar la temática de la Educación superior Inclusiva; cuyas intencionalidades están fundamentadas en la construcción de políticas y prácticas institucionales participativas y desde una mirada decolonial como espacio posible de transformación.

Finalmente tan solo se evidenció una tesis de maestría cuyas reflexiones están centradas en el paradigma posestructuralista (3.3%) y cuya pretensión fue encontrar las relaciones de saber-poder que posibilitaron la emergencia de la Educación Inclusiva en Colombia y cómo se constituyeron los discursos y las prácticas educativas a través de esas relaciones (González y Vera, 2017)

Como conclusión, en relación con las tendencias epistemológicas, es posible afirmar que los estudios sobre la educación superior inclusiva en Colombia muestran esfuerzos de abordaje desde los diversos paradigmas, pero es prevalente aún el sustento epistemológico analítico positivista. Si bien los análisis sobre la Educación superior Inclusiva están aglutinados en su gran mayoría en el orden descriptivo y se realizan principalmente desde el punto de vista cualitativo, hay una escasa pretensión por comprender los sujetos y entornos en los que éstos se configuran, a partir de experiencias dialogadas y compartidas.

Minoritariamente aparecen investigaciones que implican la acción para la transformación, la búsqueda de la emancipación, la libertad y autonomía se constituyen en un eje de tensión con la concepción de escenarios educativos fijos e inmóviles que mantienen y reproducen los escenarios instituidos o ya dados; son apenas incipientes las investigaciones orientadas por la búsqueda de nuevos espacios posibles de transformación social, educativa y cultural que propicien ejercicios de reflexión colectiva y participativa sobre la Educación Inclusiva y la inclusión de las diferencias, en el escenario de la educación superior y/o por promover mediante las pedagogías críticas nuevas posibilidades para construir consensos y transformar dichas prácticas.

1.2. Análisis de los componentes metodológicos de las Investigaciones

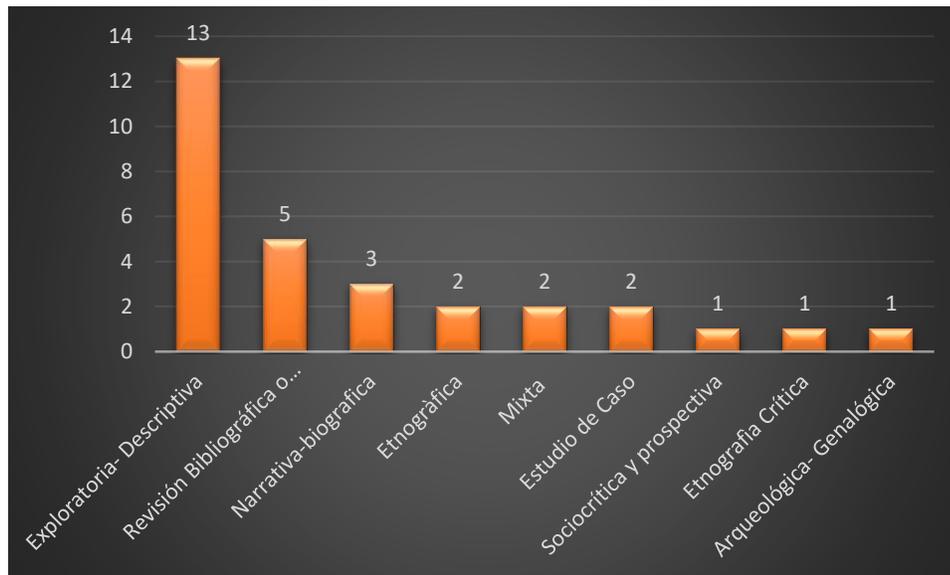
Para este apartado se retoman como focos de comprensión las categorías relacionadas con: tipo de investigación y diseño metodológico; sujetos participantes y/o fuentes; estrategias e instrumentos de recolección de información y estrategias de análisis de la información.

Respecto a los **tipos de investigación y diseños metodológicos** algunos documentos, especialmente artículos, no formulaban de manera explícita su metodología, fue necesario a partir de una lectura general de los textos y de su sistematización en las matrices de ordenamiento, inferir el método utilizado. Por tanto, aquellos documentos que no tenían referencia a la opción metodológica empleada, se clasificaron desde el análisis de los aspectos conceptuales y metodológicos (el problema, los objetivos, sus procedimientos técnicos o instrumentos de recolección, procesamiento e interpretación de la información), los cuales dan cuenta de la opción metodológica asumida.

Las investigaciones analizadas muestran desde el punto de vista metodológico los enfoques y paradigmas epistemológicos que las sustentan; los tipos de investigación, corresponden a las formas particulares como desde cada uno de ellas se aborda el camino,

las estrategias y herramientas metodológicas para dar solución a los problemas y objetivos propuestos.

Ilustración 8: Tipo de Investigación y Diseño Metodológico en investigaciones sobre Educación Superior Inclusiva de Personas con Discapacidad



Fuente: Elaboración propia a partir de la recomposición documental de investigaciones sobre Educación Inclusiva

Es prevalente el tipo de investigación Exploratoria y Descriptiva. El 43 % de las investigaciones muestra coherencia en la selección de este tipo de investigación con los problemas planteados y los objetivos que se pretenden alcanzar; este tipo de investigación se realiza para empezar a construir conocimiento sobre el tema, lo que permite “familiarizarnos” frente a la temática de la Educación Superior Inclusiva. Los resultados de este tipo de investigación ofrecen un **panorama o conocimiento general del tema**, y constituyen la base para cualquier tipo de investigación posterior que se requiera llevar a cabo en este campo temático; con ella se obtiene la información inicial para continuar investigaciones más rigurosas desde el punto de vista analítico, o bien se dejan planteadas y formuladas una serie de argumentos, enunciados, supuestos, hipótesis o problemáticas que se podrán retomar para futuras investigaciones.

En el mismo sentido, la investigación descriptiva se utiliza, para describir la realidad de situaciones, eventos, personas, grupos o comunidades que se estén abordando y que se pretenda analizar. El nivel de conocimiento que se pretende alcanzar es del nivel descriptivo y **consiste en plantear lo más relevante de un hecho o situación concreto**. En Colombia en el último decenio, no son visibles los estudios sobre Educación superior Inclusiva que bajo el enfoque empírico- analítico o positivista buscan comparar, correlacionar o explicar los fenómenos que están implicados en ella.

La revisión documental o investigación Bibliográfica constituye el segundo grupo prevalente en las investigaciones analizadas que corresponde a un 16:6% del acervo documental, este tipo de investigaciones permite efectuar un proceso sistemático y secuencial de recolección, selección, clasificación, evaluación y análisis de contenido de documentos o antecedentes teóricos o empíricos que servirá como fuente teórica, conceptual y/o metodológica para orientar procesos de investigación científica formal y que generalmente están asociados a Investigaciones Institucionales y avances de Investigaciones de Tesis en curso. Se destacan los estados del arte planteados por Herrera, M., (2014), investigación institucional de la UNAD; por Jaraba, L., (2015), investigación institucional de la CUN; por Ruiz, E., (2016), investigación de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Mariana de Pasto, quien asume como elemento divergente un análisis documental sobre la Educación Inclusiva desde la teoría psicoanalítica Lacaniana y efectúa un análisis crítico del discurso y; finalmente, la investigación de Gómez y García (2017) del Doctorado en Educación de la Universidad del Norte.

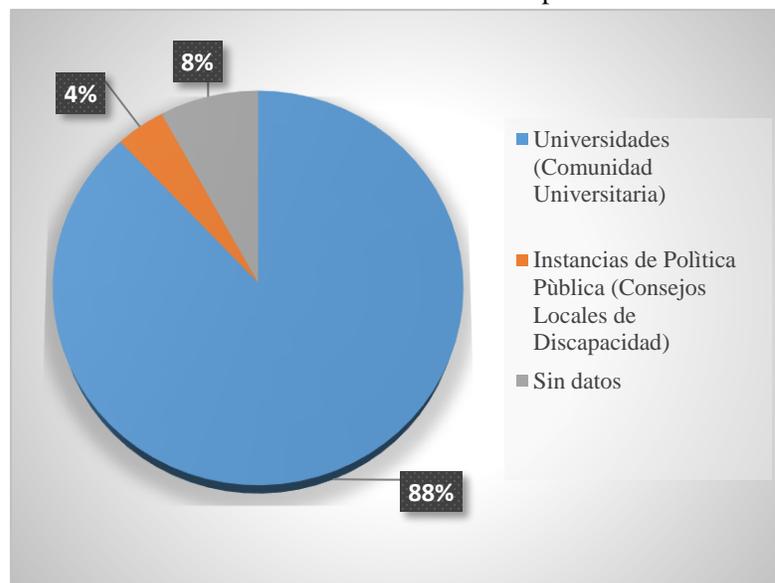
Las investigaciones de tipo cualitativo cuyo paradigma epistemológico es el Histórico Hermenéutico configuran el 16% de las investigaciones, se destacan los trabajos etnográficos planteados por Rodríguez, et al., (2016) de la maestría en educación de la UPN y por Acevedo, S., (2016) de la Maestría en Educación de la UPTC; los estudios con énfasis en las narrativas biográficas corresponden a la tesis de Fernández, C.A., (2011) del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales- CINDE; la tesis de Riveros, L., (2016) de la Maestría en Discapacidad e

Inclusión Social de la Universidad Nacional de Colombia y la tesis de Mejía, B., (2016) de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia.

Los estudios que proponen tipos de investigación mixtos y estudios de caso que conjugan e integran metodologías cualitativa y cuantitativas, corresponden al 16% de las investigaciones; estos estudios fueron desarrollados por Vargas, M (2015) de la Especialización en Educación Especial de la UPN; por Rodríguez et al., (2016) que corresponde a una investigación institucional de la Universidad de Ibagué y la investigación institucional adelantada por Zárate, Díaz y Ortiz (2017) en la Universidad Industrial de Santander – Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Dos investigaciones institucionales emergentes (6.6%) que se asumen desde la mirada de los estudios sociocríticos, la investigación institucional desarrollada por Garzón (2014) en la Universidad del Rosario y la desarrollada por Munevar, D., (2015) en la Universidad Nacional del Colombia y; tan solo una investigación, adelantada por González y Vera (2017) de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social de la UPN – CINDE que corresponde al (3.3%) se desarrolla bajo el modelo arqueológico-genealógico.

Ilustración 9: Instancias Participantes y Fuentes en investigaciones sobre Educación Superior Inclusiva de Personas con Discapacidad



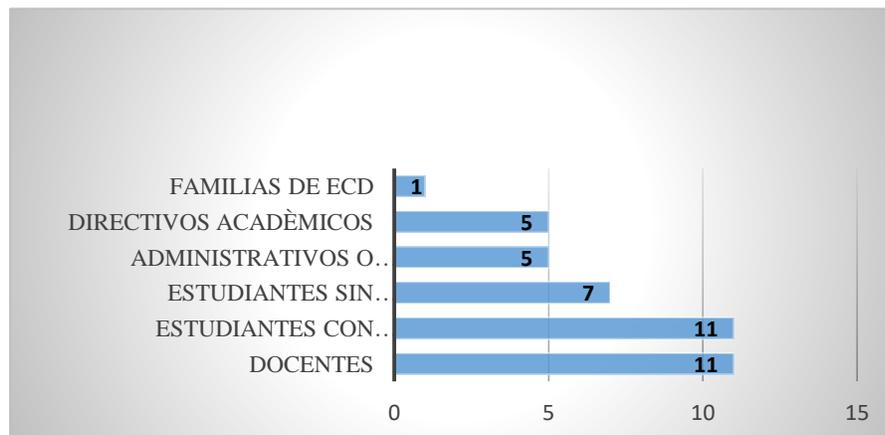
Fuente: Elaboración propia a partir de la recomposición documental de investigaciones sobre

Educación Inclusiva

Con relación a los **sujetos participantes** en los estudios son recurrentes y prevalentes para la indagación sobre las experiencias y prácticas de educación inclusiva en las IES, la consulta a los diversos miembros de la Comunidad Universitaria en un 88% (22 investigaciones); se consultó a diversos actores sociales en las instancias encargadas de coordinar y ejecutar las políticas, las acciones y procesos que promueven la inclusión social y el mejoramiento de la calidad de vida de las personas con discapacidad, en algunos casos con participación de más de un estamento.

Tan solo una investigación reporta la consulta a integrantes de instancias de la política pública, en particular a los integrantes de los Consejos Locales de Discapacidad en la ciudad de Bogotá, correspondiente a un 4% de las investigaciones. Dos artículos de investigación no especifican los integrantes de la Comunidad Educativa que fueron consultados (8%).

Ilustración 10 : Sujetos participantes en investigaciones sobre Educación Superior Inclusiva de Personas con Discapacidad



Fuente: Elaboración propia a partir de la recomposición documental de investigaciones sobre Educación Inclusiva

Con mayor recurrencia frente a los integrantes de la Comunidad Educativa que participaron de las investigaciones, aparece la consulta a Docentes y estudiantes con

discapacidad en 22 de investigaciones; configurándose como los actores determinantes en los análisis de los procesos y prácticas de la Educación Superior Inclusiva. Las tendencias muestran prevalencia a la participación de estudiantes en el nivel de pregrado siendo emergentes los estudios que consulten estudiantes con discapacidad en el nivel postgradual (Riveros, 2016).

En 7 investigaciones se reporta adicionalmente la participación de estudiantes sin discapacidad; en cinco investigaciones se incluye la participación de directivos y administrativos y solo en una se incluye a las familias de los estudiantes con discapacidad.

Las investigaciones documentales o de Revisión bibliográfica a partir de la revisión en bases de datos y en la consulta a las Instituciones de Educación Superior participantes, recurren a la consulta de diversas fuentes de revistas científicas y/o académicas, libros, artículos, investigaciones, programas institucionales, programas académicos, proyectos, leyes, marcos normativos, documentos institucionales, sectoriales y documentos de política pública.

Estos materiales les permitieron hacer una lectura tanto de las políticas de Inclusión en la Educación superior, como de los actores involucrados en los contextos de inclusión educativa; los procesos desarrollados por las IES y sus prácticas y/o experiencias de inclusión. El número de documentos consultados oscila entre 45 y 100; siendo el más sólido el estado el arte desarrollado por Herrera, M., (2014), con 100 documentos consultados; la investigación de González y Vera (2017) asume el análisis arqueológico-genealógico trabajó con un corpus de 80 documentos. Las demás investigaciones analizan un acervo documental promedio entre 45 - 50 documentos.

Ilustración 11 : Estrategias e Instrumentos utilizados en investigaciones sobre Educación Superior Inclusiva de Personas con Discapacidad



Fuente: Elaboración propia a partir de la recomposición documental de investigaciones sobre Educación Inclusiva

Con relación a las **estrategias e instrumentos de recolección de información**, en consonancia con el tipo de estudios prevalentemente descriptivos, las siguientes estrategias e instrumentos son utilizados de manera exclusiva y/o combinada, en función de las pretensiones y objetivos a alcanzar en las investigaciones.

Los hallazgos muestran que prevalece el uso de las entrevistas semiestructuradas, seguida de los cuestionarios, observación natural o de campo, revisión de archivos documentales, grupos focales y escalas de actitudes. Con prevalencias muy bajas se incluyen otras estrategias de recolección de información tales como encuestas, taller pedagógico, técnica Delphi, revisión de álbumes fotográficos, registros anecdóticos, grupos de conversación y multigrupo situado.

Finalmente, respecto a las **estrategias de análisis de la información**, en coherencia con el tipo de estrategias e instrumentos de recolección de información empleados, se privilegian las estrategias de análisis cualitativo; las investigaciones conjugan la descripción y la interpretación, la categorización y el análisis de contenido, reconstruyendo las situaciones vividas y reflexionando comprensivamente sobre ellas. Algunas investigaciones emplean la triangulación mediante el uso de variados métodos,

variadas fuentes de datos, variadas estrategias de recolección de información o instrumentos; en las investigaciones, por su naturaleza prevalentemente descriptiva no se observa la ubicación de los elementos en contexto.

Se evidencia como tendencia en las investigaciones la conjugación y triangulación de datos con el uso de estrategias de análisis cualitativo como: matrices integradoras de doble entrada, análisis de contenido a partir de matrices integradoras, técnicas de codificación abierta, axial y selectiva, análisis e identificación de categorías emergentes y de campos o focos de comprensión, determinación de interacciones lógicas entre categorías (comparación, contrastación, búsqueda de nexos, enlaces o relaciones)

No se evidencia en los estudios cualitativos el uso de mapas semánticos y matrices de relaciones, elaboración de tipologías y perfiles y muy pocos estudios, solo dos, incluyen el análisis intertextual que amplía el sentido y la búsqueda de nuevas perspectivas desde contextos cada vez más amplios.

Los procesos de análisis cualitativo emergente son aportados por Fernández (2011) quien en su tesis doctoral desde la perspectiva ética, propone efectuar un análisis de las dinámicas del reconocimiento mediante grupos de conversación y relatos de vida, a partir de un análisis comprensivo que involucra tanto el análisis intertextual como el análisis intertextual.

Munevar (2015), propone desde la etnografía crítica, un proceso de lectura icónica, para el análisis de los aspectos formales de la Educación Inclusiva y sus expresiones en lo normativo; un proceso de lectura iconográfica, para enmarcar las experiencias situadas y sentidas pensadas desde el Yo-Nos; y una tercera lectura iconológica para analizar las relaciones sociales, los aspectos culturales e ideológicos y las narraciones biográficas relacionadas con la Educación Inclusiva. Pocas investigaciones cualitativas, solo dos, apoyan el proceso de análisis con programas informáticos: Atlas.ti., dos investigaciones mixtas apoyan el análisis cuantitativo con el programa informático SPSS; efectuando análisis multivariado (Vélez, 2013) y utilizando pruebas paramétricas con el fin de

establecer generalizaciones y estimaciones a cerca de una población y para probar hipótesis estadísticas (Rodríguez, I et al., 2016).

Con relación a los **Antecedentes de Investigación sobre experiencias y prácticas de Educación Superior Inclusiva en Iberoamérica**, se sistematizaron a partir de matrices de análisis 32 investigaciones realizadas en diversas Universidades Iberoamericanas. Se presenta a continuación el análisis interpretativo y crítico de las mismas.

En las investigaciones analizadas se evidencian algunos comunes denominadores: un mayor interés por la temática de la Inclusión en la Educación Superior en el ámbito de las universidades públicas; la mayoría de los estudios corresponden a Investigaciones descriptivas de carácter exploratorio que tienen como finalidad efectuar análisis de situación en las IES en relación con los avances y las condiciones facilitadoras y obstaculizadoras o las barreras que es posible identificar frente a los procesos de Inclusión.

Los diseños metodológicos prevalentes conjugan técnicas cualitativas y mixtas de colecta de datos y son emergentes los estudios con un enfoque prevalentemente cualitativo que apuesten a construir un conocimiento más comprensivo y crítico de la situación. Participan prevalentemente en las investigaciones los docentes de las IES, no todas las investigaciones referenciadas incluyen la participación de los estudiantes con discapacidad y un mínimo porcentaje de investigaciones incluye a otros actores institucionales en sus indagaciones (directivos, administrativos, personal de servicios, familias).; prevalece en los resultados el reconocimiento de la existencia de los marcos de política pública y normativos que guían los procesos de inclusión en cada uno de los países, pero se reconocen las dificultades para su transferencia e implementación hacia la consolidación de políticas institucionales, estrategias de organización, consolidación de planes, programas, proyectos de gestión y servicios de apoyo que propicien y promuevan de manera más eficiente la Inclusión de las PcD en la Educación Superior.

Se identifican múltiples barreras para hacer efectivo el derecho al acceso, permanencia, promoción y egreso a la Educación Superior de las PcD que tienen que ver con aspectos que transitan desde los problemas estructurales macro socioculturales relacionados con la pobreza, inequidad, vulnerabilidad que sufre la población en general y que afectan con mayor fuerza a los grupos minoritarios que tradicionalmente han sido excluidos de los sistemas educativos en los países latinoamericanos, hasta barreras conceptuales, actitudinales, procedimentales y físicas que se piensan, viven y sienten en las prácticas cotidianas de atención e interacción con ese pequeño segmento de la población con discapacidad que logra acceder a la Educación Superior.

Se observa que las investigaciones que se acercan al análisis de las experiencias de inclusión en la educación superior no ofrecen la posibilidad de “relatar para comprender”, ni ofrecen elementos de interpretación que estén más allá de enunciar acciones de orden técnico, administrativo, logístico y normativo (como deber ser) para implementar las políticas de inclusión que ofrezcan acciones de reflexión crítica, transformación y cambio, para desnaturalizar lo naturalizado frente a la “exclusión”, para transformar la cultura, las visiones y las prácticas excluyentes de los escenarios educativos, abriendo caminos para la aceptación y vivencia de la diversidad y de la diferencia.

1.3. Antecedentes relacionados con la apropiación e implementación de las políticas sobre educación superior inclusiva en Iberoamérica y Colombia

Este apartado tiene como propósito ubicar el campo temático de la Inclusión Educativa en la Educación Superior y las problemáticas que se derivan de ella, en un marco de referencia internacional y nacional de los últimos años que muestra el estado de la cuestión desde el punto de vista de la apropiación e implementación de las políticas públicas en lineamientos, programas, propuestas de observatorios, modelos de atención, iniciativas de acción y redes de trabajo que se han ejecutado en diversos países Iberoamericanos.

Se analizaron con relación a esta temática diez y ocho (18) antecedentes en una línea de tiempo de 2004-2018; un primer bloque nueve (9) referencias internacionales de México, Ecuador, Perú, Argentina, Brasil, Chile y España; un segundo bloque seis (6) estudios comparados de los diversos países de la región y tres (3) estudios nacionales que muestran los esfuerzos adelantados en los últimos años para la creación de instancias, comisiones, organismos, redes instituciones e interinstitucionales que se interesan por ofrecer los lineamientos para una formación de calidad para las personas con discapacidad en las instituciones de educación superior. Estos estudios marcan un derrotero para identificar las necesidades de indagación en la temática de la educación superior inclusiva y los vacíos teóricos y prácticos que dan lugar a la puesta en marcha de la presente investigación.

Los estudios se organizaron alrededor de las siguientes categorías emergentes del análisis documental: a) Lineamientos, políticas públicas y normativas b) Redes, observatorios e instancias orientadoras; c) Acciones adelantadas y avances, d) Restricciones y obstáculos, e) Recomendaciones y prospectiva

1.3.1. Lineamientos, políticas públicas y normativas.

Un primer eje de abordaje de los antecedentes tiene relación con los lineamientos internacionales, las políticas públicas y normativas nacionales y sectoriales en educación que sustentan la puesta en marcha de la educación superior inclusiva.

Desde los lineamientos Internacionales es necesario resaltar en primer lugar, la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (ONU, 2008), donde se señala que los valores que promueve el paradigma de la inclusión se basan en el reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos de derecho. Todas las personas con discapacidad, como sujetos políticos, tienen derecho no sólo a manifestar sus necesidades y deseos, sino también a participar con sus opiniones en la toma de

decisiones sobre todos aquellos aspectos que los afectan o inciden sobre su vida personal y el ejercicio de su ciudadanía.

Tres principios sustentan el enfoque de educación basado en los derechos: a) acceso a una educación obligatoria y gratuita; b) el derecho a una educación de calidad; c) igualdad, inclusión y no discriminación.

Un Segundo Lineamiento Internacional relevante es el Informe Mundial sobre la Discapacidad (Organización Mundial de la Salud, 2011), que propone:

[M]edidas para todas las partes interesadas –incluidos los gobiernos, las organizaciones de la sociedad civil y las organizaciones de personas con discapacidad– para crear entornos favorables, promover la rehabilitación y los servicios de apoyo, asegurar una adecuada protección social, crear políticas y programas inclusivos, y aplicar normas y legislaciones, nuevas o existentes, en beneficio de las personas con discapacidad y la comunidad en general. (p. 5)

El modelo social de la discapacidad es sostenido por la Organización Mundial de la Salud en el marco de las Convenciones y Principios de los Derechos Humanos. En este marco contextual, es necesario reconocer los esfuerzos que en el ámbito de las políticas públicas y normativas del orden Nacional y Sectorial (Ministerios de Educación) se han adelantado en algunos países Iberoamericanos. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior- (ANUIES) y la Secretaría de Educación Pública de México (SEP) (2004) muestran que en México, es a partir de 1995 que se da inicio al “Programa Nacional para el Bienestar y la incorporación al desarrollo de las personas con discapacidad” que acoge los postulados de la Secretaría de Salud, el Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad de la Presidencia de la República, y del Sistema Nacional de Desarrollo Integral para la Familia y la Secretaría de Educación pública de México. Posteriormente, el 30 de Mayo de 2011 se expide la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, cuyo objeto es reglamentar lo conducente al Artículo 1o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, estableciendo las condiciones en las que el Estado deberá promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con

discapacidad, asegurando su plena inclusión a la sociedad en un marco de respeto, igualdad y equiparación de oportunidades.

Rodríguez (2004) afirma que en Ecuador la integración de las personas con discapacidad a la educación superior, oscila alrededor del 1.8% del total de la población. Señala el marco legal –el 10 de agosto de 1992 se publica Ley sobre discapacidades– que determina las obligaciones de las instituciones y organismos para propiciar la inclusión educativa y social. Posteriormente, en la nueva redacción de la constitución del país aprobada en el año 2008, queda reflejado en su sección sexta dedicada a personas con discapacidad, artículo 47 que señala “[...] el Estado garantizará políticas de prevención de las discapacidades y, de manera conjunta con la sociedad y la familia, procurará la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad y su integración social” (Constitución de la República del Ecuador, 2008). Recientemente, el Ministerio de Educación de Ecuador mediante el Acuerdo No. 0295-13 del 15 de agosto de 2013, expide la normativa referente a la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación ordinaria o en instituciones educativas especializadas.

El Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas, apoyado por la Fundación Ford con el auspicio de la Secretaría Especial de Promoción de Políticas de Igualdad Racial del Gobierno Federal de Brasil (Sverdilick, Ferrari y Jaimovich, 2005) adelanta un estudio comparado con relación a las políticas de acción afirmativa en la educación superior, que redundan en un mayor acceso y/o retención de sectores tradicionalmente excluidos o relegados. El estudio concluye que es posible distinguir dos grandes grupos de políticas: dentro del primer grupo, las políticas mayoritarias están representadas, por ejemplo, en becas de ayuda económica, las cuales combinan como requisitos de otorgamiento un buen rendimiento académico sumado a la necesidad económica; este tipo de políticas es común en países como Chile o Argentina. El segundo grupo de políticas centradas en la atención a la diversidad, se evidencia en países como Brasil, Colombia o México.

El documento base de la conferencia Regional de Educación Superior, producto del proyecto *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*, fue presentado

por la IESALC-UNESCO bajo la dirección de Aponte (2008). El texto discute tanto la desigualdad como los movimientos en dirección hacia la inclusión y la equidad en la educación superior y hace recomendaciones en cuanto a políticas públicas e institucionales. Se destaca que las políticas de inclusión de los países de la región para promover la participación de los grupos excluidos o sectores que experimentan dificultad para ingresar, progresar y terminar los estudios superiores se concentran en un grupo de países que tiene disposiciones constitucionales para integrar o incluir a estos sectores de la población a la educación superior. Veinte países de la región han consagrado garantías de participación e inclusión de personas con discapacidad en sus marcos legales y políticas de acceso a las instituciones, aunque las políticas y prácticas institucionales excluyen los derechos, la asignación de recursos, y programas de apoyo y servicios a profesores, estudiantes y personal de apoyo para esta gestión institucional.

Pedroza y Villalobos (2009) abordan el estudio de las políticas compensatorias o de acción afirmativa que se aplican en la educación superior en Ecuador y Perú. En Perú, el mandato de la Ley de Educación reconoce que la Educación Especial tiene un enfoque inclusivo, atiende a personas con necesidades educativas especiales (discapacidades y talentos) con el fin de conseguir su integración en la vida comunitaria y su participación en la sociedad; este tipo de educación se debe impartir en aulas regulares con miras a su inclusión, sin desconocer la atención especializada que requieren. Acorde con la Ley 27050 (Ley general de las Personas con Discapacidad), se establece el derecho a ser admitidos en colegios regulares; se instauro el uso de sistemas especiales de pruebas en Braille para ciegos y en lenguaje de señas para sordos; la adecuación de infraestructura física de centros educativos (accesibilidad); la necesidad de implementar adecuaciones curriculares. Se otorga un 15% adicional en puntajes de concursos para empleos públicos a las personas con discapacidad, y un 5% de cuotas en el ingreso a Universidades Públicas. Se resalta que pese a los esfuerzos desarrollados en materia de políticas compensatorias para la equidad en Ecuador y Perú, aún se concentra la mayor dificultad entre los que menos tienen, es decir, en los jóvenes en pobreza o en extrema pobreza, la población indígena, la población femenina y la población con discapacidad o capacidades diferentes, lo cual limita la participación de todos estos grupos vulnerables en la educación superior.

En Colombia, Flórez y colaboradores (2009), a partir de una revisión de la política y los lineamientos de inclusión de personas con discapacidad, presentan una propuesta de lineamientos de política para la atención educativa de poblaciones en situación de discapacidad en las instituciones de educación superior en Colombia. Esta propuesta se construyó en el marco del Observatorio de Discapacidad de la Maestría en Discapacidad e Inclusión Social de la Universidad Nacional de Colombia. Para su realización se contó con el apoyo de la Vicepresidencia de la República, Programa de Discapacidad y Derechos Humanos y del Ministerio de Educación Nacional, Subdirección de Poblaciones. Se presentan los antecedentes a nivel legislativo y de política pública, un marco conceptual sobre educación inclusiva, principios orientadores referidos a la igualdad de oportunidades y flexibilidad curricular; igualmente muestra el contexto de construcción de los lineamientos, las líneas de intervención propuestas a las instituciones de educación superior para generar planes, programas y proyectos para avanzar hacia Educación superior inclusiva, enfocadas a cinco áreas de intervención: formación y capacitación, construcción de tejido social, eliminación de barreras, adaptaciones tecnológicas y adaptaciones curriculares.

Finalmente, se establecen condiciones y acciones para la intervención y la aplicación referidas a la generación de políticas institucionales que propicien la inclusión, con la participación en redes interinstitucionales y garantías para el acceso, tránsito y permanencia de la población en situación de discapacidad en el nivel superior, la calidad de los servicios educativos y la adaptación de las condiciones propias del proceso educativo. La propuesta identifica las fases o etapas que conformarían los procesos académicos y se definen las acciones, los compromisos y actores involucrados para garantizar la calidad de los servicios educativos para los estudiantes en condición de discapacidad, tanto en las instancias gubernamentales como en las IES. Se resalta la importancia de este antecedente como documento base para la consolidación en 2013 de los *Lineamientos de la política de Educación Superior Inclusiva* en Colombia.

Este artículo fue uno de los documentos base sobre los cuales se desarrollaron las mesas de trabajo para la construcción de los Lineamientos para una política en Educación superior inclusiva elaborado por la Subdirección de apoyo a la Gestión de las IES del Ministerio de Educación Nacional. (Flórez et al., 2009, p. 11)

Moreno (2010) en su tesis doctoral *Políticas para la población infantil con discapacidad efectúa un análisis de la normatividad colombiana desde la perspectiva de justicia*, se analizó la normatividad colombiana generada entre 1993 y 2005, a partir de un análisis con enfoque sistémico, que responde la pregunta sobre la capacidad que tiene la normatividad colombiana para asegurar una vida digna para la población infantil colombiana con discapacidad. Las normas fueron exploradas mediante un análisis documental, con una adaptación del dispositivo analítico derivado por Turnbull y Stowe (2001) retomado por Moreno (2010), de la valoración de la política norteamericana en el área de la discapacidad. Este dispositivo articula, en el nivel primario, 18 conceptos nucleares que fundamentan la política en discapacidad, los cuales se organizan en nueve principios, a la vez, agrupados en tres categorías mayores reconocidas como principios constitucionales, éticos y administrativos. Este sistema es considerado por la autora como una teoría sobre política en discapacidad.

Los resultados del estudio exploratorio revelaron que el contenido de la normatividad colombiana, por un lado: 1) privilegia tres conceptos nucleares: la antidiscriminación, la integración de la persona con discapacidad a la vida en sociedad y la prevención de la discapacidad; mientras que, por otro, 2) restringe conceptos como los de clasificación y coordinación y colaboración en los servicios, capacidad instalada del sistema y de los profesionales, servicios individualizados y apropiados, empoderamiento, y participación frente a la toma de decisiones, 3) distorsiona conceptos como la autonomía, la libertad, los servicios basados en capacidades, los servicios centrados en la atención a las familias, y la rendición de cuentas; y 4) excluye principios como los de protección del daño, privacidad y confidencialidad, productividad y contribución, integridad y unidad familiar, y sensibilidad cultural.

Crosso (2010) en un estudio comparado toma como base para su análisis el Informe *Derecho a la educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe*, elaborado por la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación y presentado en alianza con el Centro por la Justicia y el Derecho Internacional y el Relator Especial de las Naciones Unidas para el Derecho a la Educación a la Comisión Interamericana de Derechos

Humanos en el 2009. Señala que un reto para los Estados de América Latina y el Caribe es el de armonizar la legislación nacional con los enunciados de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y los marcos legales y normativos internacionales; en este proceso los estados deben considerar que las repercusiones de los marcos legislativos nacionales dependerán del grado de aplicación, de la continuidad de la financiación, de una verdadera supervisión y evaluación, así como de marcos normativos más pormenorizados que garanticen que las normas jurídicas se reflejen en la práctica y en los programas.

Los estados deben determinar normas en materia de educación para velar porque las personas con discapacidad puedan disfrutar de una educación disponible, accesible, aceptable y adaptable en igualdad de condiciones que el resto de los ciudadanos y ciudadanas; estas normas deben contemplar la promoción de la formulación de planes de estudio comunes a todos los/as estudiantes y la promoción de la educación y el aprendizaje de los derechos humanos; la coordinación de todas las esferas de reforma educativa para velar por la coherencia con el derecho a la educación y la educación inclusiva.

Giraldo (2013) en su trabajo de Grado de la Maestría en Derecho de Universidad Nacional de Colombia, propone una sistematización jurisprudencial de los fallos de la Corte Constitucional Colombiana (1992-2011) frente al de la educación inclusiva. Apeló a la herramienta de la sistematización jurisprudencial de los fallos de la Corte Constitucional durante el periodo comprendido entre el año de 1992 a 2011 teniendo en cuenta los criterios de educación especial, educación integrada y educación inclusiva. Aunque la Convención de los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad sólo fue ratificada por el Congreso Colombiano en el año 2009, se incluyeron los pronunciamientos que emitió esta Corporación desde sus inicios para evidenciar los avances y retrocesos acerca de la realización efectiva del derecho a la educación para todos y todas. La sistematización jurisprudencial sobre el derecho a la educación en sus diferentes visiones: especial, integrada e inclusiva, tomó como criterio para seleccionar las sentencias, la identificación de patrones fácticos, cuyo descriptor general fue “educación” y los descriptores específicos fueron “discapacidad” y “niños, niñas, menores de edad”.

Esta búsqueda se realizó año por año, se revisaron en total 40 sentencias que cumplen con los criterios antes referidos y que se relacionan con el derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad. Se resalta que la línea jurisprudencial de la Corte Constitucional, ha privilegiado una concepción especializada del derecho a la educación, se refleja las tensiones que existen en torno a la educación inclusiva, se analiza el papel del lenguaje como elemento de transformación social y la importancia de determinar cómo se va a llevar a cabo el proceso de implementación del derecho a la educación inclusiva. Se concluye que la presentación de la línea jurisprudencial sobre la educación, evidencia que la inclusión en el sistema general educativo es un proceso de construcción, en el cual deben participar todos los actores involucrados en su implementación y ejecución para hacerla realidad. Si se parte de una justificación social, de carácter humanista, que defiende la idea de que, si todos los niños y niñas aprenden juntos en escuelas inclusivas, cambiarán las actitudes frente a la diferencia y ello dará lugar a una sociedad más justa y no discriminatoria, en la que no tengan cabida los procesos de exclusión.

En Chile, Lissi, Zuzulich, Salinas, Hojas, Achiardi y Pedrals (2009), al igual que Zuzulich y colaboradores (2014) reconocen que en los últimos veinte años se ha producido un aumento de estudiantes universitarios con discapacidad y particularmente en Chile se han observado avances en esta materia, a partir de la promulgación en 2010 de la Ley 20422 sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de las Personas con discapacidad. El contar con una política a nivel nacional hace una diferencia importante en la asignación de recursos y en la orientación de las acciones que las instituciones deben desarrollar; sugieren que para avanzar en la inclusión y en la equidad las universidades deben tener políticas, estrategias, procesos y programas que puedan materializar dichas metas.

Castignani, Hanlon, Luján, Katz y Peiró (2014) resaltan como experiencia para el avance de la inclusión en Argentina, la creación de la Comisión Universitaria sobre Discapacidad de la Universidad Nacional de la Plata, gestada con el fin de lograr la plena inclusión en el sistema universitario. Se muestran sus acciones más relevantes, su experiencia de gestión, sus objetivos y ejes de trabajo, así como las acciones que se encuentran en proceso de

implementación. El trabajo de la comisión responde a la demanda frente a los procesos de inclusión que se fue afianzando a partir del año 2005, a partir de la promulgación de la Ley Nacional de Educación (Ley 26.206) que desarrolla las políticas correspondientes para garantizar trayectorias educativas integrales de los/as alumnos/as con discapacidad.

1.3.2. Redes, observatorios e instancias orientadoras

Un segundo tópico para el abordaje analítico de los antecedentes tiene relación con la Creación de Redes, Observatorios e Instancias que ofrecen orientaciones para direccionar las acciones educativas incluyentes en las IES en los países Iberoamericanos.

En México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior- (ANUIES) y la Secretaría de Educación Pública de México (SEP) (2004) presenta un conjunto de etapas, estrategias y acciones básicas para orientar a las instituciones que inician el proceso hacia la accesibilidad de la diversidad y se exponen recomendaciones y opciones a seguir según las condiciones de las Instituciones Educativas. Se destaca el objetivo del documento: “guiar a los responsables de las instituciones de Educación Superior en las acciones encaminadas a incluir, con igualdad y equiparación de oportunidades a las personas con discapacidad en las instituciones de educación superior del país” (ANUIES-SEP, 2004, p. 10).

Se plantean los lineamientos a seguir por las universidades para la eliminación de las barreras físicas, culturales y sociales; se sugiere la creación en cada institución de educación superior del Servicio de Apoyo a la Diversidad y Discapacidad organizado como comité, programa o centro, de acuerdo a sus características y necesidades propias.

En Colombia en 2005 se crea la Red Colombiana de Instituciones de Educación Superior por la Discapacidad constituida por instituciones de educación superior, organizaciones públicas gubernamentales y privadas (no gubernamentales). Actualmente bajo la denominación de Red Colombiana de Universidades por la Discapacidad participan cuarenta y dos (42) instituciones de educación superior de las distintas regiones y nodos del país. La

red tiene como propósito trabajar colaborativamente, aportar conocimientos y experiencias que contribuyan al proceso de inclusión de las personas con discapacidad a las instituciones de educación superior. Sobre esta base propende por el cumplimiento del derecho a la educación superior en la perspectiva de potenciar el desarrollo a escala humana por medio de asesorías técnicas, investigación y gestión social.

El estudio comparado efectuado por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) presenta “un documento de referencia para quienes están interesados en los diagnósticos, tendencias y tensiones evidentes en la Educación Superior Latinoamericana y Caribeña” (UNESCO-IESALC, 2007, p. 9). El informe en su capítulo correspondiente al apartado: “Diversidad e inclusión”, muestra un apartado relativo a: Integración/inclusión de las personas con Discapacidad en la Educación Superior; este documento se presenta como resultado del estudio regional *Integración de personas con discapacidad en la educación superior en América Latina y el Caribe* desarrollado por la IESALC.

Se exponen los avances tanto legislativos como de las políticas públicas que sustentan la inclusión de personas con Discapacidad con una visión Internacional y Regional en 16 países; en segundo lugar, retoma los aspectos históricos sobre la inclusión en la Educación superior y resalta las experiencias universitarias más relevantes en América del Norte y Europa y sus repercusiones en la Región de América Latina y el Caribe; un tercer apartado muestra las iniciativas gubernamentales e institucionales más relevantes a favor de la inclusión en Educación Superior en nueve (9) países de la región Latinoamericana y del Caribe; un cuarto aspecto pone el énfasis en las Fuentes de datos y estadísticas sobre las personas con discapacidad en quince (15) países de la región. Se resalta que la información sobre Colombia solo se hace evidente para el apartado tres sobre iniciativas gubernamentales e institucionales más relevantes a favor de la inclusión en Educación Superior.

Como resultado de este informe se retoma la necesidad de constituir una “Red Latinoamericana y del Caribe de Educación Superior para la Inclusión y la Diversidad”, como espacio para el intercambio de experiencias y conocimientos, realización de

investigaciones y para el desarrollo de propuestas y planes de acción conjuntos para la inclusión de personas con discapacidad en la educación superior que había sido mencionada en las conclusiones del *Seminario Regional sobre la inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, realizado en Venezuela en diciembre de 2005 por IESALC-UNESCO.

En Mar del Plata, Argentina se crea en septiembre de 1994 la Comisión Provisoria Interuniversitaria de Discapacidad, que nucleó algunas Universidades Públicas del país. En el año 2007 obtiene su pleno reconocimiento ante el Consejo Interuniversitario Nacional a través del Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas (Resolución 426/07). La comisión contaba en 2015 con la participación de 30 universidades públicas, y en 2017 cuenta con la participación de más de 40 universidades. La comisión se ha constituido como actor social de las Políticas Públicas de Educación Superior con miras a garantizar el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad; impulsar la construcción de un espacio político; generar estrategias que permitan el cumplimiento de los derechos de las personas en situación de discapacidad; y contribuir a la conformación de Universidades accesibles y no excluyentes proyectando las Políticas Nacionales en articulación con el Ministerio de Educación de Argentina.

En España, Samaniego (2009), presenta los resultados de un estudio realizado por encargo del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de España, la Fundación ONCE para la Solidaridad con Personas Ciegas de América Latina y el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad, para disponer de una línea base sobre aspectos relacionados con la situación actual del acceso a servicios educativos de las personas con discapacidad en Latinoamérica. Toda vez que ha entrado en vigor la Convención de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad, este estudio constituye una primera aproximación desde la normatividad y la conceptualización, desde la perspectiva de los informes internacionales y recoge el pronunciamiento oficial de las instancias de Educación Especial de los Ministerios de Educación, la percepción de diversos actores como personas con discapacidad, familiares, profesionales y sociedad en general, así como la vivencia institucional en los países de América Latina y del Caribe: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile,

Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

En Chile, Lissi et al. (2009) plantean un modelo que da cuenta de las condiciones que deben estar presentes para que pueda constituirse en un entorno inclusivo. Se busca compartir la experiencia del Programa para la Inclusión de Estudiantes con Necesidades Especiales, adelantado en la Universidad Católica de Chile, con dos años de funcionamiento para generar condiciones de equidad para los estudiantes con discapacidad física, sensorial o motora y contribuir al desarrollo de iniciativas efectivas que permitan entornos cada vez más inclusivos en los contextos universitarios Chilenos.

La Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos fue constituida formalmente en abril de 2009, acogiendo las recomendaciones de la UNESCO – IESALC (2007). Es un espacio de encuentro, reflexión, debate e intercambio de experiencias y posiciones teóricas con el fin de construir conocimientos y generar las políticas institucionales necesarias para propiciar condiciones de equidad en la vida universitaria. Está integrada por instituciones de Educación Superior, cátedras, grupos de investigación, de extensión y personas vinculadas a la discapacidad en las universidades. Participan representantes de 17 países de la región: de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Costa Rica, Colombia, Cuba, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

En junio de 2012 con la promoción del SENADIS para la creación de las Redes regionales de IES Inclusivas (públicas y privadas) en todo el país, se constituye la Red nacional de educación superior inclusiva en Chile. Su objetivo es el intercambio de conocimientos, información y experiencias en torno a la promoción de la inclusión educacional y social de las personas en situación de discapacidad e impulsar políticas públicas para garantizar los derechos de estos estudiantes. El acta constitutiva de la red concibe la educación inclusiva como:

[U]n conjunto de procesos, tanto individuales como colectivos, que se instalan al interior de las instituciones de educación con la finalidad de promocionar el desarrollo de todos y

todas las personas, en una cultura de respeto y reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana”.

Es un concepto amplio, con una mirada intercultural que beneficia no sólo a los estudiantes, sino que también a los académicos, funcionarios y administrativos, un concepto que se enmarca en una cultura de derechos humanos.

Otro antecedente importante orientado a la consolidación de acciones conjuntas en red, es el de Pérez, Fernández y Katz (2013), quienes presentan un documento conjunto de la Red interuniversitaria latinoamericana y del caribe sobre discapacidad y derechos humanos. Esta Red fue constituida formalmente en abril de 2009; se reúnen en Buenos Aires, los miembros de la Comisión interuniversitaria de discapacidad y derechos humanos de la Argentina, que nuclea a las Universidades Públicas del país (alrededor de 40 Universidades Públicas Nacionales), la representante de la Red Colombiana de Universidades por la Discapacidad y representantes de Universidades de Panamá, Brasil, Chile, Uruguay y México. En síntesis, se logró contar con representantes de más de cincuenta universidades de la región, quienes dan surgimiento a la Red a través del Manifiesto de Buenos Aires, definiéndose los siguientes objetivos orientadores:

- Afirmar los derechos de las personas con discapacidad, promoviendo conciencia en los ámbitos académicos y de diseño y gestión de políticas de educación superior, de la necesidad de erradicar definitivamente de la vida universitaria, el prejuicio y la discriminación;
- Hacer de todo espacio educativo un entorno no excluyente a través de acciones que permitan la accesibilidad física, comunicacional, académica y cultural de todas las personas;
- Incorporar al currículo de las disciplinas universitarias y asignaturas, contenidos formativos referidos a la discapacidad desde la perspectiva de los derechos humanos;
- Crear las condiciones para la producción académica en la temática de la discapacidad en docencia, investigación y extensión a fin de propiciar conocimientos y prácticas respetuosas de los derechos humanos y de condiciones de vida dignas, dando cumplimiento

a lo estipulado por la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas;

- Propiciar el intercambio de experiencias y recursos que pudiesen fortalecer las políticas vinculadas a la docencia, extensión e investigación en la temática de la discapacidad;
- Promover cartas de intención y/o convenios con organismos públicos nacionales e internacionales y organizaciones de la sociedad civil a nivel nacional e internacional, con el fin de garantizar los derechos de las personas con discapacidad;
- Favorecer la creación en las instituciones de educación superior de una instancia que cuente con los recursos para desarrollar acciones efectivas y sostenidas que respondan a las necesidades de las personas con discapacidad en dichas instituciones;
- Difundir e implementar por todos los medios al alcance de esta Red la convención internacional sobre derechos de las personas con discapacidad y el Plan de acción de la OEA sobre dignidad y derechos de esta población.

La red propone acciones para su avance reconociendo los esfuerzos de las Universidades Latinoamericanas en pro de los derechos humanos de la personas con discapacidad; promueve la divulgación de los avances en temas como la accesibilidad, los apoyos pedagógicos y tecnológicos disponibles; propicia el intercambio, difusión y transferencia de experiencias a nivel académico de extensión, docencia e investigación que contribuyen a la promoción de los derechos de las personas discapacitadas, a la formación profesional y al compromiso universitario en la temática y promueve la incorporación de nuevas instituciones de educación superior al trabajo de la red. Se considera que la red puede jugar un rol importante para promover, afirmar y difundir los derechos de las personas con discapacidad, generar e intercambiar conocimientos que posibiliten una mayor inclusión en la educación superior y apoyar el desarrollo de políticas de educación superior en la región orientadas a eliminar la discriminación y barreras que enfrentan las PcD.

En Argentina, Castignani et al. (2014) muestran la experiencia de gestión, sus objetivos y ejes de trabajo, así como las acciones que se encuentran en proceso de implementación de la

Comisión Universitaria sobre Discapacidad de la Universidad Nacional de la Plata, creada desde 1999 con el fin de lograr la plena inclusión en el sistema universitario, que todos puedan ingresar y transitar la universidad para estudiar, trabajar y participar de las diversas propuestas que la misma genera. El trabajo de la comisión organiza líneas de trabajo permanentes a partir de los siguientes propósitos: a) promover la inclusión expresa de la misión enunciada en el Estatuto de la Universidad Nacional de la Plata; b) propiciar en el ámbito de cada facultad acciones tendientes a favorecer la inclusión, evitando y eliminando las barreras físicas, de acceso a la información, académicas y actitudinales que puedan obstaculizarla, c) promover dentro del ámbito académico la incorporación de la temática de la discapacidad en todo currículo de carreras de pre-grado, grado y post-grado; d) encomendar el desarrollo de proyectos universitarios de docencia, investigación y extensión que incluyan la temática de la discapacidad; e) coordinar la programación de encuentros interuniversitarios; f) establecer intercambio de información y/o acciones de cooperación con entidades, redes y organismos municipales, provinciales, nacionales e internacionales.

En el Perú, Bregaglio et al. (2014) señala que los centros de formación superior juegan un rol fundamental en la protección de las personas con discapacidad a través de un cambio estructural del modelo educativo, que se adhiere al modelo de inclusión cuya fundamentación es el modelo social. No obstante, lograr la plena inclusión de las personas con discapacidad implica la superación de una serie de barreras en materia de acceso y permanencia; el informe busca identificar dichas barreras, así como las buenas prácticas de superación de las mismas, en la Pontificia Universidad Católica del Perú. El objetivo planteado es identificar los estándares que debe cumplir toda institución de educación superior en esta materia con respecto a todos los miembros de la comunidad académica: docentes, estudiantes y trabajadores.

La autora considera que el documento sirve como una hoja de ruta para la mejora de los mecanismos de acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad en la Pontificia Universidad Católica del Perú y en otras instituciones de educación superior en el Perú.

En España se ha configurado el Observatorio Universidad y Discapacidad que tiene la misión de estudiar y analizar lo relativo a la discapacidad, la accesibilidad universal, el diseño para todos y la educación inclusiva en las universidades españolas. El Observatorio Universidad y Discapacidad fue creado en 2008 por la Fundación ONCE (2014) para la cooperación e integración social de las personas con discapacidad. Se destaca que este proyecto planteado de una forma universal e inclusiva, conduce a su implementación técnica, al compromiso político, a la colaboración efectiva entre las distintas universidades y al mantenimiento sostenido en el tiempo del sistema. Los beneficios serán muchos y se posibilitará un mayor conocimiento de la situación real de la comunidad universitaria en cuanto a: la discapacidad (problemas, necesidades, satisfacción); promoción y generación de conocimiento científico sobre la materia al proveer a los investigadores de datos reales, veraces y actuales; toma de decisiones por parte de la dirección de las universidades basadas en datos estadísticos fiables sobre su accesibilidad; creación de políticas y estrategias efectivas a nivel estatal gracias a la disponibilidad de información global; posibilidad asociativa de datos para llevar a cabo evaluaciones de estado en sus respectivos ámbitos; sensibilización de la sociedad y del sector empresarial sobre la igualdad de oportunidades; información y sensibilización a los docentes sobre la diversidad y ofrecimiento a los estudiantes con discapacidad de información sobre su realidad en la universidad.

Un antecedente importante en relación con la creación de Instancias del orden institucional es el propuesto por Garzón y Molina (2014) en Colombia, resultante de la investigación “Propuesta metodológica para la construcción de una política universitaria de inclusión y convivencia de estudiantes con discapacidad en educación superior”, financiada por los fondos de Extensión e Investigación de la Universidad del Rosario. El interés particular de este proceso de documentación fue generar la posibilidad de marcar un tránsito de la idea de servicio de apoyo, con que fue creado IncluSer en el año 2008, hacia una orientación que abogue por el sentido de la participación y reconocimiento de los estudiantes con discapacidad al interior de la Universidad, con el propósito de promover la disposición institucional a la reflexión, el diálogo y la construcción colectiva de realidades institucionales posibles para los estudiantes con discapacidad y a la comunidad universitaria en general, en términos de acceso, innovación, flexibilidad curricular, formación integral, entre otros.

Igualmente se buscó ampliar los espacios de visibilización institucional, con el fin de permear canales de comunicación orientados a la agencia y construcción de una comunidad académica que se comprometa con los fines que IncluSer tiene proyectados. Se establece la proyección institucional de las líneas de acción en relación con la participación de estudiantes con discapacidad en la Universidad del Rosario a través de:

- La estructuración de un programa transversal a todas las unidades académicas de la Universidad como respuesta a una política institucional de inclusión y convivencia de estudiantes con discapacidad en educación superior;
- La conformación de un equipo de trabajo focalizado de carácter interdisciplinario con dependencia a unidades que promuevan la agencia institucional de procesos pedagógicos, tecnológicos, de infraestructura y bienestar;
- Procesos de información y formación a profesores y funcionarios, a través de la articulación con diferentes unidades de la misma Universidad o referentes externos;
- Soporte pedagógico, tecnológico y de accesibilidad (señalización, movilidad y comunicación);
- Cumplimiento con estándares de calidad y lineamientos de acreditación nacional e internacional relacionados con la perspectiva de inclusión y convivencia de personas con discapacidad en educación superior;
- Hacer parte de redes nacionales e internacionales en el campo de la educación superior inclusiva;
- La agencia y promoción de investigación, extensión en el campo, como centro de gestión de conocimiento;
- Las capacidades de IncluSer se verían potenciadas en la medida que su programa y sus acciones estén orientadas desde la concepción misional de la Universidad, para que entren en diálogo y en articulación formal con otras dependencias, que guardan relación con la vida académica de un estudiante, desde el proceso de información institucional, el proceso de admisiones, de seguimiento tutorial, de bienestar y convivencia, de concepción y gestión curricular, procesos de aprendizaje, beneficios académicos y económicos y de seguimiento como egresados.

En noviembre de 2015 en México se crea la Red de Estudiantes Latinoamericanos por la Inclusión. Su objetivo es desarrollar propuestas para fortalecer los procesos de inclusión en los establecimientos educativos; su objetivo es generar condiciones de accesibilidad, permanencia e igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, cuyo valor central es el reconocimiento de la diversidad como valor social. Tiene como misión ser un referente internacional en la creación, sistematización y discusión de buenas prácticas de inclusión para personas en situación de Discapacidad.

1.3.3. Acciones adelantadas y avances

Una tercera categoría de análisis resultante de la revisión de antecedente es la referente a las acciones adelantadas por las IES y sus avances.

Rodríguez (2004) en el Ecuador resalta que las personas con discapacidad y sus familias han conformado organizaciones y federaciones, cuyo objetivo fundamental es velar por la promoción y cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad; a la vez resalta la red de organizaciones privadas que trabajan ofertando diferentes servicios a las PcD. Estas redes de organizaciones de y para personas con discapacidad, han facilitado en gran medida la atención y participación social de las mismas.

En España, Samaniego (2009), analiza los escenarios nacionales y regionales en los países de América Latina y del Caribe: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Examina el rol decisivo de los organismos públicos, privados, cooperantes y de la sociedad civil que incluye buena parte del capital humano de un país; se aportan propuestas y se plantean estrategias para la expansión de los servicios y la optimización de recursos, tanto propios como aquellos provenientes de la cooperación.

Espinosa, Gómez y Cañedo (2012) en el Ecuador proponen un modelo para la gestión del proceso de acceso y retención de estudiantes universitarios con discapacidad, desde un enfoque pedagógico, a partir de un estudio sobre la problemática de la inclusión en una

muestra de universidades de la provincia del Guayas. Se propone un Plan de Formación Docente con soportes para la implementación de las etapas del modelo propuesto y se definen los indicadores para la evaluación del mismo. Afirman que las estrategias desarrolladas para garantizar el acceso y retención de estudiantes con discapacidad en las IES se centra solo en ofrecer tratamientos especiales en el orden financiero para dichos estudiantes. (becas, ayudas económicas y aranceles diferenciados). El modelo que se propone está encaminado no solo a fortalecer y profesionalizar, sino que pretende también preparar, en el llamado Programa de Carrera Docente, a los profesores y estudiantes, quienes se transformarán en los futuros docentes universitarios, que garantizarán la contextualización práctica del pleno acceso y el tratamiento a la diversidad al interior de las Instituciones de Educación Superior.

En Chile, Lissi et al. (2009) señalan como avances que, los programas revisados en la Universidad Católica de Chile cuentan con apoyo institucional, muchos de ellos incorporan a distintos actores en las acciones adelantadas, cuentan con políticas de apoyo para el ingreso y para la permanencia (becas, apoyos metodológicos, apoyo a profesores).

Castignani et al. (2014), destacan como ejes del trabajo adelantado por la comisión universitaria sobre discapacidad en Argentina las siguientes actividades: capacitación docente; relaciones interinstitucionales (participación en la Comisión interuniversitaria de discapacidad y derechos Humanos de Argentina y en la Red interuniversitaria latinoamericana y del Caribe sobre discapacidad y derechos humanos); asesoramiento e intercambio con organismos del gobierno y organizaciones no gubernamentales vinculadas a la temática de la discapacidad.

Giraldo (2013) reconoce que a pesar de las múltiples dificultades, existe en Colombia un avance importante en torno a la construcción del proceso de educación inclusiva: el planteamiento de una política pública nacional, un conjunto de la normativas que la soportan y los fundamentos jurisprudenciales trazados por la Corte Constitucional que orientan las prácticas inclusivas desarrolladas por los entes territoriales e institucionales.

Garzón y Molina (2014) identifican las acciones y avances de IncluSer de la Universidad del Rosario (Colombia) en relación a su infraestructura física y tecnológica, incorporación de sistemas de registro con el departamento de admisiones; actividades de gestión, apoyo académico e investigación, actividades de diseminación y visibilización. Los desarrollos institucionales logrados a partir de este que se observan especialmente en la autonomía tanto académica como social de los estudiantes con discapacidad y en las relaciones intra e interpersonales con la comunidad académica que han favorecido la participación en la vida universitaria.

Bregaglio et al. (2014) plantea que, en el marco del mandato de no discriminación, de la Pontificia Universidad Católica del Perú, la Oficina Central de Admisión e Informes ha tomado diversas medidas orientadas a garantizar la realización de estos ajustes en el proceso de admisión; cabe resaltar el problema de las personas con discapacidad intelectual y psicosocial para las cuales no se tiene ningún protocolo de atención. En el caso de la discapacidad psicosocial, podría ocurrir que muchos postulantes no hayan acreditado su discapacidad, lo que impediría que sean beneficiarios de las becas o bonificaciones. El otorgamiento de estas becas se hace a través de la oficina de apoyo social cuando detecta un caso que lo requiera (en el caso de discapacidad, se requiere certificado de CONADIS).

En cuanto a las adaptaciones metodológicas se vienen dando de manera espontánea, de acuerdo a la intuición de cada profesor; en particular, las facultades avisan a los profesores y jefes de práctica que van a tener a estudiantes con discapacidad la primera semana de clases, buscando que estos puedan realizar ajustes en su manera de dictar sus clases. Los docentes coinciden en la necesidad de contar con un protocolo metodológico para la inclusión que asegure que el estudiante con discapacidad tenga las mismas oportunidades y reciba la misma educación que un estudiante sin discapacidad. En relación a la adaptación de evaluaciones, los estudiantes con discapacidad visual pueden realizar sus evaluaciones en otro espacio distinto al salón asignado para todo el resto de alumnos, para que puedan contar con un lector o puedan utilizar la computadora. También se permite que los estudiantes con discapacidad física puedan usar un salón de la primera planta o que el estudiante con discapacidad física pueda contar con más tiempo para escribir. En el caso de los estudiantes con baja visión,

también se ha logrado que puedan contar con impresiones ampliadas. Facilidades en matrícula: se permite que los estudiantes con discapacidad tengan preferencia al momento de realizar la matrícula y que puedan armar su horario combinándolo adecuadamente con las terapias que puedan requerir, haciendo más sencillo su traslado hacia la universidad.

La Fundación ONCE (2014) en España, reconoce como avances en la implementación de políticas de inclusión, las siguientes: la Universidad Politécnica de Cataluña se hace cargo del pago de los intérpretes de lengua de señas, cuenta con un servicio de digitalización de textos, se trabaja con varias cátedras en las carreras de Diseño, Arquitectura, Periodismo y Comunicación, Educación Física, Trabajo Social, Informática, Psicología, en la transversalización de contenidos vinculados a la discapacidad, entre otros. Igualmente, el Observatorio Universidad y Discapacidad ha apoyado la creación de la Cátedra de Accesibilidad de la Universidad Politécnica de Cataluña. La cátedra tiene como finalidad facilitar el acceso de a las PcD, de forma autónoma, a cualquier entorno, sea arquitectónico, tecnológico o de conocimiento.

La Cátedra concentra sus esfuerzos en tres líneas de actuación: la adecuación tecnológica y su uso, la eliminación de barreras y la mejora del acceso a la información y el conocimiento (infoaccesibilidad). Señala que los trabajos realizados por el Observatorio Universidad y Discapacidad, aportan las reflexiones necesarias para trabajar en la consecución de un sistema de información que permita analizar aspectos como las características y requerimientos de las personas con discapacidad, los servicios que la universidad les ofrece, el estado de la accesibilidad universal (en edificios, instalaciones, servicios, cursos o actividades formativas, actividades no formativas, etc.); la situación de la incorporación de los conceptos y criterios del diseño para todos o las actividades de información o sensibilización relacionadas con la accesibilidad universal; recopilar los datos estadísticos para extraer el conocimiento sobre la evolución del sistema universitario español y las especificaciones necesarias para su implementación.

Teniendo como marco de trabajo la Ley de Protección de Datos Personales, el análisis establece que los datos de salud del alumnado son los más sensibles en su compartición y

gestión. La premisa legal de disociar los datos vinculados a la identidad del alumnado con discapacidad del resto, se ha resuelto mediante un protocolo de agregación anónima de datos que garantiza estrictamente el cumplimiento de la ley (Fundación ONCE, 2014).

1.3.4. Restricciones y obstáculos

Un cuarto eje del análisis efectuado tiene relación con las restricciones y obstáculos que se evidencian en los procesos de inclusión en la educación superior. Al respecto, Rodríguez (2004) en el Ecuador, señala las múltiples restricciones de tipo económico, social, técnico y político que dificultan el acceso, la permanencia y el egreso de la población a este nivel educativo. No existe un proyecto común que regule y coordine los esfuerzos de las instituciones de educación superior que han empezado su implementación, “lo cual contrasta con un marco legal que explícitamente señala las obligaciones de instituciones y organismos, a fin de propiciar la integración de estas personas al Sistema de Educación Superior” (Rodríguez, 2004, p. 16).

El Consejo Nacional de Educación superior, no tiene un Registro Oficial, ni bases de datos, que identifiquen a las IES que hayan implementado programas y sistemas de apoyo para facilitar el acceso y permanencia de las personas con discapacidad. Existen pocas bases de datos oficiales que registren las características de edad, sexo, procedencia, nivel de instrucción, empleo, condición socioeconómica, etc. de la población con discapacidad y no se registra información oficial sobre: formación y capacitación, programas de sensibilización a la comunidad universitaria, eliminación de barreras arquitectónicas, urbanísticas y de accesibilidad al transporte, adaptaciones tecnológicas, adaptaciones curriculares.

Sverdilick et al. (2005) establecen que “una cuestión preocupante en relación con las políticas afirmativas es la ausencia de datos acerca de sus beneficiarios, así como también de seguimientos que permitan valorar la incidencia que estas políticas tienen en la democratización de los sistemas” (p. 21). Se trata de políticas afirmativas destinadas a indígenas y sectores minoritarios (entre ellos las personas con discapacidad) que se aplican sin datos oficiales acerca de las condiciones de acceso, retención y egreso de este sector en los diferentes niveles de enseñanza, particularmente en la educación superior. En este sentido,

no se trata de políticas integrales que redunden en un beneficio hacia los grupos sociales más pobres o minoritarios, sino que se encuentran enfocadas a moderar las diferencias existentes entre aquellos que efectivamente logran llegar hasta la universidad. En aquellos casos nacionales en los que coexisten políticas afirmativas con exámenes de ingreso y cupos para la educación superior, podría argumentarse que las políticas afirmativas se dirigen en un sentido contrario a los sistemas de ingreso. Esto es, políticas que incorporan condiciones especiales para minorías específicas en los exámenes de ingreso (como serían las políticas para el caso de Colombia) que refuerzan, más que cuestionan, el carácter meritocrático del examen de ingreso y estigmatizan a quienes se benefician de ellas; de esta manera, muchas de estas políticas resultan insuficientes para modificar las relaciones entre los grupos sociales, tanto en lo que se refiere a la sociedad en general como a la composición social de la educación superior en particular.

Aponte (2008), demuestra que a pesar del aumento en la demanda y la oferta de las oportunidades de estudio (acceso), se observa una diferenciación de alcance de cobertura, un aumento de los costos de los estudios y heterogeneidad en los niveles de calidad de las instituciones de educación superior, generándose más exclusión que inclusión. Se analiza la falta de efectividad de las políticas de inclusión en la región, lo cual puede tener un gran impacto al aumentar la desigualdad existente, profundizar la brecha cognitiva, de conocimiento y digital, impulsando la migración y fuga de talentos, elevando el desempleo y generando un impacto negativo en la cohesión y el tejido social.

Pedroza y Villalobos (2009), ofrecen una panorámica del problema de la inequidad en la educación superior en Ecuador y Perú. Particularmente en relación con la población con discapacidad los autores señalan que esto se debe a que existen importantes restricciones que dificultan el acceso, permanencia y egreso de la población con discapacidad. En Perú, no se dispone de cifras exactas de las personas con discapacidad y específicamente sobre educación de personas con discapacidad; no se encuentran datos que permitan establecer el resultado de dichas iniciativas; son notorios los rezagos en el desarrollo e implementación de políticas, lo que ha impedido que los beneficios de este tipo de educación lleguen a toda la población, existiendo jóvenes que aún no son atendidos en este nivel educativo.

Samaniego (2009), concluye en su estudio comparado que en los países Latinoamericanos no se tienen datos certeros sobre niñez, adolescencia y juventud con discapacidad, pues no se llega a considerar su inclusión en el sistema educativo como un indicador de gestión; un segmento grande de ellos no es atendido y es invisibilizado sin posibilitar una acción con responsabilidad social. La retención de las personas con discapacidad en el sistema educativo recae en su mayoría en los docentes; sin embargo, no se dispone aún de los recursos necesarios para dar cumplimiento a lo previsto en las normativas. El profesor de aula tiene una formación de base insuficiente y hay escasas ofertas de capacitación sobre la temática. Teóricamente se remite “el caso” a un equipo multidisciplinario que no siempre existe en las instituciones o se recurre a las instancias ministeriales que al no contar con el personal suficiente impele a la búsqueda de profesionales externos de apoyo cuyos honorarios no suelen estar al alcance de las familias.

Los sistemas educativos en nueve países latinoamericanos signatarios del Convenio Andrés Bello evidencian la evaluación escolar con fines promocionales más que una evaluación formativa, entrelazada con edades mínimas de ingreso a los diferentes niveles lo que propicia una rigidez a la que debe adaptarse el estudiante con discapacidad. No se encuentra información sobre la participación activa de estudiantes con discapacidad en la vida escolar y fuera de ella, excepto en el caso de Colombia donde se ha recabado información basada en evidencia en la educación básica a través de la herramienta “Indicadores de buenas prácticas de educación inclusiva” (Ministerio de Educación Nacional, 2004). Es importante notar que varios países informan sobre la incorporación de componentes que encaminan la educación hacia una práctica inclusiva, aunque la cobertura no sea total ni se cuente aún con los recursos indispensables cabe resaltar el esfuerzo y el impulso que se requiere para continuar.

Lissi et al. (2009) confirman fallas en la implementación de las políticas existentes que dejan de manifiesto que el tema de la discapacidad siga siendo ignorado y se encuentra ausente como problemática en el debate de la Educación Superior Chilena. Castignani et al. (2014), identifican que los mayores obstáculos que enfrenta una persona con discapacidad

para acceder, permanecer y egresar de la educación superior en Argentina están relacionados con la percepción social de la discapacidad y las barreras actitudinales; por otro lado, aún existen obstáculos desde lo arquitectónico y urbanístico, de transporte, de comunicación y acceso a la información; dificultades para el acompañamiento pedagógico; dificultades para acceder a la bibliografía digitalizada y a las TIC's que facilitan la labor cotidiana del estudiante, como lectores de pantalla, sintetizadores de voz, transcripción electrónica de contenidos, teclados virtuales.

Moreno (2010) afirma que aún existe una brecha importante entre las aspiraciones contempladas por la legislación Colombiana y la realidad que viven las personas con discapacidad; con base en las limitaciones identificadas y aunque la normatividad colombiana ha registrado avances hacia constituirse en una política en discapacidad para la población infantil, no logra abarcar las profundas consecuencias que se derivan del mandato de justicia y vida digna a que tienen derecho los niños, niñas y jóvenes colombianos con discapacidad y sus familias. Una de las causas de la brecha entre legislación y realidad tiene que ver con fallas en la implementación de la normatividad, en tanto los destinatarios de los programas y servicios no logran acceder a ellos, aun cuando son titulares de estos derechos. Sin embargo, no todos los problemas son atribuibles a fallas en la implementación de las normas, también se hacen evidentes las deficiencias relacionadas, con la concepción que sustenta la normatividad colombiana sobre lo que debería entenderse como “justicia para las personas con discapacidad”.

De acuerdo con las conclusiones del estudio exploratorio, la normatividad colombiana para niños y jóvenes con discapacidad presenta restricciones y debilidades manifiestas en los conceptos nucleares subyacentes a la política en discapacidad, reflejan restricciones de los principios constitucionales como la vida, la libertad y la igualdad, los cuales conforman un sistema coherente con los principios éticos (dignidad, familia como fundamento y vida en comunidad) y principios administrativos (capacidad instalada de profesionales y del sistema, individualización y rendición de cuentas). Este sistema articula, una teoría sobre política en discapacidad (Turnbull y Stowe, 2001, citados por Moreno, 2010), la cual, sin duda, interseca con el terreno disciplinario de la teoría de la justicia. Esta situación, sugiere la

existencia de lo que se denomina un estado de cosas inconstitucionales. Esta figura jurídica se refiere a:

[S]ituaciones de vulneración de los derechos fundamentales que tienen un carácter general, en tanto que afectan a multitud de personas y cuyas causas son de naturaleza estructural, esto es, que generalmente la causa de la vulneración no se origina, de manera exclusiva, en la autoridad demandada y, por tanto, su solución exige la acción mancomunada de distintas entidades. (Tole, 2006, p. 7, citado por Moreno, 2010)

El estudio de Moreno (2010) mostró que la normatividad colombiana en discapacidad privilegia, distorsiona, restringe y excluye los conceptos que fundamentan los instrumentos jurídicos que pretenden garantizar la vida digna a los niños, niñas y jóvenes colombianos con discapacidad y sus familias. En las concepciones que se identifican en sus diferentes documentos, la normatividad colombiana para niños y jóvenes con discapacidad no expresa de manera suficiente los principios básicos para la garantía de los derechos constitucionales, tales como la libertad, la vida digna y la igualdad, interpretada desde los argumentos de la teoría de la justicia propuestos por Rawls, Sen y Nussbaum retomados por Moreno (2010). Esta insuficiencia se aprecia en el debilitamiento de cinco planteamientos, articulados entre sí, e indicadores de los derechos constitucionales: 1) el principio de la libertad y 2) el principio de la diferencia de Rawls; 3) la noción de funcionamientos; 4) la noción de capacidades de Sen; y 5) la noción de vida digna de Nussbaum.

Espinosa, Gómez y Cañedo (2012) plantean que en el Ecuador la inclusión en la educación superior no se materializa en acciones concretas y medibles. Las acciones propias de las instituciones educativas se sustentan en general en el esfuerzo individual de cada docente en cuanto a los contenidos académicos, las alternativas didácticas y el nivel de especialización; se requiere de un conjunto de estrategias específicas, bien pensadas y diseñadas, para lograr una actuación sistémica en tal sentido.

Bregaglio et al. (2014) en su estudio de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), presenta como resultado del diagnóstico sobre la inclusión de personas con discapacidad en la PUCP, la ausencia de datos ciertos y uniformes respecto a la realidad de las personas con

discapacidad en la PUCP. A nivel interno, la PUCP no cuenta con un registro propio de estudiantes, docentes o trabajadores con discapacidad. De manera referencial, se puede señalar que desde el semestre 2005-1 al 2013-2 se ha registrado el ingreso de 31 estudiantes con discapacidad. No obstante, debe tenerse en cuenta que este registro tiene dos limitaciones i) solo toma en alumnos admitidos por ingreso regular (lo cual excluye otras modalidades como ingreso) y solo consigna a aquellos alumnos que se declararon y acreditaron como personas con discapacidad, por lo que seguramente existirá una cifra de discapacidad oculta y no se incluye a los estudiantes que adquieren la discapacidad luego del ingreso. Asimismo, los participantes de la comunidad PUCP en sus tres tipos (alumnos, docentes y administrativos), muestran actitudes más positivas hacia las personas con discapacidad física; quedan por debajo los otros tipos de discapacidades, siendo la discapacidad sensorial la que menos actitudes favorables presenta.

En relación a la accesibilidad se evidencia que la mayor cantidad de edificios de facultades cuentan con acceso adecuado en sus primeros pisos, es decir, que la PUCP es accesible para estudiantes con discapacidad física. No obstante, cuando se midió la accesibilidad vertical, es decir, hacia los pisos superiores, se constató que, de los 21 edificios, solo cinco cuentan con un ascensor o rampa que permita ascender a pisos superiores por un medio diferente a la escalera. Sólo el ascensor de un edificio es accesible para personas con discapacidad visual (teclas en braille y audio que informen el piso en el que se encuentra). Nueve edificios de facultad no cuentan con al menos un baño adaptado para el uso de personas en sillas de ruedas en el primer piso y de los 12 edificios que sí cuentan con el baño adaptado, ocho presentan un ancho de puerta de ingreso al cuarto de baño y/o al cubículo adaptado es menor a 0,90, por lo cual una silla de ruedas no puede ingresar. En el caso de los baños de los 21 edificios supervisados, si bien la mayoría (16 de ellos) presentan lavatorios con espacios libres, solo los baños de un edificio cumplen con la altura de 85 cm. En relación con los ajustes razonables en el examen de ingreso, no existe un documento de gestión que ordene la realización de estos.

1.3.5. Recomendaciones y prospectiva

La quinta categoría analítica identificada en los documentos analizados, corresponde a las recomendaciones y prospectiva o visión de futuro para la Educación superior inclusiva.

ANUIES-SEP (2004) sugiere la creación en cada institución de educación superior del Servicio de Apoyo a la Diversidad y Discapacidad (SADID) como un comité, programa o centro, de acuerdo a sus características y necesidades propias, este organismo podrá promover las acciones que puedan considerar fundamentales a partir de las etapas y estrategias propuestas en el manual: a) organización, que contempla la constitución de la comisión interdisciplinaria y del SADID, b) el establecimiento de red interna institucional, c) establecimiento de redes de vinculación externa; d) sistematización: incluye la documentación de experiencias de inclusión y su análisis e) evaluación y seguimiento: a partir de la definición de los indicadores de evaluación, evaluación de las acciones, el análisis de los resultados y el ajuste del programa.

Rodríguez (2004) en Ecuador señala como recomendaciones a) aprovechar el marco legal y político existente en materia de discapacidades e implementar planes de acción que comprometan, regulen y coordinen los esfuerzos de todas las IES, en pos de la integración educativa de las personas con discapacidad; b) unificar términos y tipologías utilizadas por las instituciones educativas para atender, integrar y planificar programas educativos para las personas con discapacidad; c) procesar y sistematizar información sobre las características específicas de la población con discapacidad; d) generar información oficial sobre las características de las instituciones de educación superior, en relación a la formación y capacitación los programas de sensibilización a la comunidad universitaria, la eliminación de barreras arquitectónicas, urbanísticas y de accesibilidad al transporte, las adaptaciones tecnológicas y las adaptaciones curriculares; e) fortalecer técnica y económicamente el Proyecto *Universidad para todos*.

UNESCO-IESALC (2007) insta a las instituciones de educación superior a dictar normas afirmativas, diseñar y desarrollar programas permanentes y compromisos a favor de la Inclusión; se exhorta igualmente a los gobiernos e instancias de Acreditación de la Educación

Superior a tomar medidas en favor de las personas con discapacidad para su inclusión en los estudios superiores.

Aponte (2008) propone líneas de acción orientadas a atender los cambios en el perfil social del estudiantado:

[C]omo resultado de la creciente masificación de la educación superior: feminización, estudiantes como clientes, estudiantes de corto tiempo, estudiantes profesionales, estudiantes trabajadores, estudiantes a distancia, estudiantes indígenas, estudiantes con diversidad racial, estudiantes con discapacidades, junto a los ya tradicionales estudiantes, se hace necesario adelantar programas para atender las particularidades derivadas de esta diferenciación social, en pos de una mayor equidad. (p. 268)

Samaniego (2009) afirma que es necesario que los movimientos asociativos de personas con discapacidad y sus familias abran espacios que consoliden su posicionamiento social. Señala líneas de acción relacionadas con formación inicial docente con componentes sobre NEE, capacitación en funciones, dotación de ayudas técnicas y material didáctico adaptado, incorporación de equipos multidisciplinarios y personal docente de apoyo, servicios para la detección de discapacidades y orientación vocacional; así como para el acompañamiento y asesoramiento a docentes, eliminación o al menos disminución de barreras al medio físico y a la comunicación, flexibilización del *currículum* e impulso al liderazgo institucional y a la innovación curricular, procesos de sensibilización y concienciación, apertura a la participación de la familia, iniciativas para garantizar la continuidad de estudios y facilitar la inserción laboral.

Se finaliza el análisis planteando que la batalla contra la marginalidad y la exclusión podrá ser ganada en la medida en que se fortalezcan la calidad de las condiciones, procesos e insumos; promover el acceso, garantizar aprendizajes efectivos, obtener al menos una educación básica equitativa y propender a un nivel superior, implica la eliminación de las barreras al medio físico, a la comunicación e información, así como la supresión de barreras psicológicas y estructurales (en lo político, institucional, pedagógico, curricular y docente).

Asumir la educación como un bien público, generar una interdependencia entre calidad, equidad e igualdad de oportunidades, es responsabilidad insustituible de los gobiernos y compromiso de la sociedad. Considera que todo aquello que se plantea desde la perspectiva de la discapacidad coadyuva al mejoramiento de la sociedad en su conjunto; en consecuencia, los sistemas de apoyo que se plantean para eliminar las barreras al aprendizaje y responder a las necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad abren un horizonte más amplio que respeta la individualidad y garantiza a la población el acceso a los aprendizajes.

Lissi et al. (2009) afirman que, aunque en Chile aún no es posible hablar de universidad inclusiva, se puede afirmar que está en vías de serlo y que cada día se detectan nuevas demandas que ayudan a regular acciones y procedimientos que finalmente se traducen en políticas a favor de la inclusión en las IES. Plantean que el éxito de las iniciativas para la inclusión en la IES se facilitará en la medida en que se hagan mayores avances en la implementación de una educación más inclusiva. El ideal es identificar líneas de acción comunes a las IES, tales como: a) realizar sensibilización, difusión y capacitación a los miembros de la comunidad universitaria que ayuden a superar las barreras para la inclusión, b) gestionar recursos para la adecuación de infraestructura, c) estructurar una oferta extracurricular que garantice el acceso de los estudiantes discapacitados, d) disponer de recursos tecnológicos específicos de acuerdo con el tipo de discapacidad, e) crear mecanismos de adecuación curricular de acuerdo con las limitaciones físicas de los estudiantes, f) implementar un programa de egreso de la universidad e ingreso a la vida laboral, g) contar con un equipo específico de investigación en el tema que pueda evaluar los impactos de los programas en las tasas de egreso y h) Contar con bases de datos o censos respecto al ingreso y egreso de este tipo de estudiantes. Finalmente sugieren la creación de redes e intercambio de experiencias entre las distintas universidades, con el fin de lograr espacios inclusivos.

Crosso (2010), como recomendaciones destaca que los Estados que han firmado la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, están obligados a sensibilizar a la sociedad, incluso a nivel familiar, para que tome mayor conciencia respecto de las personas con discapacidad y fomentar el respeto de los derechos y la dignidad de estas

personas promoviendo el reconocimiento de las capacidades, los méritos y las habilidades de las personas con discapacidad y sus aportaciones.

Otra recomendación clave es garantizar una comprensión profunda del sentido de educación inclusiva presente en los marcos normativos internacionales para que, más allá de la existencia de una legislación y unas políticas nacionales que la impulsen, ocurran cambios concretos en la práctica escolar, en sus contenidos y abordajes, como también en la manera como se desarrollan las relaciones en el interior del aula. Ratificar el conjunto de normativas que impulsan el derecho a la educación de personas con discapacidad es otro paso clave y urgente que tiene que ocurrir, como es el caso de la Convención interamericana sobre discapacidad y la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de la ONU. Se deberá procurar la participación de la comunidad, incluida la de los propios alumnos/as con discapacidad, en la toma de decisiones sobre la política y la legislación, por medio del fomento de la capacidad, la lucha contra hábitos y actitudes discriminatorias y las ideas equivocadas sobre las personas con discapacidad. Urge que los Ministerios de Educación dispongan de datos confiables sobre el número de estudiantes con discapacidad atendidos en los diversos niveles y modalidades educativas, tanto en términos de acceso como en términos de su permanencia y conclusión.

Si bien la política de educación de algunos Estados observa el concepto de educación inclusiva y las medidas y obligaciones contenidas en los instrumentos internacionales, el financiamiento inadecuado afecta su implementación, repercutiendo negativamente en las garantías para la efectiva inclusión educativa: salarios adecuados y capacitación inicial y en servicio de docentes y de personal conexo, recursos y profesionales de apoyo suficientes, adaptaciones curriculares y metodológicas, infraestructura y mobiliario accesible, materiales educativos adaptados, entre otros. Estos profesionales deben estar habilitados para la enseñanza del lenguaje de señas y Braille, con profunda conciencia sobre las distintas deficiencias, y estar preparados para el uso de medios y formatos de comunicación aumentativa y alternativa, así como de técnicas y materiales pedagógicos de apoyo para las personas con discapacidad. Es por eso que los esfuerzos hacia la realización del derecho a la educación de personas con discapacidad deben venir acompañados de esfuerzos por

consolidar sistemas públicos de educación calificados, que brinden el derecho a la educación de todos y todas.

Espinosa, Gómez y Cañedo (2012) consideran que la instrumentación del modelo para la gestión del proceso de acceso y retención de estudiantes universitarios con discapacidad supone la conformación de un equipo cuya función principal se centra en la organización, coordinación del programa y medición de los impactos de los resultados del mismo así como la presencia de expertos en la profesionalización de docentes universitarios en Pedagogía, Didáctica general, Didácticas específicas y Gestión universitaria quienes impartirán los módulos temáticos, los talleres y quienes realizarán el acompañamiento necesario en el proceso de investigación, formarán equipos de investigación-acción para el estudio de los principales problemas existentes en el contexto educativo ecuatoriano y formularán propuestas y asesorías para la mitigación de las insuficiencias plasmadas en los diagnósticos realizados. El modelo elaborado y su implementación permitirá lograr el reto de trabajar por la educación para todos.

Giraldo (2013) argumenta que en Colombia, se evidencia la necesidad de fortalecer el papel de cada uno de los actores señalados, dado que si bien existe una política pública acerca de la importancia de implementar la educación inclusiva con un amplio desarrollo legislativo, su materialización presenta grandes dificultades como la exigencia de los padres por una educación especializada y la renuencia a la inclusión de sus hijos, debido a su temor frente a la exclusión y burlas de las que ellos puedan ser víctimas; y por esta vía y la falta de sensibilización de la comunidad educativa en general frente a la realidad de la discapacidad. La educación inclusiva es un proceso de construcción por parte de todos los actores involucrados en su materialización efectiva, como también por toda la sociedad, la cual debe transformar el imaginario y los lenguajes acerca del concepto de discapacidad para asumirla como inherente a una realidad que siempre ha existido y como una posibilidad para transformar la sociedad.

Zuzulich y colaboradores (2014) concluyen que, si la misión del Mineduc es asegurar un sistema educativo equitativo y de calidad que contribuya a la formación integral y

permanente de las personas y al desarrollo del país, esta misión invita a abordar el tema de la inclusión, focalizándose en que los estudiantes con discapacidad, al igual que todos, puedan aprender en condiciones de calidad y equidad. Acceder y permanecer en la universidad constituye un desafío importante para los estudiantes con discapacidad, sus profesores y las instituciones; y si ese desafío se aborda a nivel país los resultados pueden ser mejores en términos de aumentar la participación y disminuir la discriminación. Además, ofrece la posibilidad de reflexionar, sobre la forma en que una universidad más inclusiva puede aportar a la sociedad en momentos en que en Chile se discuten los elementos para una reforma educacional y se plantea este desafío de avanzar hacia universidades más inclusivas.

Bregaglio et al. (2014) en su estudio de la Pontificia Universidad Católica del Perú explicita las necesidades de los docentes, quienes señalan la importancia de una mayor capacitación por parte del instituto para la docencia universitaria, ente encargado de la formación metodológica de los profesores de la universidad. Cabe resaltar, que la universidad cuenta con la experiencia del diplomado en educación inclusiva y atención a la diversidad de la facultad de educación por lo cual sería posible trasladar dicha experiencia a todo el ámbito universitario que permita las adaptaciones curriculares y metodológicas que exige la educación inclusiva. El documento formula recomendaciones para emprender la tarea que le corresponde a la universidad como actor social fundamental en la construcción de una sociedad más justa para las personas con discapacidad. Con relación a: a) acceso, b) permanencia al interior del campus y de cada unidad académica, c) ajustes razonables laborales para docentes y trabajadores con Discapacidad, c) promover iniciativas de responsabilidad social que apunten a la eliminación de las diferentes barreras d) Sensibilización y Capacitación.

Al efectuar un análisis frente a este conjunto de antecedentes Internacionales y Nacionales que dan cuenta de los **lineamientos, las políticas públicas y lineamientos institucionales** para el acceso a la educación superior de la población con discapacidad es posible afirmar que si bien, existe un vasto soporte constitucional y legal en la mayoría de los países iberoamericanos, sobre los derechos de las personas con discapacidad, no es claro aún en qué forma operan estos marcos normativos en los múltiples y diversos procesos y tipos de

escolarización de la Educación superior ni cómo se regula su tránsito en la Educación superior en los diversos niveles: técnica, tecnológica, profesional y postgradual; son amplias las descripciones de los obstáculos, limitaciones, dificultades y tensiones observadas en la implementación de los lineamientos de Inclusión, pero no son claros los análisis evaluativos en las IES que den cuenta de la implementación cotidiana de los procesos educativos y pedagógicos inmersos en la Inclusión Educativa, de los múltiples aspectos y recursos que garantizan la calidad y equidad educativa para las personas con discapacidad, ni de las condiciones que dinamizan y potencializan las prácticas incluyentes en la educación superior.

En los países Latinoamericanos aún se evidencian fallas en la implementación de unos sistemas públicos de calidad que atiendan a la población en cuestión y que afectan sus derechos básicos, pues esconden detrás el gran paradigma de la marginación y la pobreza. En esta panorámica, se observa la posición de -último lugar- de las prioridades y posibilidades a la satisfacción de las necesidades educativas de la población con discapacidad. Factores como la pobreza, la edad (primera infancia o ancianidad) el género y la opción sexual u otras condiciones de exclusión, las condiciones y dinámicas de las familias y sus condiciones socio-económicas y culturales, las oportunidades de inserción laboral, etc., son factores que promueven adicionalmente dobles o múltiples formas de exclusión de las personas con discapacidad; sin embargo, aunque estas son reconocidas -pues se constatan en las declaraciones de los organismos internacionales-, no ha sido posible aún superarlos o erradicarlas y siguen hoy vigentes. Los sistemas educativos precarios, no calificados y de baja calidad no promueven la superación de la exclusión; igualmente, la privatización y tercerización de la Educación Superior y los recortes en el sistema público educativo en la región son otros factores que ensombrecen el futuro de la educación de calidad, los cuales deben ser analizados.

Se destaca en los países de Iberoamérica el papel de las Organizaciones No Gubernamentales y organizaciones de la sociedad civil en la dinamización y promoción de las políticas públicas; ellas han jugado papel muy destacado, especialmente las asociaciones de personas con discapacidad y sus familias. Un buen número de ONG, que en conjunto trabajan en este campo, han ayudado a develar las realidades y necesidades de la población

con discapacidad y han estado dispuestas a atender a una población que ha sido dejada a la deriva y a suplir las carencias que los gobiernos no atienden.

Hoy día es común hablar de inclusión en los ámbitos normativos, gubernamentales, no gubernamentales y académicos; pero en las prácticas todavía hay mucho trecho que recorrer. Los sistemas educativos en sus distintos niveles tienen aún serias dificultades para alcanzar la inclusión en forma efectiva obteniendo los objetivos que se propone en términos de desarrollo humano para todos los sectores sociales tradicionalmente excluidos, entre ellos a la población con discapacidad.

El caso concreto de la atención educativa de las personas con discapacidad, todavía hoy se visibiliza como un campo débil y vulnerable. Aun así, se han incorporado progresivamente diversos componentes, inicialmente en la Educación Básica y en los últimos años en la Educación Superior, que encaminan la educación hacia una práctica inclusiva, aunque su cobertura no sea total, ni se cuente aún con los recursos indispensables y necesarios para dar cumplimiento a lo previsto en las normativas por parte de los actores y de los beneficiarios; el deficiente ejercicio de la ciudadanía por parte de las propias personas con discapacidad contribuye a la reproducción de las dinámicas excluyentes y al incumplimiento por parte del Estado de su función planificadora y reguladora que repercute en los diversos sectores sociales.

Se resalta que la construcción de lineamientos de política para la atención educativa de la población con discapacidad en las instituciones de educación superior en Iberoamérica es relativamente reciente; pero la implementación de esas políticas de Inclusión en las IES, no es fácil ni transparente y no siempre se tiene un correlato tangible en las prácticas educativas. A pesar de ello, se evidencia que hay esfuerzos encaminados hacia la inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior, se resalta el esfuerzo y el impulso que se requiere para dar inicio al proceso en los últimos diez años, considerando que es bastante difícil lograr una participación mayor de los jóvenes con discapacidad en la Educación Superior al no garantizarse el acceso y la permanencia en los niveles previos, cuyo carácter progresivo funciona como filtro que paulatinamente impide el ingreso al siguiente nivel. La

progresiva disminución de población estudiantil con discapacidad al pasar de un nivel a otro se maximiza en la educación superior que se muestra como el nivel más excluyente de todos.

Se han generado importantes iniciativas en las IES que al mantenerse y ampliarse no solo garantizan el acceso y permanencia, la participación y el aprendizaje, sino que redundan en un incremento de profesionales con discapacidad competentes para incorporarse e incluirse al mundo, social y cultural que aportarán al desarrollo y progreso de sus localidades, de sus países y por supuesto de la región latinoamericana; pero, son incipientes los análisis evaluativos sobre las estrategias de implementación, adecuación, adaptación y adopción de las políticas públicas de inclusión a la educación superior de las personas con discapacidad en las instituciones.

Tomando en cuenta que las instituciones de educación superior en la región son en su mayoría de carácter privado, se destaca que hay iniciativas válidas a favor de la Inclusión tanto de instituciones públicas y privadas, que se orientan especialmente a adoptar medidas para facilitar el acceso, disponer de programas y/o servicios de apoyo para la permanencia e incorporar la temática en los proyectos de desarrollo institucional, de investigación y de proyección social.

Con estas iniciativas y sus avances, se ha trazado un camino que debe continuarse y donde, existe al menos la sensación de que se han logrado situar o concretar las palabras presentes en los discursos y que se está intentando dar el salto de la “teoría” sobre la Inclusión a las “prácticas” de Educación Inclusiva e incluyente. Se observa el incremento de la educación virtual y a distancia como una alternativa importante para la inclusión en la educación superior.

Como obstáculos para el ingreso y la permanencia de los estudiantes con discapacidad en la educación superior se destacan: la insuficiencia de las políticas gubernamentales macro ante la falta de voluntad y decisión para su implementación en las diversas Instituciones e instancias universitarias; el desconocimiento sobre la temática por parte de los docentes que al no tener una formación de BASE generan barreras al aprendizaje, las barreras psicológicas y éticas (ignorancia y prejuicios) que se manifiestan en actitudes negativas hacia la Inclusión;

otros obstáculos tienen relación con eliminación de las barreras físicas y arquitectónicas, las barreras de la comunicación e información, barreras estructurales (en lo político, institucional, pedagógico, curricular y docente), y las barreras socio-culturales. Se reconoce que aunque las TIC se constituyen una herramienta efectiva para la inclusión educativa, no alcanzan la cobertura requerida y la mayoría de la población con discapacidad no tiene acceso aún a ellas. Finalmente, los estudios muestran, especialmente en América Latina una baja caracterización de los aspectos sociodemográficos de la población de jóvenes con discapacidad, sus condiciones de acceso, permanencia y egreso de la educación superior.

Se destaca como fortaleza la constitución y avances en las acciones implementadas en las redes de Instituciones y estudiantes que se interesan por la progresiva consolidación de una Educación superior inclusiva, tanto en los ámbitos nacionales como a nivel latinoamericano, las cuales han posibilitado espacios de participación, investigación, intercambio y divulgación de saberes y prácticas de inclusión de cada país, para continuar contribuyendo a la inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior.

Referencias estado del arte

- Acevedo, S. (2016). “Reflexiones éticas sobre gestión de la diversidad en Educación Superior Inclusiva”. *Praxis & Saber*. 7(15), pp. 147-164.
- Aponte, E. (2008). *Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021*. En Gazzola, A. y Didriksson, A. (2008) *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESAC-UNESCO.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior- ANUIES y Secretaría de Educación Pública de México SEP (2004). *Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior*. Recuperado de: http://www.fundacionrepsol.com/sites/default/files/documentacion-formacion-sin-limites/manual_universidad_incluyente.pdf
- Bregaglio, R., Caycho, R. C., y Cruzado, P. (2014). *Hacia una universidad para todos: propuestas para una PUCP inclusiva*. Lima: Fondo para proyectos de desarrollo de la Dirección Académica de Responsabilidad Social.
- Castignani, M., Hanlon, P., Luján, M., Katz, S. y Peiró, M. (2014). “Comisión universitaria sobre Discapacidad: una experiencia de gestión en la Universidad Nacional de La Plata”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 8(1), pp. 51 – 61.
- Congreso de la República de Colombia (26 de agosto de 2019). Ley por medio de la cual se establece el régimen para el ejercicio de la capacidad legal de las personas con discapacidad mayores de edad. [Ley 1996]. DO: 51.057. Recuperado de: <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201996%20DEL%2026%20DE%20AGOSTO%20DE%202019.pdf>
- Crosso, C. (2010). “El derecho a la educación de personas con discapacidad: impulsando el concepto de educación inclusiva”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), pp. 79-95.

- Espinosa, C., Gómez, V., y Cañedo, C. (2012) “¿Integración o inclusión? La Educación Superior Ecuatoriana y el pleno acceso de estudiantes con discapacidad”. *Revista Ciencia y Sociedad*, 37(3), pp. 255-273.
- Fernández, A. (2011). *Jóvenes con discapacidades: sujetos de reconocimiento*. (Tesis Doctoral). Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales- CINDE. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.
- Flórez, R., Moreno, M., Bermúdez, G. y Cuervo, G. (2009). “Lineamientos de política para la atención educativa de las poblaciones en situación de discapacidad en las instituciones de educación superior en Colombia”. *Revista Areté. Fonoaudiología Iberoamericana*. 9, pp.11-24.
- Fundación ONCE (2014). *Definición de un sistema global de información en materia de discapacidad en la universidad*. Observatorio Universidad y Discapacidad. Barcelona: Universidad Politécnica de Cataluña.
- Garzón, K. y Molina, R. (2014). *IncluSer. Del apoyo, a la participación y reconocimiento de estudiantes con discapacidad en la Universidad del Rosario*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Garzón, K. (2014). *De la inclusión a la convivencia: una apuesta por la participación de estudiantes con discapacidad en la educación superior*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Ghiso, A. (2000) Potenciando la diversidad. Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva. En: *El diálogo en la educación. Perspectivas teóricas y propuestas didácticas*. *Revista Aportes*, 53. p.p. 57-70. Medellín: Centro de Investigaciones Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Giraldo, V. (2013) *El derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad. Una sistematización jurisprudencial de los fallos de la Corte Constitucional Colombiana (1992-2011)*. (Trabajo de Maestría). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- González, J. y Vera, M. (2017). *La educación inclusiva: una mirada arqueo-genealógica*. (Trabajo de Maestría). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Herrera, M. (2014). *Educación Inclusiva en la Educación superior en Colombia y en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD*. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Jaraba, L. (2015). Experiencias relacionadas con la implementación de políticas de inclusión social en educación a distancia. *Espiral. Revista de Docencia e Investigación*, 5(2), 111-126.
- Lissi, M., Zuzulich, M., Salinas, M., Hojas, A., Achiardi, C., Pedrals, N. (2009). “Inclusión y Discapacidad en Contextos Universitarios: La experiencia del PIANE-UC”. *Revista Calidad en la educación*; (30), pp. 306-323.
- Lissi, M., Onetto, V., Zuzulich, M., Salinas, M. y González, M. (2012). “Tutorías de pares para favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad”. *Revista Diálogos*, 1(2), pp. 26-29.
- Mejía, B. (2016). *Aportes a la Inclusión educativa: Una reflexión desde las representaciones de la discapacidad, a partir de la recuperación de experiencias en personas con discapacidad y sus familias. Caso de Arboletes*. (Trabajo de Maestría). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013). *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva*. Recuperado de: http://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles/327647_documento_tres.pdf
- Moreno, M. (2010). *Infancia, políticas y discapacidad*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Munévar, D. (2015). “Lecturas normativo-experienciales y prácticas pedagógicas plurales sobre inclusión académica”. *Mundos Plurales. Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública*, 2(1), pp. 55-76.
- ONU (2008). *Conferencia Internacional. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTEC_48-3_Spanish.pdf

_____ (2009). *Derecho a la educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe. Informe para la Comisión Interamericana de Derechos Humanos*. Recuperado de: <https://www.uaq.mx/contraloriasocial/diplomado/Modulo%20I/DeclAmerDeryDeb.pdf>

_____ (2016). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Observaciones finales sobre el informe inicial de Colombia*. Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/Recomendaciones-comite-colombia-2016.pdf>

OMS (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Recuperado de: https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/

Pedroza, F. y Villalobos, M. (2009). *Políticas compensatorias para la equidad en la Educación Superior en Ecuador y Perú*. Recuperado de: <http://www.caei.com.ar/sites/default/files/al-22.pdf>

Pérez, M. y Chhabra, G. (2019). “Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto histórico de discapacidad en las últimas cinco décadas”. *Revista española de discapacidad*, 7(1), pp. 7-27.

Pérez, L., Fernández, A. y Katz, S. (2013). *Discapacidad en Latinoamérica. Voces y experiencias universitarias*. La Plata: Editorial de la Universidad de la Plata EDULP.

Riveros, L. (2016). *Voces transformadoras de las personas con discapacidad, aportes para la educación superior inclusiva en la Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá*. (Trabajo de Maestría). Bogotá: Universidad Nacional.

- Rodríguez, I., Núñez, A., Bulla, J. y Lozano, A. (2016). "Representaciones sociales de la discapacidad en estudiantes universitarios". *Revista Horizontes Pedagógicos*, 18(2), pp. 86-93.
- Rodríguez, N. (2004) *Integración de las personas con discapacidad en la educación superior en Ecuador*. Digital Observatory for Higher Education in Latin America And The Caribbean, 2004. IESALC Reports available at. Sitio en Internet. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001404/140488s.pdf>
- Ruiz, E. (2016). Educación superior inclusiva y diversidad. Una mirada psicoanalítica en la educación superior. *Revista Criterios*, 23(1), 15-29.
- Saldarriaga, J. (2017). *Anotaciones sobre la construcción de estados de arte en Ciencias Sociales en Colombia* (Trabajo de Doctorado). Manizales: Universidad de Manizales.
- Samaniego, P. (2009). *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica. Breve Análisis de situación*. Madrid: Grupo Editorial CINCA.
- Sverdilick, I., Ferrari, P. y Jaimovich, A. (2005). *Desigualdad e Inclusión en la Educación superior. Un estudio comparado en cinco países de América Latina*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.
- Vargas, M. (2015) *Comunicación aumentativa en estudiantes de educación superior inclusiva: caso de una estudiante sorda*. (Trabajo de Especialización). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Zárate, R., Díaz, S. y Ortiz, L. (2017). "Educación superior inclusiva: un reto para las prácticas pedagógicas". *Revista Electrónica Educare*, 21(3), pp. 1-24.