

EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA PARA ESTUDIANTES CON
DISCAPACIDAD

MARÍA FERNANDA GÓMEZ ANGARITA
JENNIFER KATERINE MALDONADO CARTAGENA

DIRECTORA
PhD. ANDREA HERNÁNDEZ QUIRAMA
TRABAJADORA SOCIAL

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL
BUCARAMANGA

2018

EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA PARA ESTUDIANTES CON
DISCAPACIDAD

MARÍA FERNANDA GÓMEZ ANGARITA
JENNIFER KATERINE MALDONADO CARTAGENA

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE TRABAJADORA SOCIAL

DIRECTORA
PhD. ANDREA HERNÁNDEZ QUIRAMA
TRABAJADORA SOCIAL

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL
BUCARAMANGA

2018

DEDICATORIA

A mi familia, en primer lugar a mis padres, por darme la vida y apoyarme en cada etapa de ella; a mis dos hermanos mayores, por enseñarme a través de su ejemplo que el crecimiento profesional y personal se obtienen con esfuerzo; a mi hermano menor por ser mi inspiración para ser cada día mejor; y a mi abuela, por ser esa fuerza latente en mi existencia...

A mis amigos: Jhonny, Carolina, Luisa y Camilo, por crecer junto a mí en estos años de constantes aprendizajes, a ellos les debo los mejores recuerdos que me llevo de mi vida universitaria... A Felipe y a Laura, por ser mis mejores amigos de vida y representar mis mayores retos a nivel profesional y personal hasta ahora, a ellos muchas gracias...

Finalmente, a todas aquellas personas que motivaron la realización de este proyecto, a quienes viven en constante lucha por el reconocimiento de sus derechos y por aprender –como yo- a vivir distinto, sin concebir obstáculos en su camino.

Ma. Fernanda Gómez.

A mis padres, quienes son mi fuente de amor, inspiración y lucha. A ellos... gracias por confiar ciegamente en mí. A mis hermanas, por ser ejemplo de perseverancia y constancia que me han infundado siempre, por el valor mostrado para salir adelante y por su amor. A mi compañero de vida, por su apoyo incondicional, por ser mi guía, fuerza y energía. Por ayudarme a construir mis sueños y soñar conmigo

Katerine Maldonado

AGRADECIMIENTOS

A los docentes que orientaron nuestro proceso de formación como Trabajadoras Sociales, a quienes se tomaron más del tiempo necesario para compartir su conocimiento con nosotras, especialmente a la profesora Andrea Hernandez Quirama; quien nos apoyó y orientó en esta última etapa, estaremos eternamente agradecidas por su constante y pertinente asesoría. A ella gracias por ser esa luz en nuestro camino y por la disposición para resolver las dudas e inquietudes que el proceso nos generaba.

Ma. Fernanda & J. Katerine

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	14
1.OBJETIVOS.....	17
1.1.OBJETIVO GENERAL.....	17
1.2.OBJETIVOS ESPECÍFICOS	17
2.MARCO REFERENCIAL.....	18
2.1 MARCO TEÓRICO	18
2.2 MARCO CONCEPTUAL.....	24
2.3 MARCO JURÍDICO, LEGAL Y NORMATIVO	29
3.METODOLOGÍA	39
3.1 Proceso metodológico	40
4.RESULTADOS ENCONTRADOS.....	44
5.ANÁLISIS.....	46
5.1Cualificación docente	46
5.2Concepción de las personas con discapacidad	51
5.3Implementación de leyes, políticas o pactos Nacionales e Internacionales	56
5.4Condiciones institucionales.....	63
6.CONCLUSIONES	69
BIBLIOGRAFÍA.....	73
ANEXOS	82

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Indicadores inclusivos.....	21
Tabla 2. Antecedentes normativos.....	30
Tabla 3. Conceptualización de categorías.	41

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Proceso metodológico.....	43
Gráfico 2. Distribución de experiencias por país.....	44
Gráfico 3. Distribución de experiencias por categoría de análisis.....	45

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A. Matriz de búsqueda.....	82
ANEXO B. Matriz categorial.....	83
ANEXO C. Ficha de lectura	84

RESUMEN

TÍTULO: EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD*

AUTORAS: MARÍA FERNANDA GÓMEZ ANGARITA Y JENNIFER KATERINE MALDONADO CARTAGENA**

PALABRAS CLAVE: DISCAPACIDAD, EDUCACIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD, EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA**

DESCRIPCIÓN:

La inclusión de personas en condición de discapacidad en la sociedad y en los diferentes ámbitos de la misma, ha sido un tema que ha generado interés en el sector académico durante los últimos años, permitiendo avanzar en la disminución de las diferentes barreras que impiden la participación de esta población. De esta manera, el presente trabajo busca realizar un análisis reflexivo de la inclusión de personas con discapacidad en las universidades (entendidas como parte del sistema educativo en un nivel superior), a la luz del enfoque de educación inclusiva, permitiendo tener una mirada crítica de procesos incluyentes.

La presente pasantía de investigación está enmarcada en la pesquisa realizada entre el Grupo de Investigación Interdisciplinario de Investigaciones Epidemiológicas en el Sistema Visual (GIESVI) de la Universidad Santo Tomás de Bucaramanga y el Grupo de Investigación en Población, Ambiente y Desarrollo (G-PAD) de la Universidad Industrial de Santander, titulada: *Condiciones de acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad en la Universidad Santo Tomás y la Universidad Industrial de Santander.*

El propósito de la presente pasantía es analizar los estudios realizados sobre inclusión de estudiantes con discapacidad en universidades nacionales e internacionales, a través de un estado del arte, para obtener como uno de los resultados la elaboración de una base documental que compare las experiencias universitarias inclusivas a nivel nacional e internacional, la cual comprende una ventana de tiempo del 2012 al 2017.

* Trabajo de grado

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Trabajo Social. Directora: PhD. Andrea Hernández Quirama, Trabajadora Social.

ABSTRACT

TITLE: INCLUSIVE HIGHER EDUCATION FOR STUDENTS WITH DISABILITIES^{1*}

AUTHORS: MARÍA FERNANDA GÓMEZ ANGARITA Y JENNIFER KATERINE MALDONADO CARTAGENA^{**}

KEYWORDS: DISABILITY, EDUCATION WITH DISABLED PEOPLE AND INCLUSIVE SUPERIOR EDUCATION.

DESCRIPTION:

The inclusion of people in disability condition in the society and its diferents scopes, has been an interest issue for the academic sector during the last years, going forward to the disminution of the diferents barriers that impede the involvement of this population. On this way, the present paper wants to do a reflexive analysis in the inclusion of disabled people at the university (understood as part of the educational system on a superior level), with the approach of an inclusive education, allowing to have a critical look of inclusives process. The current investigation intership fits within the inquiries do it by the interdisciplinaty research groups of Epidemiologicals Investigations in the Visual System (GIESVI for its spanish acronyms) in the Universidad Santo Tomás de Bucaramanga and the Population, Enviroment and Davelpment (G-PAD for its spanish acronyms) in the Universidad Industrial de Santander, called: "Access conditions and the continuation of the disabled students in the Universidad Santo Tomás and the Universidad Industrial de Santander". The of the present proyect is to analyze past studies about the inclusion of the disabled students in the national and international universities, achieving with a state of the art as a goal the elaboration of a database which compare the inclusive experiencies of the national and international universities, comprising the time line between the period from 2012 to 2017.

^{*} Bachelor Thesis

^{**}Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Trabajo Social. Directora: PhD. Andrea Hernández Quirama, Trabajadora Social.

INTRODUCCIÓN

Históricamente, la formación de las personas con alguna o múltiples discapacidades ha estado restringida a la familia o a instituciones segregadas que han venido llamándose colectivamente de “educación especial”. Ese paradigma se basa en el convencimiento de que estas personas no pueden educarse y que constituyen una carga para el sistema de enseñanza regular. Hay una frecuente renuencia por parte de estas escuelas a matricular a los estudiantes con discapacidad, así mismo, cuando la matrícula se concreta, se busca la manera de expulsarlos porque resulta más difícil educarlos². Muchos de estos casos empiezan en niveles educativos tempranos (básica primaria o secundaria) y se enfrentan a múltiples obstáculos para acceder a niveles educativos superiores.

El informe mundial sobre discapacidad del 2011, a través de la Encuesta Mundial de Salud, reveló que solo el 53,2% de la población encuestada de 51 países -que tenía alguna discapacidad- finalizó la escuela primaria, siendo los países de ingresos bajos quienes muestran una marcada tendencia a la desescolarización de las personas con discapacidad. Contrario a esto, en los países de ingresos altos (Malta, Noruega y Portugal), además de escolarizar a sus habitantes con discapacidad, la mayoría de esta población asiste a escuelas inclusivas³.

En Colombia, la Encuesta Nacional de Calidad de Vida de 2012 arrojó que de la población en condición de discapacidad encuestada en el rango de 18 a 39 años, solo el 23,6% afirmó haber concluido la media escolar (grados 10 - 13) y el 4.9%

² CROSSO, Camila. El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 2014. p. 81.

³ ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. Informe mundial sobre la discapacidad 2011. [En línea]. (Recuperado en 15 de marzo de 2018) Disponible en: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/INEC/INTOR/informe-mundial-discapacidad-oms.pdf>

de la población cuenta con un título académico universitario. Además, es importante señalar que el 24,4% de la población en condición de discapacidad no alcanzó ningún nivel académico⁴.

De igual forma, se evidenció que el 48% de la población, no culminó la educación básica⁵, esto puede deberse al no reconocimiento del derecho a la educación para todos en las mismas condiciones, que es reivindicado por la ley estatutaria 1618 del 2013, la cual dicta que el Estado debe garantizar y además permitir el acceso y la permanencia en el sistema educativo a las personas con discapacidad (PCD). Hay que aclarar, que la falta de actualización de datos estadísticos en Colombia de las PCD, impide una aproximación real que permita comprender y analizar el fenómeno en su totalidad, es por ello que los datos oficiales presentados no son tan recientes.

Por lo anterior, se evidencia la precarización en la calidad de vida de las PCD, acentuada por las barreras presentadas durante el proceso formativo en un modelo educativo tradicional que no responde a las necesidades de los estudiantes.

La presente pasantía de investigación aborda la educación superior para Personas Con Discapacidad (en adelante PCD), fenómeno que se gesta no solo en Colombia, sino en otros países como España, Ecuador, Chile, Brasil y Perú, que llevan procesos similares y se encuentran en la búsqueda de una propuesta educativa alternativa a la tradicional, que incluya a las PCD en el sistema educativo.

⁴ MINISTERIO DE SALUD Y PROTECCIÓN SOCIAL. Encuesta calidad de vida (ECV). En: Conpes Social 166. Bogotá, 2013. 61 p. [En línea]. (Recuperado en 15 de marzo de 2018). Disponible en: <http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/poblacion-con-discapacidad/Paginas/166.pdf>

⁵ *Ibíd.*, p. 23.

En ese sentido, la pregunta que orienta el presente proyecto es: ¿Cuáles han sido los avances que se han dado hacia una educación superior inclusiva a nivel nacional e internacional? Para responder a ella, se plantearon los siguientes objetivos:

1. OBJETIVOS

1.1. OBJETIVO GENERAL

Analizar los estudios realizados sobre inclusión de estudiantes con discapacidad en universidades nacionales e internacionales, a través de un estado del arte.

1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar los estudios e investigaciones sobre experiencias universitarias inclusivas a nivel nacional e internacional.
- Señalar los avances de desarrollo del tema que aporten a la investigación, mediante una base documental que compare las experiencias universitarias inclusivas a nivel nacional e internacional.

2. MARCO REFERENCIAL

2.1 MARCO TEÓRICO

En el panorama latinoamericano la inclusión de personas con discapacidad en los sistemas educativos es reciente, aún más cuando se trata del contexto universitario, creando la necesidad de superar posturas teóricas, metodológicas y técnicas tradicionales para ir en busca de nuevas perspectivas que den respuesta a las necesidades de las PCD, quienes han pasado por la segregación y la exclusión, impidiendo un desarrollo integral y sufriendo la vulneración de sus derechos.

El término educación inclusiva surge a mediados de los años 1990⁶ como una alternativa de respuesta a la diversidad de los estudiantes, usando como principio básico la inclusión. Herrera afirma que se debe tener en cuenta que “la educación Inclusiva puede ser interpretada de distinta manera dependiendo de la perspectiva que se le conceda, pero esta debe ser considerada como un conjunto: “Lo que debemos tener claro es la necesidad de reestructurar las escuelas ordinarias hacia la inclusión”⁷.

De esta manera, se propone utilizar para este estudio, el enfoque de educación inclusiva, que reconoce la diferencia de los estudiantes como enriquecimiento y mejora de la calidad educativa; donde el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos es compartido, individual y diferente, en el que se requiere de

⁶ BARRIO DE LA PUENTE, José. Hacia una educación inclusiva para todos. En: *Revista Complutense de Educación*. Enero, 2008. Vol. 20. P.14.

⁷ HERRERA, Clara. La educación inclusiva, ¿una escuela para todos? Tesis de Maestría en Educación. Universitat Jaume I. España, 2016. 29 p. [En línea]. (Recuperado en 16 de marzo de 2018). Disponible en: http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/161926/TFG_2015_herreraC.pdf?sequence=

herramientas, recursos y ayudas que permitan la participación efectiva de todos los estudiantes.⁸

La construcción de una sociedad inclusiva implica que se reconozcan y participen todos los ciudadanos, eliminando todo tipo de exclusiones sociales, económicas y culturales. En ocasiones, la defensa de las escuelas inclusivas se ha vinculado a determinados grupos y colectivos específicos con necesidades educativas especiales; entonces, la inclusión se refiere a todas las personas y a todos los colectivos.

Según Mantoan, el enfoque de educación inclusiva es necesario porque “mejora las condiciones de la escuela, de modo que en ella se puedan formar generaciones más preparadas para vivir la vida con plenitud, libremente, sin prejuicios y sin barreras”⁹. Asimismo, Mel Ainscow y Gerardo Echeita, considerados referentes del enfoque de educación inclusiva que se ha venido trabajando, proponen cinco elementos importantes para orientar estas acciones a la construcción de instituciones más inclusivas en este ámbito¹⁰.

- La inclusión como proceso: Asumir la educación inclusiva, implica entender que los cambios no se presentan de una forma rápida, sino que estos conllevan tiempo, y es en este tiempo donde se pueden generar contradicciones, incertidumbre; todos ellos conducen al camino inclusivo. De esta manera, es importante visualizar el norte esclarecedor en busca de acciones transformadoras (pedagogías inclusivas, formación docente y

⁸ FERNÁNDEZ, Agustín. Educación inclusiva: “Enseñar y aprender entre la diversidad”. Revista Digital Umbral 2000-2003. No. 13. p. 4-5.

⁹ MANTOAN, María. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. p. 30. ISBN 85-16-03093-x.

¹⁰ AINSCOW, Mej y ECHEITA, Gerardo. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de la revolución pendiente. En: II Congreso Iberoamericano de síndrome de down. Madrid, 2010, p. 4.

adecuación de espacios físicos) que respondan a la diversidad de los estudiantes.

- La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes: los autores se refieren al lugar en donde los alumnos son educados y el nivel de fiabilidad en el que asisten a clases. Asimismo, la participación hace alusión a la calidad de la experiencia educativa y por eso se debe tener en cuenta la voz de los estudiantes y el éxito en su aprendizaje.
- La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras: para mejorarla resulta estratégico e imprescindible la recopilación y la evaluación de información, proveniente de una variedad de fuentes, para detectar quiénes experimentan tales barreras, en qué planos o esferas de la vida escolar se sitúan y, posteriormente, identificar cuáles son los planes de mejora en las políticas de educación y en la innovación de las prácticas pedagógicas. Por otra parte se trata de aprovechar las diversas evidencias con miras a estimular la creatividad a la hora de superar las barreras detectadas.
- La inclusión brinda atención particular a ciertos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar: Esto supone asumir la responsabilidad moral de asegurarse que aquellos grupos que, a nivel de estadísticas, se encuentren bajo mayor riesgo o en condiciones de mayor vulnerabilidad, sean supervisados con atención, y, siempre que sea necesario, se adopten medidas para asegurar su presencia, su participación y su éxito dentro del sistema educativo.
- Principios y evidencias empíricas: los datos son necesarios a fin de supervisar el progreso de los estudiantes, evaluar el impacto de las

intervenciones, examinar el grado de efectividad de las políticas y de los procesos, planificar nuevas iniciativas. Los datos pueden ser vistos como un componente esencial para el progreso continuo hacia mayores niveles de inclusión educativa. No obstante, si el grado de efectividad de la acción educativa es examinado sobre la base de indicadores de rendimiento limitados, o incluso inapropiados, entonces el impacto puede ser profundamente dañino.

Asimismo, los autores proponen indicadores que pueden servir de base desde este enfoque para la construcción de instituciones educativas inclusivas, a partir de 3 dimensiones: Cultura inclusiva, políticas inclusivas y prácticas inclusivas, como se muestra a continuación:

Tabla 1. Indicadores inclusivos.

CULTURA INCLUSIVA	POLÍTICAS INCLUSIVAS	PRÁCTICAS INCLUSIVAS
Todo el mundo se siente acogido.	Los nombramientos y las promociones del personal son justos.	La planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad del alumnado.
Los estudiantes se ayudan unos a otros.	Se ayuda a todo miembro nuevo del personal a adaptarse a la escuela.	Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes.
Los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos.	La escuela intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.	Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.
El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto	La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.	Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.
Existe relación entre el personal y las familias.	Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse.	Los estudiantes aprenden de forma cooperativa.
El personal de la escuela y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos.	La escuela organiza los grupos de aprendizaje de forma que todo el alumnado se sienta valorado.	La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes.
Todas las instituciones de la localidad están involucradas en la escuela.	Se coordinan todas las formas de apoyo.	La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo.
Se tienen altas expectativas respecto de todo el alumnado.	Las políticas relacionadas con las "necesidades especiales" son políticas de inclusión.	Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.
El personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión.	Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela les ayudan a dar respuesta a la diversidad del alumnado.	Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

CULTURA INCLUSIVA	POLÍTICAS INCLUSIVAS	PRÁCTICAS INCLUSIVAS
Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas.	La evaluación de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.	Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.
El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un "rol".	El apoyo a los alumnos que aprenden castellano ¹² como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico	Los "deberes para la casa" contribuyen al aprendizaje de todos.
El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes para el aprendizaje y la participación.	Las políticas de apoyo psicológico se vinculan con las medidas de desarrollo del curriculum y de apoyo pedagógico.	Todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares.
La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.	Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina.	Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión
	Se ha reducido el ausentismo escolar.	Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.
	Se han reducido las conductas de intimidación o abuso de poder.	Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela.
		La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.
		El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación de todos.

Fuente: Índice de Inclusión: Desarrollando aprendizaje y la participación en las escuelas, 2000.

Si bien, estos indicadores aportan a la práctica de la inclusión a nivel educativo básico, se tomó como referente y/o antecedente de construcción, de lo que se debe llevar a la práctica desde las instituciones de educación superior. Igualmente, se deben tener en cuenta los factores contextuales únicos de cada centro educativo, ya que cada realidad supone un abordaje específico que contenga las necesidades de su población.

Gordon Porter -padre de la educación inclusiva- afirma que este enfoque "es un proceso de transformación de los sistemas educativos convencionales, para brindar una educación con pertinencia a todos los estudiantes, con el fin de disminuir las barreras de aprendizaje"¹¹ y lograr que todos los estudiantes; con

¹¹ PORTER, Gordon. Elementos críticos para escuelas inclusivas, citado por ARIZABALETA DOMÍNGUEZ, Sandra Lucia; OCHOA CUBILLOS, Andrés Felipe. *Hacia una educación superior inclusiva en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación. Bogotá. Pedagogía y Saberes, 2016.- No. 45. p. 41.

discapacidad o no, participen en ambientes que propicien el desarrollo de sus capacidades y habilidades. Porter identificó tres factores que permiten construir instituciones educativas, programas y aulas inclusivas:

1. Realizar un diagnóstico y análisis en el liderazgo de la política de inclusión, administración e implementación del programa inclusivo.
2. Realizar una descripción de las necesidades del programa para implementar un plan de formación para maestros inclusivos.
3. Implementar los lineamientos de las estrategias que brindan apoyo para el docente que enseña una clase inclusiva, incluyendo estrategias de desarrollo de personal, equipos de pares para resolver problemas, estrategias de instrucción y currículo inclusivos, así como una instrucción a niveles múltiples. La creación de programas educativos inclusivos está ligada a la creación de una educación de calidad para todos los estudiantes¹².

Así pues, adoptar este enfoque trae consigo el desafío de comprender que la diversidad o la manifestación de la misma, cambia con el tiempo, es por esto, que la educación inclusiva no es estática, este enfoque no pretende dar una fórmula rígida de pasos a seguir para que las instituciones educativas adopten, sino que a través de ella se puedan comprender las manifestaciones y aceptar los desafíos de una sociedad basada en los derechos humanos, atendiendo las particularidades del contexto y la población.

Al realizar un análisis desde el enfoque de educación inclusiva, se espera tener una visión amplia de las experiencias permitiendo reconocer acciones transformadoras y haciendo posible el rescate de los avances de las universidades que han optado por una educación orientadas a la búsqueda del dominio público de la misma; a la transformación de espacios educativos tradicionales,

¹² *Ibíd.*, p. 44.

segregadores y discapacitantes, por espacios inclusivos, continuamente en cambio, que responda a las necesidades de sus estudiantes.

2.2 MARCO CONCEPTUAL

Para el desarrollo, contextualización y comprensión del tema aquí planteado, es necesario realizar un abordaje histórico sobre los modelos que han explicado la discapacidad.

Según la autora Agustina Palacios, el primer modelo que intenta dar explicación a la discapacidad es el de la prescindencia, el cual otorga las causas de la misma a motivos religiosos, como pecado o castigo divino; además de la noción de que las PCD no tienen que aportar a la sociedad y que son una carga¹³. Por otra parte, el segundo modelo; médico-rehabilitador, el cual busca la cura o adaptación de la persona con discapacidad, tiene como objetivo el ocultar la diferencia buscando incorporarla a la sociedad¹⁴. La autora agrega que el modelo médico fue el encargado de la desaparición de la diferencia, al intentar “normalizar” a la persona; sin embargo, este punto de vista es insuficiente ya que no tiene en cuenta que las causas de la enfermedad no son de forma aislada a las alteraciones bioquímicas, anatómicas o funcionales, sino que además son de gran importancia la consideración del aspecto económico, familiar y cultural, que intervienen en la enfermedad.

¹³PALACIOS, Agustina. El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación. En: Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. CINCA. Madrid. 2008. 37 p. [En línea]. (Recuperado en 16 de enero de 2018) Disponible en: <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>

¹⁴ Ibíd., p. 67.

Finalmente, está el modelo social de la discapacidad, el cual establece que no son solo las limitaciones individuales que presente cada individuo, sino las barreras que le impone la sociedad a las PCD. Además, considera que:

Las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad, o que, al menos, la contribución será en la misma medida que el resto de personas. De este modo, partiendo de la premisa de que toda vida humana es igualmente digna, desde el modelo social se sostiene que lo que puedan aportar a la sociedad las personas con discapacidad se encuentra íntimamente relacionado con la inclusión y la aceptación de la diferencia¹⁵.

Ahora bien, para el presente estudio se tendrá en cuenta el “**Modelo de atención Biopsicosocial**”, propuesto por la Organización Mundial de la Salud, el cual constituye una opción para impulsar el enfoque holístico de la atención integral a las personas con discapacidad, ya que el modelo trasciende al enfoque biomédico y aborda a la persona en forma integral, desde el reconocimiento de los derechos humanos, la autonomía, la integración, las capacidades y los apoyos, enfatizando en la interacción de la persona con discapacidad y el ambiente donde vive, considerando los determinantes sociales que influyen y condicionan la discapacidad¹⁶. Entendiendo así la discapacidad desde los múltiples factores que la componen: social, individual, espacial, entre otros; teniendo en cuenta que no solo depende de la persona que presenta la discapacidad sino de su entorno y de las facilidades que se le den para desarrollar sus capacidades en los diferentes escenarios de su vida cotidiana.

La OMS, hace la distinción o aclaración de los siguientes conceptos, que son importantes para la comprensión de la visión adoptada en la presente pasantía de investigación; uno de ellos es el de deficiencia, considerado como los problemas

¹⁵ *Ibíd.*, p. 67.

¹⁶ ORGANIZACIÓN PANAMERICA DE LA SALUD, ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. Implementación del modelo biopsicosocial para la atención de personas con discapacidad; 2011.

en la función corporal; y la discapacidad considerada como los factores contextuales que impiden el adecuado desarrollo. Es decir, que el concepto de discapacidad hace referencia a la incapacidad de la sociedad de dar respuesta a las diferencias de las personas creando barreras. Igualmente, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad¹⁷, aprobada por la ONU en 2006, define de manera genérica a quien posee una o más discapacidades como Persona Con Discapacidad (PCD). En ciertos ámbitos, términos como "discapacitados", "ciegos", "sordos", etcétera, aun siendo correctamente empleados, pueden ser considerados despectivos o peyorativos, ya que para algunas personas dichos términos «etiquetan» a quien posee la discapacidad, lo cual se interpreta como una forma de discriminación.

Ahora bien, uno de los mayores desafíos que tienen las instituciones de educación superior, es dar respuesta a la heterogeneidad de sus estudiantes, encaminando sus acciones a disminuir las barreras de aprendizaje y fomentar la participación. Por ello es importante tener claridad en los conceptos de integración e inclusión y su intencionalidad. El concepto de integración, por un lado, tiene como objetivo "insertar a un alumno, o un grupo de alumnos, que ya fueron anteriormente excluidos"¹⁸. Esta integración de estudiantes (a escuelas regulares) no implica que sus acciones estén orientadas a la eliminación de actitudes y estructuras físicas excluyentes que impiden el desarrollo integral de los estudiantes.

De esta manera, y entendiendo que la integración no responde a la dinámica social actual, se ve la necesidad de reemplazar este concepto, el cual solo pretende incorporar a los estudiantes con discapacidad -o cualquier estudiante en condición de vulneración- a las instituciones educativas, buscando su adaptación

¹⁷ NACIONES UNIDAS. Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Fundación ONCE. (13, diciembre, 2006). España. (Recuperado en 12 de diciembre de 2017). Disponible en : <http://www.convenciondiscapacidad.es/>

¹⁸ MANTOAN, María. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. p. 16. ISBN 85-16-03093-x.

al ritmo productivo, competitivo y homogeneizador del sistema educativo, poniendo en riesgo su permanencia, formación académica y el goce efectivo del derecho a la educación. Es entonces, que se propone la apropiación y adopción del término de inclusión, como compromiso estatal, ciudadano y propio de la población con discapacidad, que les permita reconocer como ciudadanos con derechos y deberes, siendo el Estado el garante y gestor de los cambios. Es por ello, que el Comité de los Derechos de Personas con Discapacidad propone la inclusión a partir de un “proceso de reforma sistémica, incorporando cambios y modificaciones en contenido, métodos de enseñanza, abordajes, estructuras y estrategias de educación para superar las barreras, con la visión de ofrecer a todos los estudiantes una experiencia y un ambiente de aprendizaje igualitario y participativo, que corresponde a sus demandas y preferencias. Insertar estudiantes con discapacidad en las aulas tradicionales sin esos principios y modificaciones no constituye inclusión”¹⁹

Ahora bien, al referirse la presente investigación al plano educativo, se debe tener en cuenta el concepto de Barreras, entendiendo como:

Aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados estudiantes o grupos de estudiantes²⁰. Demostrando así que no solo se trata de obstáculos físicos representados en la infraestructura, sino de otros aspectos que permean ámbitos como el social y el cultural.

¹⁹ COMMITTEE ON THE RIGHTS OF PERSONS WITH DISABILITIES. (2, September, 2016). General comment. No.4. Right to inclusive education. p. 4. (Recuperado en 10 de febrero de 2018). Disponible en <http://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CRPD/GC/RighttoEducation/CRPD-C-GC-4.doc>

²⁰ *Ibíd.*, p.5.

En este sentido, el Instituto de Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado de España reconoce tres tipos de barreras²¹:

1. En el plano o dimensión de la cultura escolar (valores, creencias y actitudes compartidas).
2. En los procesos de planificación, coordinación y funcionamiento del centro (proyectos educativos y curriculares, comisiones y equipos, dirección y consejo escolar, horarios, agrupamientos, distribución de recursos).
3. En las prácticas concretas de aula; metodología de enseñanza, tipo de interdependencia entre los alumnos, prácticas evaluadoras y recursos.

Con esto se evidencia, que las barreras no solo representan los obstáculos físicos, sino demás componentes que limitan la autonomía de las PCD o inciden en el desarrollo de las actividades cotidianas. Para combatirlos, la Fundación ONCE (cooperación e inclusión social de personas con discapacidad), cita al arquitecto Ron Mace, que propone el diseño universal, el cual busca:

“La creación de productos y entornos diseñados de modo que sean utilizables por todas las personas en la mayor medida posible, sin necesidad de que se adapten o especialicen. El fin de esta propuesta, es simplificar la vida de todas las personas, haciendo que los productos, las comunicaciones y el entorno construido por el hombre sean más utilizables por la mayor cantidad posible de personas”²².

²¹INSTITUTO NACIONAL DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS Y DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO. Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad. 2012. [En línea]. (Recuperado en 17 de marzo de 2018). Disponible en: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/pdf/m9_ei.pdf

²² Fundación ONCE. Accesibilidad universal y diseño para todos: arquitectura y urbanismo. Madrid: Ediciones de Arquitectura. 2011. p. 15. ISSN: 978-84-88934-47-5. (Recuperado en 10 de marzo de 2018). Disponible en : https://www.fundaciononce.es/sites/default/files/docs/Accesibilidad%2520universal%2520y%2520di se%C3%B1o%2520para%2520todos_1.pdf

Es entonces pertinente cerrar este apartado con una reflexión enfocada al cómo se ha visto la discapacidad en diferentes momentos, demostrando el gran avance que se ha dado al entenderla ahora desde la confluencia de factores que la permean. Además, teniendo en cuenta que existen algunos obstáculos de diferente tipo, que han impedido que se dé una verdadera inclusión, en sintonía con el desarrollo conceptual del tema. Igualmente, es de vital importancia hacer uso de herramientas como el diseño universal para brindar equidad en espacios que deberían ser accesibles para todos, cuenten con una discapacidad o no, ejemplo de ello son las adecuaciones con rampas en los accesos a los edificios, ascensores equipados y con sistema braille en su numeración o el transporte público con audios que indiquen las paradas y estaciones.

2.3 MARCO JURÍDICO, LEGAL Y NORMATIVO

Ya que la educación es un derecho y este parte del deber de los Estados de garantizarlo y ejecutarlo a cabalidad, se realizó una revisión de los antecedentes normativos que históricamente han acogido y/o protegido a la población en condición de discapacidad en el ámbito internacional y nacional; las cuales han establecido directrices para el cumplimiento de esos deberes que corresponden a cada país, institución e incluso la población en general. Igualmente han evidenciado algunos avances en la comprensión y atención a las necesidades de las poblaciones con discapacidad en diferentes grupos etarios.

Para el presente estado del arte, se tomarán como referentes contextuales las normas que han significado un avance importante desde el ámbito legal en relación a los derechos y educación de personas con discapacidad. Destacándose las siguientes:

Tabla 2. Antecedentes normativos

NORMATIVIDAD INTERNACIONAL	NORMATIVIDAD NACIONAL
<p>La Declaración Universal de los Derechos Humanos, de 1948: es clara en este sentido: “Todos tienen derecho a la educación”, y ésta deberá ser gratuita y obligatoria al menos en su nivel primario²³.</p>	<p>Ley 12 de 1987: Por la cual se suprimen algunas barreras arquitectónicas y se dictan otras disposiciones, cuyo fin es que todas las construcciones permitan el acceso al público en general, siendo diseñados y construidos de manera accesible para el ingreso y tránsito de personas cuya capacidad motora o de orientación esté disminuida por edad, incapacidad o enfermedad.</p> <p>Contempla específicamente las construcciones de los centros de enseñanza en los diversos niveles y modalidades de la educación²⁴.</p>
<p>La Conferencia General de la UNESCO adopta la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960): que prohíbe “destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza y, en especial, excluir a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de</p>	<p>Constitución Política de Colombia de 1991: Artículo 68 “...la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado”²⁶.</p>

²³ NACIONES UNIDAS. ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS -ONU-. Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) adoptada y proclamada en su resolución 217^a, del día 10 de Diciembre de 1948.

²⁴ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley 12. (27, enero, 1987), por la cual se suprimen algunas barreras arquitectónicas y se dictan otras disposiciones. Diario oficial. Bogotá. D.C., No. 37765 (Recuperado en 12 de Diciembre de 2017). Disponible en: <https://www.minjusticia.gov.co/Portals/0/RUNDIS/1Trabajo%20discapacidad%20normativa.pdf>

²⁶ COLOMBIA. CORTE CONSTITUCIONAL. C.P. ART. 68 (4, Julio, 1991). Bogotá, D.C., 1991. (Recuperado en 12 de Diciembre de 2017). Disponible en: <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>

NORMATIVIDAD INTERNACIONAL	NORMATIVIDAD NACIONAL
enseñanza; limitar a un nivel inferior la educación de una persona o de un grupo; instituir o mantener sistemas o establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos; o colocar a una persona o grupo de personas en una situación incompatible con la dignidad humana” ²⁵ .	
<p>Declaración de los Derechos de las personas con retardo mental (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1971): De acuerdo a esta declaración las personas con “retardo mental” el estado debe garantizarle el cumplimiento de todos sus derechos incluso la seguridad económica y protección contra cualquier tipo de abuso y explotación.</p>	<p>Ley 115 de 1994 (Ley general de educación): Especifica los criterios para la integración de las personas con discapacidad y/o capacidades o talentos excepcionales al servicio educativo y contempla en su articulado acciones concretas de inclusión para apoyo y fomento, establecimiento de aulas especializadas, programas de reincorporación y rehabilitación social, adecuación de los procesos pedagógicos y apoyo a la capacitación de docentes²⁷.</p>
<p>Declaración de los Derechos de los impedidos (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1975): En esta declaración se define el concepto de</p>	<p>Ley 324 de 1996: Por la cual se crean algunas normas a favor de la población sorda, compromete al Estado a garantizar que se empleen en instituciones educativas</p>

²⁵ UNESCO. (14 de diciembre, 1960). Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza. París, 1960. N°6193. (Recuperado en 12 de Diciembre de 2017). Disponible en: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

²⁷ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Ley general de educación, art.5. (8, febrero,1994) Fines de la educación. (Recuperado en 12 de Diciembre de 2017). Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

NORMATIVIDAD INTERNACIONAL	NORMATIVIDAD NACIONAL
<p>impedido 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” además de reafirmar que el estado debe garantizar sus derechos²⁸.</p>	<p>formales y no formales y de manera progresiva, las instancias de estudio, acción y seguimiento que ofrezcan apoyo técnico pedagógico a esta población con el fin de lograr su adaptabilidad en igualdad de condiciones²⁹.</p>
<p>Convención sobre los derechos del niño (1989): Con el fin de lograr una inclusión efectiva, a los niños se le garantizara el cumplimiento de los derechos, asegurando una vida digna a través de atenciones integrales y de manera gratuita³⁰.</p>	<p>Ley 361 de 1997: Primera ley en el marco de la discapacidad, por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones, hace referencia a limitación en sus derechos fundamentales, económicos, sociales y culturales para su completa realización personal y su total integración social, así como a las personas con limitaciones severas y profundas de asistencia y protección necesarias³¹.</p>

²⁸ ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS. (9, diciembre, 1975). Declaración de los derechos de los impedidos. Resolución 3447. (Recuperado en 12 de Diciembre de 2017). Disponible en: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/INST%2006.pdf>

²⁹ COLOMBIA. CONGRESO DE COLOMBIA. (11, octubre, 1996) ley 324 de 1996, por el cual se crean algunas normas a favor de la población sorda. Diario oficial. Bogotá, D.C., 1996. (Recuperado en 12 de Diciembre de 2017). Disponible en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=349>

³⁰ ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS. (20, noviembre, 1989) Convención sobre los derechos del niño. Resolución 44-25. (Recuperado en 12 de Diciembre de 2017). Disponible en: <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>

³¹ COLOMBIA. CONGRESO DE COLOMBIA. (7, Febrero, 1997). Ley 361 de 1997, *Por la cual se establecen mecanismos de integración social de la personas con limitación y se dictan otras disposiciones* Diario oficial. Bogotá, D.C., 1997. No. 42978. (Recuperado en 12 de Diciembre de 2017). Disponible en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=343>

NORMATIVIDAD INTERNACIONAL	NORMATIVIDAD NACIONAL
<p>Declaración Mundial sobre Educación para todos (1990): ratificó un marco de acción como base para la elaboración de planes de ejecución por los gobiernos y organismos internacionales³².</p>	<p>Conpes Social 80 de 2004: Política Pública Nacional de Discapacidad: Esta política pública está dirigida a la garantía plena de los derechos humanos y a la erradicación a cualquier forma de exclusión; bajo los enfoques de derechos, enfoque diferencial, enfoque territorial y enfoque de Desarrollo Humano³³.</p>
<p>Resolución 48/96 Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (1993) “La finalidad de estas normas es garantizar que niñas y niños, mujeres y hombres con discapacidad, en su calidad de miembros de sus respectivas sociedades, puedan tener los mismos derechos y obligaciones que los demás. En todas las sociedades del mundo hay todavía obstáculos que impiden que las personas con discapacidad ejerzan sus derechos y libertades y dificultan su plena participación en las actividades de sus respectivas sociedades. Es responsabilidad</p>	<p>Ley 1098 de 2006 Código de Infancia y Adolescencia: Art.36 Derechos de los niños, las niñas y los adolescentes con discapacidad: La ley establece que es responsabilidad de las instituciones del Estado garantizar los niños, niñas y adolescentes en condición de discapacidad las Instituciones del Estado deben garantizar la efectividad de los derechos de salud, educación, orientación y apoyo a los miembros de la familia³⁴.</p>

³² UNESCO. CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS. (5-9, marzo, 1990). Declaración mundial sobre educación para todos. Jomtiem. (Recuperado en 12 de Diciembre de 2017). Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

³³ CONSEJO NACIONAL DE POLÍTICA ECONÓMICA Y SOCIAL REPÚBLICA DE COLOMBIA. (9, diciembre, 2013). Política pública nacional de discapacidad e inclusión social. Bogotá. D.C. (Recuperado en 12 de Diciembre de 2017). Disponible en: <http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/poblacion-con-discapacidad/Paginas/166.pdf>

³⁴ COLOMBIA: CONGRESO DE COLOMBIA. (8, noviembre, 2006) Ley 1098 de 2006, Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Diario Oficial. Bogotá. D.C. ,No. 46446. (Recuperado en 12 de Diciembre de 2017). Disponible en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=22106>

NORMATIVIDAD INTERNACIONAL	NORMATIVIDAD NACIONAL
de los Estados adoptar medidas adecuadas para eliminar esos obstáculos”.	
<p>La Organización de Estados Americanos en 1999 Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación: tiene como objetivo la “prevención y eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración en la sociedad” a través de la formulación de políticas sociales, desarrollo de investigaciones, construcción y fabricación de recursos³⁵.</p>	<p>Ley 1145 de 2007 Sistema Nacional de Discapacidad: Tiene como finalidad “impulsar la formulación e implementación de la política pública en discapacidad, en forma coordinada entre las entidades públicas del orden nacional, regional y local, las organizaciones de personas con y en situación de discapacidad y la sociedad civil, con el fin de promocionar y garantizar sus derechos fundamentales, en el marco de los derechos humanos”³⁶.</p>
	<p>Ley 1346 de 2009: Por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006³⁷.</p> <p>Ley 1306 de 2009: Por la cual se dictan normas para la protección de personas con</p>

³⁵ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS. (1, marzo, 2000), Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad. WASHINGTON, D. C.

³⁶ COLOMBIA: CONGRESO DE COLOMBIA. Ley 1145. (7, noviembre, 2007). Por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones. Diario oficial. Bogotá. D.C., No. 46685

³⁷ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. (31, julio, 2009). Ley 1346 de 2009, Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad", adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Diario Oficial. Bogotá D.C., No.47427.

NORMATIVIDAD INTERNACIONAL	NORMATIVIDAD NACIONAL
	discapacidad mental y se ^{establece} el régimen de la representación legal de incapaces emancipados ³⁸ .
	Política Pública de Discapacidad: tiene como objetivo fundamental equiparar oportunidades, reducir la discriminación y compensar las diferencias sociales que se presentan, facilitando la participación de las personas con discapacidad en la vida política, económica, cultural y social, a partir de la consideración del colectivo como sujetos de derechos.

Estos antecedentes normativos internacionales y nacionales, demuestran la evolución de la concepción y reconocimiento de la discapacidad; revelando que desde 1960, entes internacionales y nacionales han adoptado diferentes nociones de lo que es la discapacidad, que representa y las personas que la poseen. Es solo a partir de los años 90 que se empieza a mencionar la inclusión de las PCD a nivel educativo. Es por esto, que la adopción de este modelo ha significado un avance importante en la restitución de derechos de las PCD. Sin embargo, es necesario cuestionarse ¿Por qué en el tema educativo, el avance de la educación inclusiva ha tardado tanto, si hay instrumentos legales que orientan este proceso? y ¿qué es lo que impide llevar a la práctica estas normas?

³⁸ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley 1306. (5, Junio, 2009), Por la cual se dictan normas para protección de personas con discapacidad mental y se establece el régimen de la representación legal de incapaces emancipados. Diario oficial. Bogotá. D, C., No. 43371.

Si bien cada una de estas normativas es relevante para el tema trabajado, para el análisis y desarrollo de la pasantía de investigación, se tendrán en cuenta las siguientes normas nacionales e internacionales, ya que han sido determinantes para la construcción de nuevas legislaciones y han servido para la formulación de programas y servicios que benefician a las PCD:

Declaración de Salamanca, aprobada en 1994 en la Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad, dirigido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Ministerio de Educación y Ciencia de España; en esta conferencia da como resultado la primera iniciativa de integrar a los estudiantes con discapacidad en escuelas regulares, Siendo el punto de partida para que se iniciaran debates e investigaciones en torno al tema.

Ley 1346 de 2009, por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006: El propósito de la presente Convención es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente. Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás³⁹.

³⁹ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 12 (31, julio, 2009). Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad", adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Diario Oficial. Bogotá D.C., 2009. 47427.

La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: (CIF) en el 2001 integrando el modelo médico y el modelo social de la discapacidad (enfoque biopsicosocial) permitiendo la identificación y clasificación de la discapacidad⁴⁰.

Ley estatutaria 1618 de 2013: Entra a cumplir un papel preponderante para las personas con discapacidad en Colombia, debido a que “establece las disposiciones para garantizar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables, eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad”⁴¹.

Artículo 5: Es deber del estado y las instituciones públicas promover la sensibilización e información con respecto a la discapacidad, incluyendo temáticas tales como factores de riesgo, derechos de las personas y sus familias. Esto con el objeto de promover el cambio de imaginarios de la discapacidad tanto en el cuerpo docente y alumnado, los cuales tiene mayor cercanía a esta población como en la sociedad en general.

Artículo 11: El Ministerio de Educación Nacional definirá la política y reglamentará el esquema de atención educativa a la población con necesidades educativas especiales, fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo.

Lineamientos Política de educación superior inclusiva septiembre 30 de 2013: El plan sectorial de educación 2010-2014 prioriza la Educación de Calidad

⁴⁰ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. (2001). Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud: CIF. Ginebra. (ISBN 92 4 154542 9).

⁴¹COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley estatutaria 1618 (2013, Febrero). [En línea]. Bogotá, D.C., 2013. (Recuperado en 12 Diciembre 2017.) Disponible en <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DE%2027%20DE%20FEBRERO%20DE%202013.pdf>

como el camino para la prosperidad, en razón a la amplia relación entre los procesos educativos del país con el crecimiento, la productividad, la competitividad y la disminución de la pobreza e inequidad. En esta vía, se define dentro de los énfasis de política educativa la necesidad de reducir las brechas existentes entre las poblaciones, las regiones y las instituciones. Para responder a esta necesidad, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) prioriza en educación superior la implementación de la filosofía de la inclusión en materia de procesos educativos bajo el “principio rector general” (o paradigma) de la educación inclusiva⁴².

Decreto 1421 del 29 de Agosto de 2017: (Subroga una sección al Decreto 1075 de 2015): Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad, destinando recursos financieros, humanos y técnicos para la atención educativa pertinente y de calidad a la población con discapacidad, generando un esquema de atención educativa que impulse el fomento de la educación superior a favor de la población con protección constitucional reforzada⁴³.

Si bien existen demás reglamentaciones en cada uno de los países que van a ser estudiados, se tomará como punto de partida la Declaración de Salamanca, ya que esta sentó un precedente normativo en todo lo relacionado con inclusión educativa de PCD en el mundo. Asimismo, las reglamentaciones Colombianas expuestas anteriormente y que serán utilizadas para el análisis, también cuentan con su relevancia en el sentido en el que, o se encuentran vigentes o son un referente para las que se han ido modificando con el fin de responder a la demanda de necesidades de los estudiantes con alguna discapacidad.

⁴² MEN. Lineamientos de política de educación superior inclusiva. [En línea]. Bogotá. 2013. (Recuperado en 12 diciembre 2017) Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340146_recurso_1.pdf

⁴³ MEN. Decreto 1421 del 29 de Agosto de 2017. [En línea]. Bogotá. 2017. (Recuperado el 12 Diciembre 2017.) Disponible en: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>

3. METODOLOGÍA

La presente pasantía de investigación está enmarcada en la pesquisa realizada entre el Grupo de Investigación Interdisciplinario de Investigaciones Epidemiológicas en el Sistema Visual (GIESVI) de la Universidad Santo Tomás de Bucaramanga y el Grupo de Investigación en Población, Ambiente y Desarrollo (G-PAD) de la Universidad Industrial de Santander, titulada: *Condiciones de acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad en la Universidad Santo Tomás y la Universidad Industrial de Santander*.

La realización de un estado del arte permite entre otras cosas, “establecer comparaciones con otros conocimientos paralelos, ofreciendo diferentes posibilidades de comprensión del problema tratado o por tratar, debido a que posibilita múltiples alternativas en torno al estudio de un tema”⁴⁴. Es por ello que se hizo pertinente la utilización de esta modalidad para adelantar la pasantía de investigación presente. Asimismo, y como lo mencionan algunos autores, “una versión generalmente aceptada de la expresión *Estado del Arte* es la de seguirle las huellas a un proceso hasta identificar su estado de desarrollo más avanzado”⁴⁵, relacionándose así, con los fines trazados inicialmente.

La estructura metodológica de este proyecto, se adecuó a la propuesta de estado del arte de Londoño y otros⁴⁶, la cual comprende dos momentos esenciales, que son: el heurístico y el hermenéutico, de los cuales se despliegan fases metodológicas que se desarrollan durante el proceso investigativo. El primer momento alude al descubrir, encontrar e indagar en documentos o fuentes históricas, la información necesaria para procesos investigativos y la resolución de

⁴⁴ LONDOÑO PALACIO, Olga Lucia; MALDONADO GRANADOS, Luis Facundo; CALDERÓN VILLAFÁNEZ, Licy Catalina. Guía para construir estados del arte. Bogotá. International Corporation Of Networks Of Knowledge. 2014. p. 37.

⁴⁵ *Ibíd.*, p. 39.

⁴⁶ *Ibíd.*, p. 40.

problemas en diversos ámbitos científicos, con el fin de describir procedimientos sin rigurosidad o no formales que se llevan a cabo con el propósito de resolver una dificultad o solucionar una determinada cuestión. Por consiguiente, el segundo busca explicar, traducir e interpretar las relaciones existentes entre un hecho y el contexto en el que acontece.

3.1 Proceso metodológico

Para el desarrollo de los dos momentos, se plantearon 5 etapas como estrategias metodológicas, en el primer momento se encuentran 3 de ellas: la preparatoria; en donde se definieron los objetivos de estudio, la pregunta orientadora de la pasantía de investigación y la construcción del marco referencial; la exploratoria, en la cual se realizó la revisión de documentos: artículos científicos de investigación, libros, tesis de grado, documentos normativos, entre otros; los cuales se filtraron y clasificaron con la ayuda de una matriz de búsqueda y selección (ver anexo A). Dicha revisión se dio con base en las siguientes ecuaciones de búsqueda:

- Educación de personas con discapacidad + educación superior inclusiva.
- Education of people with disabilities + inclusive higher education.

Se utilizaron bases de datos de acceso libre, como: Dialnet, Redalyc y Scielo; navegadores como Google Académico o Google Scholar, repositorios de diferentes universidades de Colombia y del exterior, y por supuesto, bases de datos accesibles desde la Biblioteca UIS, tales como: Biblat, Digitalia Hispánica, entre otras. Además, se contempló una ventana de tiempo comprendida entre el año 2012 al 2017.

Para la tercera y última etapa de este momento; la de selección, se agrupó la bibliografía seleccionada en una categoría macro; compuesta por 4 categorías de análisis, que fueron surgiendo de la revisión de los documentos, Como se muestra a continuación:

MACRO CATEGORÍA: Factores que favorecen y desfavorecen la inclusión

Esta categoría mayor o macro, es entendida como todos aquellos aspectos (aquí definidos como “categorías” de análisis) que de no darse de forma correcta o pertinente, obstaculizan el proceso de los estudiantes en las instituciones educativas. Es por ello que se define en esa dicotomía del favorecimiento vs el desfavorecimiento. Igualmente, cabe aclarar que existe un punto en el que se conjugan las categorías que se van a presentar, ya que como se ha corroborado con algunas experiencias, la inclusión constituye una confluencia de factores que permiten o no que se den buenas prácticas en las instituciones. A continuación, se muestra la definición de cada categoría:

Tabla 3. Conceptualización de categorías.

CATEGORÍAS	CONCEPTUALIZACIÓN
Cualificación docente	Comprende la preparación y capacidad que tienen los docentes, para manejar situaciones en donde exista participación de estudiantes en condición o situación de discapacidad.
Concepción de las personas con discapacidad	Se refiere a la concepción que se tiene de la discapacidad, atribuyendo juicios de valor hacia las habilidades o destrezas que tienen los estudiantes con discapacidad.

CATEGORÍAS	CONCEPTUALIZACIÓN
Implementación de leyes, políticas o pactos nacionales e internacionales	Corresponde a la coherencia entre los pactos firmados (a nivel Nacional o internacional), y la materialización de lo allí dispuesto para con las instituciones educativas. También tiene que ver con la entrada en marcha de las políticas institucionales de cada plantel, en la que se estipulan acciones que atiendan e incluyan a las PCD.
Condiciones institucionales	Todos aquellas compromisos o ajustes que deben realizar las diferentes instituciones; ya sean educativas o del Estado, para el acceso y permanencia de los estudiantes en condición o situación de discapacidad.

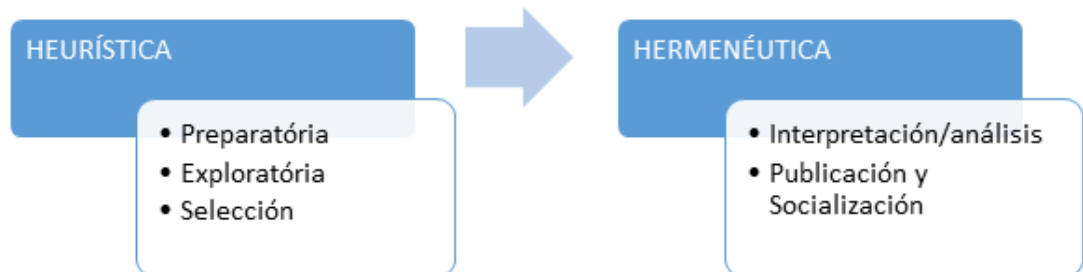
En cuanto al segundo momento; el hermenéutico, se encuentran: la etapa interpretativa y analítica; desarrollada con base en las categorías ya mencionadas, a través de una base documental que comparó las experiencias inclusivas en universidades a nivel nacional e internacional, con la ayuda de una matriz categorial (ver anexo B) y de fichas de lectura (ver anexo C), que permitieron recopilar las ideas y argumentos centrales que los autores resaltaban en cada experiencia, además de clasificar la información para generar una discusión a la luz del enfoque de educación inclusiva propuesto en el acápite teórico.

Igualmente se tuvieron en cuenta algunos de los aspectos propuestos por Mel Ainscow, que estipulan una serie de elementos que se deberían implementar para contar con un centro educativo inclusivo, tales como: “Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes, los docentes planifican, revisan y enseñan en

colaboración, la diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje, entre otros⁴⁷. Lo que aporta insumos para identificar si las instituciones cuentan con las características requeridas para ser inclusivas o no.

Por último, se encuentra la etapa de publicación y socialización, en la cual se dará a conocer el trabajo realizado. A continuación, se muestra el gráfico 1 que representa el proceso:

Gráfico 1. Proceso metodológico.



Fuente: Adaptación Londoño, Palacios, 2014.

⁴⁷ AINSCOW, Mel y BOOTH, Tony. Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Reino Unido: Centre for Studies on inclusive Education, 2000, p. 50. [En línea]. (Recuperado en 10 de febrero de 2018). Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001381/138159so.pdf>. ISBN: 956-8302-2 7-2.

4. RESULTADOS ENCONTRADOS

Se revisaron 105 documentos para el presente Estado del Arte. Para el rastreo de dichos textos se hizo uso del buscador Google Académico o Scholar, además de bases de datos anteriormente mencionadas. 57 de los documentos revisados eran artículos de carácter científico y tesis de grado, de los cuales fueron seleccionaron 32, que relataban experiencias de diferentes países, distribuidas como se muestra en el siguiente gráfico:

Gráfico 2. Distribución de experiencias por país.



Aquí se plasman los estudios realizados por diferentes universidades a nivel latinoamericano y europeo, en donde se ve un claro desarrollo del tema por países como España y Brasil, en donde se encuentran la mayor producción de documentos encontrados y de donde se extrajeron buena parte de las experiencias allí realizadas.

Los 25 documentos restantes fueron descartados porque no cumplían con los criterios necesarios para ser analizados, ya que, o no contaban con experiencias universitarias inclusivas o su enfoque no estaba directamente relacionado con lo que se buscaba para esta pasantía de investigación, Además, se encontró que en

muchos de ellos existían incongruencias relacionadas con los sustentos teóricos o simplemente se quedaban en descripciones de tipo epistemológico y no ofrecían reflexiones a partir de experiencias.

Por otro lado, se clasificaron las experiencias en cada categoría, como se muestra a continuación:

Gráfico 3. Distribución de experiencias por categoría de análisis.



Cada una de estas experiencias fue clasificada en un primer momento en una sola categoría de análisis, respondiendo al tema central en el que se enfocaba cada estudio. Sin embargo, en el transcurso de la revisión se encontró que algunas de ellas compartían otros factores que empataban en las demás categorías, así que se fueron comparando y relacionando para generar una discusión enfocada en las particularidades y similitudes a la hora de las prácticas inclusivas.

Los demás documentos revisados sirvieron para la construcción del apartado teórico y conceptual, además de complementar el sustento argumentativo que posteriormente se verá en el análisis. Cabe aclarar, que serán señaladas principalmente las experiencias que denotaron un mayor desarrollo del tema e implicaron ser ubicadas en las categorías de análisis.

5. ANÁLISIS

A continuación, se discutirán los resultados encontrados en la revisión bibliográfica de los documentos seleccionados en cada una de las cuatro categorías definidas para el presente estudio, con las respectivas experiencias que se presentaron en algunos países extranjeros y por supuesto la situación nacional.

5.1 Cualificación docente

En primer lugar, se encuentran uno de los principales actores que inciden en la formación académica de los estudiantes, los docentes, ya que estos, a través de herramientas pedagógicas adecuadas, orientan a los estudiantes creando un espacio de aprendizaje basado en las particularidades de cada sujeto y si poseen o no alguna discapacidad; permitiendo así, el desarrollo de competencias y habilidades. Estas metodologías pedagógicas se convierten en una barrera de aprendizaje cuando no responden a la diversidad de los estudiantes o cuando no se está preparado lo suficiente para atenderla.

La información oportuna sobre la presencia de estudiantes con discapacidad o cualquier otra diferencia dentro del aula, se torna vital en la educación de los estudiantes, ya que esto abre la oportunidad de comunicación entre el estudiante y el docente permitiendo realizar cambios y adaptaciones a las metodologías orientadas por él. Asimismo, como lo afirma Espinosa y otros⁴⁸ en su experiencia, las acciones que se desarrollen, con el fin de garantizar la calidad de la formación en los diferentes niveles, deben centrarse en la propuesta de un sistema articulado de investigación–acción, capacitación, acompañamiento, seguimiento y control del

⁴⁸ ESPINOSA, C., GÓMEZ, V., CAÑEDO, C. ¿Integración o inclusión? la educación superior ecuatoriana y el pleno acceso de estudiantes con discapacidad. Ciencia y sociedad. 2003, vol. 38, nro. 3.

proceso de enseñanza y aprendizaje, con énfasis en el desarrollo de competencias en el plano de la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes, dándoles la oportunidad de generar nuevas estrategias que aporten a la inclusión.

Informar sobre la presencia de estudiantes con discapacidad no es suficiente, en un estudio basado en las experiencias de educación superior en España, se evidenció que, aunque los profesores eran notificados de la presencia de los estudiantes con discapacidad, estos seguían utilizando metodologías tradicionales que no permitían la participación de todos los estudiantes⁴⁹; estas prácticas realizadas por los docentes, obligan al estudiante a adaptarse a la pedagogía tradicional y deja el proceso de aprendizaje como un ejercicio individual que solo le compete al estudiante en cuestión, poniendo en riesgo su permanencia en la institución.

Un alto nivel académico no garantiza un mejor desempeño frente a los ejercicios de inclusión, los autores David Dos Santos y Neiza de Lourdes de la Universidad Federal de Alagoas, destacan que tener un alto nivel de formación académica en la asignatura que se va enseñar, no implica la realización de prácticas inclusivas dentro del aula⁵⁰, ya que el manejo de grupos heterogéneos no está directamente ligado con el nivel de formación en el conocimiento de áreas específicas, sino depende de la capacidad que tenga el docente de realizar cambios en su plan de asignatura.

⁴⁹ DÍAZ, Vicente y FUNEZ, Silvina. Universidad inclusiva: reflexiones a partir de la experiencia de estudiantes con discapacidad de una universidad pública madrileña. En: *Revista Prisma Social* .2016, nro. 16, pp. 450-494. ISSN: 1989-3469

⁵⁰ CALHEIRO, David y FUMES, Neiza. Experiências e saberes de professores universitários em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior. Brasil. En: *Revista da FAEEBA –Educação e Contemporaneidade*. 2016, vol. 25, nro. 46, p. 239. DOI: <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2016.v25.n46.p%25p>

El docente también debe ser orientado adecuadamente, en una universidad de Cataluña, los problemas en torno a la inclusión se presentan debido a que “las acciones enfocadas al profesorado no están dirigidas a sensibilizar, sino que se limitan a informar al docente sobre la presencia de estudiantes en condición de discapacidad”⁵¹, para que puedan anticiparse a las dificultades de estos estudiantes y proporcionar los apoyos necesarios, dejando a voluntad del docente incluir la información del estudiante para la planeación de sus clases.

Mantoan; una de las principales referentes del enfoque de educación inclusiva en Brasil, propone frente a la responsabilidad que tiene la universidad y los docentes por promover el cumplimiento de los derechos -especialmente el de la educación- la adopción del enfoque de educación inclusiva, el cual busca en este sentido:

Resignificar el papel del profesor, de la escuela, de la educación y de prácticas pedagógicas que son usuales en el contexto excluyente de nuestra enseñanza, en todos sus niveles. La autora agrega que, [...] la propuesta de formación en las escuelas apunta como indicadores: el reconocimiento y la valorización de las diferencias, como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza, profesores conscientes del modo como actúan, para promover el aprendizaje de todos los alumnos, cooperación entre los implicados en el proceso educativo, dentro y fuera de la escuela; valorización del proceso sobre el producto de aprendizaje; y enfoques curriculares, metodológicos y estrategias pedagógicas que posibilitan la construcción colectiva de conocimiento. El foco de la formación docente es el desarrollo de la competencia de resolver problemas pedagógicos⁵².

Es así como se propicia la implementación de este enfoque desde el reto, en el sentido en el que desafía a los docentes para que se planteen el cómo modificar o

⁵¹ FERREIRA VILLA, Camilo; VIEIRA ALLER, María José; VIDAL GARCÍA, Javier. La atención a los estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior. El caso de Cataluña, 2014. Revista de investigación Educativa, 32(1). p. 143.

⁵² MANTOAN, María. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna. 2003, p.16. ISBN 85-16-03903-X.

moldear sus métodos para incluir a todos los estudiantes equitativamente, permitiéndose tomar provecho de las capacidades de cada uno de ellos.

La realidad mencionada por otros países anteriormente, no es ajena al panorama Colombiano, ya que como lo afirma el estudio realizado en la Universidad Nacional en Bogotá, las actividades que desarrollan los docentes en ocasiones están acompañadas de prejuicios y resistencias a los cambios que se requieren, sus acciones las realizan pensando en la mayoría y no en la individualidad. Contrario a esto, los docentes dispuestos a realizar cambios, manifestaban que no sabían cómo apoyar los procesos de los estudiantes⁵³.

Los futuros docentes no son preparados para la educación inclusiva desde su formación pedagógica, en la investigación llevada a cabo en la Universidad del Valle “Formación de docentes inclusivos”, donde su principal objetivo era indagar sobre el conocimiento que tenían en educación inclusiva los estudiantes de los últimos semestres de licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias naturales y educación ambiental; uno de los resultados arrojados en dicha investigación, es el desconocimiento generalizado de estos estudiantes sobre educación inclusiva. Además, del hecho de no considerar sentirse preparados para formar a sus futuros estudiantes desde este enfoque⁵⁴; situación preocupante al comprender que hay grandes posibilidades de que en su quehacer profesional; como futuros maestros, adopten metodologías y prácticas excluyentes en sus ejercicio educativo.

⁵³ RIVEROS, Leidy. Voces transformadoras de las personas con discapacidad, aportes para la educación superior inclusiva en la Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá. Tesis de Maestría en Discapacidad e Inclusión Social. Colombia: Universidad Nacional de Colombia. 2016. [En línea]. (Recuperado en marzo 16 de 2018). Disponible en: <http://bdigital.unal.edu.co/52186/1/1013604246.2016.pdf>

⁵⁴ SAAVEDRA, Yady. Formación de docentes inclusivos una tarea pendiente de la educación superior; indagación de conocimientos en educación inclusiva de estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Trabajo de Grado de Licenciatura en Educación Básica. Colombia: Universidad del Valle. 2015. [En línea]. (Recuperado en 16 de marzo de 2018). Disponible en: <http://bdigital.unal.edu.co/52186/1/1013604246.2016.pdf>

En Colombia existe un marco normativo para garantizar la educación incluyente, en el artículo 11 de la ley estatutaria 1618 del 2013 literal (e) menciona que es deber de las entidades territoriales “garantizar el personal docente para la atención educativa a la población con discapacidad, en el marco de la inclusión, así como fomentar su formación, capacitación permanente, de conformidad con lo establecido por la normatividad vigente”⁵⁵. La aplicación de la norma se cuestiona al destacar que en Colombia, en comparación de los demás países consultados, se encontraron pocas experiencias de inclusión de estudiantes en universidades, cuestión que dificultó el análisis, poniendo en evidencia que el asunto analizado por esta categoría, -la cualificación docente en la universidades- no se ha trabajado lo suficiente, tampoco se promueve educar para enseñar bajo el enfoque de educación inclusiva propuesto por la ley; como es el caso de la Universidad del Valle en la formación de licenciados en educación básica, generando esas dificultades desde la formación profesional para atender PCD.

Adoptar este enfoque permite al docente no solo reconocer estas herramientas para la enseñanza, sino tener una visión sin prejuicios de los estudiantes con discapacidad. Teniendo en cuenta que la educación inclusiva tiene como propósito permitir que tanto profesores como estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad, y la perciban no como un problema, o un obstáculo, sino como un desafío y una oportunidad que enriquezca el entorno de aprendizaje⁵⁶.

Finalmente, adentrarse a la educación inclusiva, requiere conciencia en las acciones y posturas tomadas por los diferentes actores, llevando este enfoque a la

⁵⁵ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley estatutaria 1618 (2013, Febrero). [En línea]. Bogotá, D.C., 2013. (Recuperado en 12 Diciembre 2017.) Disponible en <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DE%2027%20DE%20FEBRERO%20DE%202013.pdf>

⁵⁶ ESPINOSA, C., GÓMEZ, V., CAÑEDO, C. ¿integración o inclusión? La educación superior ecuatoriana y el pleno acceso de estudiantes con discapacidad. *Ciencia y Sociedad*. Ecuador, 2012. Vol. XXXVII, N.º 3, p. 265-266

práctica, asumiendo que el reto -de educar para todos-, supone el despliegue de un conjunto de acciones colectivas e individuales que poco a poco se construya y se apropie de una cultura inclusiva que se evidencie en la eliminación de las demás barreras. Por consiguiente, y como lo menciona Espinoza y otros, “del tratamiento que se le dé a esta problemática depende que el paso del estudiante por las aulas universitarias sea un mecanismo de integración social o se convierta en una forma más de exclusión que terminará con la deserción del medio universitario”⁵⁷. Situación frecuente en el tránsito al nivel educativo superior.

5.2 Concepción de las personas con discapacidad

La segunda categoría se enfoca en la percepción o -como su nombre lo indica- la concepción que se tiene de las PCD; a quienes se le atribuyen incorrectamente tareas distintas a las de los estudiantes que no cuentan con ninguna discapacidad, o se les excluye del grupo de trabajo en el que se encuentren, ya que según los prejuicios, ellos no se encuentran en el mismo nivel de los demás estudiantes o no cuentan con las habilidades necesarias para trabajar en un equipo.

Es por ello, que los prejuicios arraigados del modelo médico-rehabilitador y el modelo de la prescindencia, aún tienen vigencia en la cultura, aunque se haya avanzado en estos modelos desde un enfoque social -siendo cuestión de estudio desde las academias hasta base en la construcción de políticas en diferentes países-. Además, poco se ha trabajado por deconstruir las barreras basadas en los prejuicios, causando obstaculización en la garantía real de los derechos de las PCD.

⁵⁷ Ibid. p. 257.

A partir de la revisión bibliográfica realizada, se logró identificar como una barrera aquellos mitos alrededor de la discapacidad; una de las manifestaciones de esta, es su cultura discriminatoria expresada por la comunidad educativa, como se ha identificado en los siguientes textos:

Los autores David Dos Santos Calheiros y Neiza Fumes, en la investigación desarrollada en Brasil, afirman que los docentes de la Universidad Federal de Alagoas manifiestan no creer en el desarrollo educacional de las PCD y reafirman también que no saben trabajar con la diferencia⁵⁸. Esta incapacidad de los docentes para educar a sus alumnos cuando existen diferencias entre ellos, es una manifestación clara de la concepción de los modelos tradicionales y síntoma de la necesidad de formación en educación inclusiva.

Por su parte, Palacios afirma que el modelo médico-rehabilitador de la discapacidad se basa en una actitud paternalista, generando subestimación y discriminación de las personas con discapacidad, como también la noción por parte del modelo de la prescindencia de entender a las personas con discapacidad como carga que no tienen que aportar a la sociedad⁵⁹. Lo anterior se puede reflejar en las actitudes de los docentes al creer que no se puede educar a las PCD; comparando el bajo rendimiento académico de los estudiantes como causa de su condición, el pensar que se necesita de un tratamiento o educación especial aislada; sin cuestionar las estrategias utilizadas por ellos a la hora de educar y el uso de metodologías que tengan en cuenta las habilidades de todos sus estudiantes, al igual que sus necesidades de aprendizaje.

La exclusión de los estudiantes en condición de discapacidad no solo se origina en

⁵⁸ CALHEIROS, David; FUMES, Neiza. Experiências e saberes de professores universitários em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior. Brasil. En: *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*. 2016, vol. 25, nro. 46, p. 249-250.. DOI: <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2016.v25.n46.p%25ppp.249-250>.

⁵⁹ VELARDE, Valentina. Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. En: *Revista Empresa y Humanismo*. 2012, vol. 15, nro. 1, pp. 117-127. ISSN: 1139-7608

la relación con el docente, sino también por sus compañeros; por ejemplo, en la experiencia de una universidad de España, los estudiantes manifestaron que encuentran ciertos tratos diferenciados y discriminatorios por parte de sus pares. Por ello, Mel Ainscow y Tony Booth desde el enfoque de educación inclusiva proponen la construcción de una cultura inclusiva en la que se oriente a:

La creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial, para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro; (...) los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas educativas de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela⁶⁰.

Es necesario no solamente trabajar con el docente en el desarrollo de una educación inclusiva, sino sensibilizar e informar a toda la comunidad educativa, fomentando así conciencia en la diversidad y la riqueza e importancia de protegerla. Igualmente, hacerles comprender que la inclusión permite que todos los estudiantes aprendan constructivamente en equipo, al demostrar que cada uno cuenta con aportes específicos que ayudan a adquirir competencias distintas, basadas en estrategias.

En un estudio fenomenológico realizado en Ecuador, a un grupo de estudiantes con discapacidad de aprendizaje, se reflejó que:

Las barreras provenían en gran parte de las causas sociales externas en vez de patologías individuales. Las barreras mencionadas por los estudiantes con mayor

⁶⁰ AINSCOW, Mel y BOOTH, Tony. Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Reino Unido: Centre for Studies on inclusive Education, 2000. [En línea]. (Recuperado en febrero 02 de 2018). Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001381/138159so.pdf>. ISBN: 9568302-2 7-2

frecuencia apuntaban hacia las constantes malinterpretaciones del cuerpo docente sobre las discapacidades individuales y las potencialidades y posibilidades de cada PCD para aprender; el tener que trabajar considerablemente más tiempo que sus semejantes en el aula por la no consideración de las diferencias y la escasa flexibilidad curricular⁶¹.

Es por ello, que los prejuicios que se tienen en relación a la discapacidad, dificultan la experiencia y la participación de los estudiantes en su recorrido por la educación superior; como se demostró en la investigación realizada en la Universidad Federal Fluminense en Brasil, en la que algunos estudiantes afirman “sentirse aislados del grupo por la diferencia o discapacidad, impidiendo el disfrute de actividades promovidas por la institución educativa, dejando su participación limitada únicamente al contenido de las aulas”⁶².

Seguir manteniendo el modelo educativo tradicional, es seguir revictimizando a las PCD, no solo negándoles el derecho a la educación sino vulnerando y limitando su participación en otras esferas. Es por esto, que la educación universitaria debe trascender y ser pionera contribuyendo a la eliminación de barreras que no permitan la transformación de la realidad que los “discapacita”, adoptando, investigando y realizando estrategias y/o ajustes que lleguen a toda la comunidad académica.

En la universidad de los Andes, para el caso Colombiano, los estudiantes con discapacidad manifiestan que los profesores no entienden las implicaciones de la discapacidad de cada uno y que en ocasiones los docentes preguntaban a los

⁶¹ ESPINOSA, C., GÓMEZ, V., CAÑEDO, C. ¿Integración o inclusión? la educación superior ecuatoriana y el pleno acceso de estudiantes con discapacidad. *Ciencia y Sociedad*, Ecuador, 2012. Vol. XXXVII, N.º 3, p. 267.

⁶² BATISTA, Aline. Inclusão de pessoas com deficiência na Universidade Federal Fluminense: acesso e permanência, possibilidades e desafios. En: I Seminário Luso-brasileiro de Educação Inclusiva: O ensino e a aprendizagem em discussão. (3 - 4 y de mayo Porto Alegre, 2017). EDIPUCRS. 2017, p. 736. [En línea]. (Recuperado en 12 de marzo de 2018). Disponible en: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao-inclusiva/assets/artigos/eixo-6/completo-4.pdf>

estudiantes si se sentían capaces de realizar ciertas actividades y ejercicios. Ellos agregaron, que ese tipo de preguntas les hicieron sentir que pudiera ser posible, que no tuvieran la capacidad de llevar a cabo la actividad; sintiendo que “eran los profesores los que limitaban a los estudiantes a pesar de que la discapacidad no significara un obstáculo para ellos”⁶³. Y es que la inclusión no solamente se trata de conocer las necesidades de cada estudiante con discapacidad, sino llegar a conocer las fortalezas de todo el grupo y comprender como trabajar con todas ellas, incluyendo ideas y pedagogías que recojan cada caso particular y lo conviertan en todo un proceso.

Por otro lado, yendo a lo local, encontramos otro tipo de barrera, que se encuentra en el Plan de Desarrollo de Santander, en dónde uno de sus objetivos para la ‘inclusión’ de PCD, plasmado en metas, es “apoyar 5 actividades de exaltación y reconocimiento de la población con discapacidad en las provincias de Santander”⁶⁴. Demostrando falta de compromiso con las necesidades reales de las PCD, ya que dicha propuesta, no va direccionada a la eliminación de las barreras arquitectónicas, culturales, educativas, comunicativas, etc. Además en el trasfondo de su propuesta, claramente se evidencian los modelos tradicionales de la discapacidad, que impiden en la agenda política de cada candidato o electo político, construir propuestas concretas que promuevan la restitución de derechos a las PCD.

De esta manera, podemos concluir que se hace urgente -en los procesos inclusivos- actuar frente a la cultura llena de prejuicios y desinformación; sensibilizando y poniendo en práctica acciones que permitan la participación de

⁶³VELÁZQUEZ, María. Prácticas inclusivas para estudiantes con discapacidad en la educación superior marco jurídico y ejemplos de implementación. Trabajo de Grado. Colombia: Universidad de los Andes. 2014. [En línea]. (Recuperado 16 de febrero de 2018). Disponible en: https://documentodegrado.uniandes.edu.co/documentos/200822679_fecha_2014_07_15_hora_11_00_00_parte_1.pdf

⁶⁴ TAVERA AMADO, Didier. Gobernación de Santander. Plan de Desarrollo de Santander, Santander nos une, 2016-2019. p. 250

todos los estudiantes, ya que como se evidenció en las experiencias, la mayoría de los limitantes que tienen los estudiantes en condición de discapacidad ha sido por factores externos, es decir, la falta de estrategias y metodologías alternativas a la hora de educar, la falta de formación en educación inclusiva, la falta de recursos representados en materiales educativos que respondan a la diferencia, y la normalización de la exclusión. Pensar desde la educación inclusiva para Gerardo Echeita y Mel Ainscow, supone brindar especial atención a los grupos de estudiantes que podrían estar en riesgo de exclusión o fracaso escolar y asumir la responsabilidad de adoptar y promover cambios en las que se adopten medidas que aseguren el desarrollo educativo de los estudiantes y su participación⁶⁵.

Por lo tanto, es importante iniciar procesos en las que tengan como objetivo superar los modelos ambiguos que intentaban explicar la discapacidad, ya que estos tienen un efecto negativo, si no se tienen en cuenta en cualquier intento por incluir, estas acciones pueden seguir reforzando los prejuicios que se tienen.

5.3 Implementación de leyes, políticas o pactos Nacionales e Internacionales

Seguidamente y como tercera categoría, está la referente a las normativas y su ejecución en pro de generar una inclusión educativa. Como se ha venido trabajando, es de gran importancia reconocer que las reglamentaciones ofrecen los parámetros que por ley debe regir a una sociedad, para considerarse de carácter inclusivo, es por esto que se crean o modifican los programas y servicios que ofrecen las instituciones, para estar en sintonía como las necesidades de las poblaciones que merecen primordial atención.

⁶⁵ AINSCOW, Mel y ECHEITA, Gerardo. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de la revolución pendiente. En: II Congreso Iberoamericano de síndrome de down. p.4.

En esta categoría se demostró la falta de coherencia que existe entre la creación de la ley y su aplicabilidad real. Una experiencia en Ecuador, desarrollada por Espinosa y otros, describe que:

En el 2007 se emitió el Decreto Ejecutivo N.º 338 sobre “La discapacidad como política de Estado” que declaraba la obligatoriedad de que se establezca, como política de Estado, la prevención de discapacidades, y la atención y rehabilitación integral de las personas con discapacidad, para ello se dispuso su aplicación y ejecución, en forma prioritaria y preferente del programa “Ecuador sin Barreras” coordinado por la Vicepresidencia de la República. Posteriormente, en la nueva redacción de la Constitución del país (aprobada en el año 2008), quedó reflejado en la sección sexta dedicada a personas con discapacidad, artículo N.º 47 que: “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”⁶⁶.

Uno de los problemas fundamentales evidenciado por este estudio, según los autores, es que independientemente de la existencia de la ley desde 1992, esta no se materializa; si se tiene en cuenta que doce años después, cuando se publicaron los resultados del estudio sobre integración de las personas con discapacidad en la educación superior en Ecuador⁶⁷ se demostró que el acceso a la educación superior de estas personas era mínimo por lo que resultaba insignificante estadísticamente. Los resultados demostraron que tan solo el 1.8% de la totalidad de la población con discapacidad accedía a la educación superior, e insistía en que persisten barreras que imposibilitan la integración en el nivel universitario, a pesar de contarse con un marco legal integral, que en teoría, debe facilitar el acceso a todos los niveles, incluido el superior. La realidad es muy distinta pues aún se evidencian restricciones de tipo económico, social, técnico y político que limitan profundamente el acceso a la educación superior de las PCD.

⁶⁶ ESPINOSA, C., GÓMEZ, V., CAÑEDO, C. ¿Integración o inclusión? La educación superior ecuatoriana y el pleno acceso de estudiantes con discapacidad. *Ciencia y Sociedad*. Ecuador, 2012. Vol. XXXVII, N.º 3, p. 262-263.

⁶⁷ RODRÍGUEZ, N. Integración de las personas con discapacidad en la Educación Superior en Ecuador. En Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean, 2004, [En línea]: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001404/140488s.pdf>.

Como lo mencionan los autores en las estadísticas que exponen, prima el derecho colectivo sobre el individual.

Chile representa otra experiencia reveladora; la Ley 20.422 del año 2010, “que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad”, explicita que las instituciones de educación superior deben posibilitar el ingreso de las personas con discapacidad y realizar las adecuaciones necesarias durante su proceso de enseñanza-aprendizaje para que puedan acceder a las diferentes carreras (art. 39)⁶⁸. Sin embargo, no siempre se cumple con lo anteriormente establecido, y es responsabilidad de cada institución implementar las medidas respectivas, lo que en muchos casos no logra llevarse a cabo. Tenorio y Ramírez plantean que “si bien se ha avanzado en relación con las políticas y acuerdos que norman la educación básica y media, aún existe una nebulosa en lo que respecta a la educación superior, ya que se carece de reglamentación y lineamientos claros en relación con el acceso y progreso de los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales”⁶⁹.

Este escenario internacional indica que algunos países cuentan con variadas políticas que impulsan la formación profesional de adultos/jóvenes con discapacidad; sin embargo, estas leyes no se ven reflejadas en la realidad educativa que viven estas personas. Esto se evidencia también en el reporte del proyecto OCDE/CERI (Centro para la Investigación e Innovación de la Enseñanza, 1986) “bajo el marco de Escuelas del Futuro”⁷⁰ -en países de Latinoamérica- sobre la transición de la escuela a la vida adulta de adolescentes con discapacidad, que reveló el fracaso de muchos países en manejar esta transición de manera efectiva.

⁶⁸ TENORIO EITEL, S. y RAMÍREZ BURGOS, M. J. Experiencia de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad sensorial. *Educ. Educ.* Chile, 2016. 19(1), p. 12.

⁶⁹Ibíd., p. 14.

⁷⁰UNESCO. Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas. Hamburgo, Alemania, 1999. (Recuperado el 23 de marzo de 2018). Disponible en http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/10a_span.pdf

Dicho informe señala que las leyes amparan a estos estudiantes durante la estancia en la educación escolar, lo cual no necesariamente se refleja en la educación superior, puesto que no existen decretos o leyes específicas que aseguren la participación efectiva durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta etapa. Asimismo, se observan falencias en la integración educativa de PCD, lo cual se traduce en la falta de recursos y adaptaciones curriculares, en ayudas técnicas precarias debido al poco financiamiento destinado a mejorar la calidad de vida estudiantil de este grupo de personas. De la misma forma, se encuentran barreras actitudinales en la comunidad educativa, que aún muestra dificultades para aceptar la discapacidad. En este sentido, el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC/UNESCO) reconoce que uno de los factores que limita el pleno cumplimiento de las políticas de integración en la zona es “el deficiente ejercicio de la ciudadanía por parte de las propias personas con discapacidad, lo cual contribuye a la reproducción de dinámicas excluyentes”⁷¹. Igualmente se debe tener en cuenta que esta resistencia también se debe a las malas prácticas realizadas que van desmotivando a las PCD para continuar con su formación, involucrarse directamente con sus compañeros y comprometerse con las clases.

Ahora bien, según Crosso⁷² los países que tienen leyes generales de educación en donde el tema de la educación para PCD está más desarrollado y que presentan algún avance en la concepción del derecho a una educación inclusiva son:

Brasil, Argentina y Perú. Las leyes generales de México y Nicaragua son mucho más sucintas en esta temática, pero la plantean desde una perspectiva de inclusión. En el caso de Bolivia y Ecuador, las legislaciones vigentes no están enmarcadas en el enfoque

⁷¹ TENORIO EITEL, S. y RAMÍREZ BURGOS, M. J. Experiencia de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad sensorial. *Educ. Educ*, Chile. 19(1), p. 14-15.

⁷² CROSSO, Camila. El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Colombia, 2014. p. 84.

inclusivo, pero en ambos casos están actualmente en discusión proyectos de ley de educación un poco más avanzados. En el caso de Uruguay, aunque la Ley de Educación no menciona la educación para PCD, sí lo hace la Ley de Protección Integral a las Personas Discapacitadas. La Ley General de Educación de Brasil, de 1996, por ejemplo, aunque señala cuestiones importantes para el éxito del aprendizaje de PCD, como lo es contar con material didáctico específico y formación de maestros, no es enfática en lo que se refiere a la garantía plena de sus derechos al decir que “la atención educacional especializada gratuita a los educandos con necesidades especiales ocurrirá preferencialmente en la red regular de enseñanza.”⁷³

Crosso hace un barrido exhaustivo de las Leyes Generales de Educación vigentes en Latinoamérica, las cuales son bastante imprecisas respecto a la educación de personas con discapacidad; al no detallar sus especificidades y presentar ambigüedades respecto al tipo de educación que se propone en el país, como se evidencia en el caso de Chile, Costa Rica, República Dominicana, Paraguay, El Salvador, Guatemala, Venezuela y Honduras. Al igual que el contexto nacional, como se muestra a continuación:

En Colombia, por ejemplo, la Ley General de Educación de 1994 afirma que “la educación para personas con limitaciones es parte integrante del servicio público educativo”. No obstante, no es clara en su concepción de “integración” y no es explícita en relación al tipo de establecimiento que tiene la obligación de ofrecer la educación a las personas con discapacidad. Además, Colombia es uno de los pocos países de la región que firmó la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad, sin todavía ratificarla⁷⁴.

También hay que tener en cuenta que en el año 2013 se crearon unos lineamientos de política pública de educación superior inclusiva, en el que “priorizaban la educación de calidad como el camino para la prosperidad, en razón a la amplia relación entre los procesos educativos del país con el crecimiento, la productividad, la competitividad y la disminución de la pobreza e inequidad. En esa

⁷³ *Ibid.*, p. 85.

⁷⁴ *Ibid.* p. 85.

vía, se definieron dentro de los énfasis de la política, la necesidad de reducir las brechas existentes entre las poblaciones, las regiones y las instituciones”⁷⁵. Pero a pesar de haber pasado poco más de 5 años, no se convirtió esta en política pública que respondiera a la necesidad de implementar este modelo de educación en las instituciones del estado. En cambio, se modificó, en el año 2017, parte del decreto 1075 de 2015 por el 1421, en el cuál se reglamenta -en el marco de la educación inclusiva- “la atención educativa a la población con discapacidad, destinando recursos financieros, humanos y técnicos para la atención educativa pertinente y de calidad a la población con discapacidad, generando un esquema de atención educativa que impulse el fomento de la educación superior a favor de la población con protección constitucional reforzada”⁷⁶. Todo esto, siendo parte de un intento por demostrar un avance en reglamentación, orientada hacia una educación inclusiva, pero poco puesto en práctica y realmente reflejado en programas y servicios a favor de los estudiantes con discapacidad.

Por otro lado, Arizabaleta y Ochoa en su investigación sobre Instituciones de Educación Superior (IES) en Colombia, señalan que el MEN (Ministerio de Educación Nacional) y el Centro de Innovación y Desarrollo (CID) iniciaron un estudio en 2007 sobre educación inclusiva para la construcción de una política que promoviera la educación superior inclusiva en Colombia. Este estudio fue realizado a 127 IES Colombianas y evidenció un incremento en la tasa de accesibilidad a la educación superior de la población diversa, entre el 2007 y el 2011. El MEN inició un proceso de reflexión sobre la integración y las Necesidades Educativas Especiales (NEE) con relación a la exclusión de otros grupos sociales, como los étnicos. Ante dicha problemática, en el año 2011 propuso abordar las

⁷⁵ MEN. Lineamientos de política de educación superior inclusiva. [En línea]. Bogotá. 2013. (Recuperado en 12 diciembre 2017) Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340146_recurso_1.pdf

⁷⁶ MEN. Decreto 1421 del 29 de Agosto de 2017. [En línea]. Bogotá. 2017. (Recuperado el 12 Diciembre 2017.) Disponible en: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>

Necesidades Educativas Diversas (NED), como un cambio de paradigma, para incluir a otros grupos poblacionales en el sistema educativo. Se inició un camino para valorar y potenciar la diversidad.

Para el año 2012, el MEN continuó la discusión por el término “necesidades”, que hacía alusión a una patologización de la población diversa; así que se inició la construcción conceptual de la educación inclusiva para el país, en aras de identificar las barreras para el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes de los diferentes niveles del sistema educativo colombiano y se construyeron los “Lineamientos de la política de educación superior inclusiva”, publicados el 30 de Septiembre de 2013⁷⁷.

Ahora bien, estos lineamientos que existen desde el 2013 buscan cumplir con los siguientes retos:

- Generar procesos académicos inclusivos.
- Contar con docentes inclusivos, es decir formados en educación inclusiva.
- Promover espacios de investigación, innovación social, de creación artística y cultural con enfoque de educación inclusiva.
- Construir y consolidar una estructura administrativa y financiera que sustente las estrategias y acciones de la educación superior inclusiva.
- Diseñar e implementar una política de educación superior inclusiva institucional⁷⁸.

Si bien es cierto que el documento está elaborado teniendo en cuenta múltiples factores que favorecen la inclusión, es de resaltar que a pesar de haberse publicado hace poco más de 5 años, este no ha llegado a ser política de estado, es decir, quedó solo en su nivel de planificación.

⁷⁷ ARIZABALETA DOMÍNGUEZ, Sandra Lucia; OCHOA CUBILLOS, Andrés Felipe. *Hacia una educación superior inclusiva en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación. Bogotá. Pedagogía y Saberes, 2016.- No. 45. p. 45.

⁷⁸ Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos de la política en educación superior inclusiva. Bogotá, 2013.

Igualmente, en el estudio mencionado anteriormente, el MEN proyectó los avances relacionados con la educación superior inclusiva desde el 2007 con proyección al 2034, en dónde se calcula que para esa fecha se debería contar con “sociedades incluyentes”, dejando como precedente un avance lento y con poco accionar institucional.

Es bastante claro en este apartado que los avances normativos no han sido elaborados para ser ejecutados, quizá solo sirvan para generar “grandes pasos” hacía una sociedad inclusiva, vista desde lo protocolario o la construcción escrita. También hay que tener en cuenta que para llevar a la práctica dichas acciones que se reglamentan, debe existir todo un equipamiento que lo respalde; como presupuesto para los cambios físicos en las instituciones y ciudades, capacitación de los docentes y demás actores que influyen en la formación educativa, además de la adquisición de herramientas que ayuden a que las PCD puedan desarrollar sus capacidades y permanezcan hasta culminar, su etapa de aprendizaje.

5.4 Condiciones institucionales

Las políticas educativas internacionales y nacionales cumplen su razón, cuando estas, se ven reflejadas en las instituciones educativas a través de acciones concretas que lleven a la práctica una educación para el beneficio de todas las personas.

La materialización de las normativas inclusivas de la educación, cobran sentido, al encontrarse, que aquellas universidades que tienen un programa con enfoque inclusivo, tienen mayor ingreso de PCD en la institución, como ocurrió en una universidad de Madrid, donde uno de los resultados, es que la existencia de un

programa inclusivo aumenta las posibilidades de ser elegida por los estudiantes con discapacidad para su formación⁷⁹, ya que este programa crea oportunidades y cambios necesarios para el desarrollo formativo de los estudiantes con discapacidad.

De manera similar, ocurre en una universidad de Brasil, que señala que uno de los beneficios de tener un programa institucional de inclusión, ha sido el aumento de la inscripción de estudiantes con discapacidad a los programas académicos de la institución⁸⁰. Además, el programa permite la gestión y direccionamiento de recursos en beneficio de las PCD tales como: impresora para Braille, computador con sistema DOS-VOX(Programa con sintetizador de voz, que permite a las personas con discapacidad visual, acceder a las computadoras), internet con recursos de accesibilidad y libros en Braille.⁸¹ El programa institucional se vuelve un componente importante en el desarrollo formativo de los estudiantes, ya que es a través de este donde se pueden coordinar acciones que posibiliten la construcción de espacios inclusivos.

Asimismo, algunas de las acciones que han adoptado universidades como la Universidad Federal de Alagoas en Brasil que a través del programa inclusivo (núcleo de accesibilidad) han surgido a partir del reconocimiento y la comprensión de la diferencia de los estudiantes con discapacidad y sus necesidades, otorgan apoyos económicos a estudiantes auxiliares que ayuden a ejecutar actividades promovidas por el programa. Además, la gestión de recursos tecnológicos para

⁷⁹ GANDASEGUI y FUNEZ. Op, cit., p. 465

⁸⁰ *Ibíd.*, p. 460.

⁸¹ GOMES, Maciel *et al.* Relato da experiência de inclusão no ensino superior: desafios e ganhos na ótica dos profissionais da educação. En: I Seminário Luso-brasileiro de Educação Inclusiva: O ensino e a aprendizagem em discussão. (3 ,4 y de mayo Porto Alegre, 2017) Brasil. [En línea]. Recuperado en: 2018-01-17. Disponible en: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao-inclusiva/assets/artigos/eixo-6/completo-4.pdf>

estudiantes con baja visión⁸². Esto permite la mejora de la calidad académica de los estudiantes y el progreso en la disminución de barreras.

Otro punto, relacionado a las condiciones institucionales son las barreras físicas que encuentran los estudiantes; la falta de una política institucional inclusiva y de un programa que promueva el cambio en la universidad, dificulta el avance en la disminución de las barreras. Un ejemplo de esto, es la situación que se presenta en la universidad Fluminense de Brasil, las barreras arquitectónicas son frecuentes para los estudiantes con discapacidad física, creando problemas para circular de manera segura en la universidad, enfrentando problemas como los desniveles en el suelo y la inexistencia de baños adecuados⁸³.

Los estudiantes con discapacidad que participaron de la investigación “barreras de aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una universidad chilena”, manifestaron que existe la necesidad de adecuar el campus para personas con baja visión, ya que estas personas consideran que las infraestructuras generan un peligro para su integridad física⁸⁴. Además, identificaron que lugares como los auditorios, dificultan el acceso y movilidad a personas con discapacidad física, impidiendo su autonomía. Igualmente sucede con los espacios que son mayormente frecuentados por los estudiantes, como es el caso de la biblioteca, la cual debe mejorarse en aspectos tales como: la luminosidad, la ubicación de los libros, la construcción de rampas, compra de dispositivos oruga (dispositivo que hace posible de una manera más sencilla subir por las escaleras con sillas de ruedas)⁸⁵.

⁸² CALHEIROS y FUMES. Op, cit., p. 249

⁸³ BATISTA. Op, cit., p. 738

⁸⁴CORRALES, Angélica; SOTO, Valentina y VILLAFÑE, Gabriela. Barreras de aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una universidad chilena. Demandas estudiantiles – desafíos institucionales. En: *Actualidades Investigativas en Educación*. 2016, vol. 16, nro. 98, pp. 1-29. [En línea]. Recuperado en: 2018-02-21. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44746861005.pdf>. ISSN: 1409-4703.

⁸⁵ Ibíd., p. 16.

La no adecuación de la infraestructura de la universidad, impide el desarrollo en la autonomía de los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad física o sensorial; como es el caso de la baja visión, ya que resulta siendo un obstáculo para la movilidad dentro del campus o para realizar las diferentes actividades que sus clases requieren. Para disminuir dichas barreras, existen productos y entornos que son diseñados de modo que sean utilizables por todas las personas en la mayor medida posible, sin necesidad de que se adapten o especialicen; se trata entonces del diseño universal. El fin de este, es simplificar la vida de todas las personas, haciendo que los productos, las comunicaciones y el entorno construido por el hombre sean más utilizables por la mayor cantidad posible de personas”⁸⁶.

Hay universidades como la universidad de Cataluña, en donde se han ido eliminando barreras arquitectónicas, permitiendo que estudiantes que antes requerían de ayudas para acceder a la universidad, ahora ya no las necesiten. En cuanto a las ayudas técnicas, los servicios cuentan con algunos recursos tecnológicos, con la colaboración de la Delegación Territorial de Cataluña y con la bolsa de productos de la Fundación UNIVERSIA⁸⁷, Esta situación ha facilitado el paso de los estudiantes por la universidad, como también la alianza entre la universidad e instituciones externas que aporten con recursos a los estudiantes con discapacidad pueden contribuir a mejorar sus condiciones dentro de la universidad.

Para el caso colombiano, uno de los resultados de la experiencia de la universidad de Nacional de Colombia, en relación a las condiciones institucionales, ha sido la carencia de acciones relacionadas con la barreras arquitectónicas, ya que los

⁸⁶ Fundación ONCE. Accesibilidad universal y diseño para todos: arquitectura y urbanismo. Madrid: Ediciones de Arquitectura. 2011. p. 15. ISSN: 978-84-88934-47-5. (Recuperado en 10 de marzo de 2018). Disponible en : https://www.fundaciononce.es/sites/default/files/docs/Accesibilidad%2520universal%2520y%2520di se%C3%B1o%2520para%2520todos_1.pdf

⁸⁷VILLA, Camino; ALLER, María y GARCÍA, Javier. La atención a los estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior. El caso de Cataluña. En: *Revista de Investigación Educativa*. 2014, vol. 32, nro. 1, pp. 139-157. [En línea]. Recuperado en: 2018-02-26. Disponible en: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/171711/15928>.

estudiantes afirman que “para acceder a algunos lugares, solo se llega por medio de escaleras, situación que obstaculiza la realización de los trámites”⁸⁸. Asimismo, se destaca, que “las escaleras con vacíos en los costados o con aberturas entre escalones, dificultan mucho la movilidad”⁸⁹, generando peligro para las personas con discapacidad visual.

Aunque en algunas universidades se haya avanzado en la eliminación de barreras físicas y otras barreras institucionales; es necesaria una política clara al interior de las universidades, que contemple las particularidades de los estudiantes y que brinde todas las condiciones necesarias para que ellos se sientan a gusto y puedan llevar a cabo una formación integral.

En la investigación realizada en la Universidad de Sevilla identifican como aspecto negativo la “laguna normativa existente en la Universidad y, como consecuencia, las subyacentes trabas organizativas y actitudinales que de ellas se derivan. La normativa avala, resguarda y protege los derechos de los estudiantes, sin embargo, son desconocidos por la comunidad universitaria, incluyendo al profesorado”⁹⁰.

Todas estas obstrucciones en el aprendizaje implican un retroceso en los derechos de las PCD. Mel ainscow y Gerardo Echeita proponen para enfrentar las barreras identificadas en esta base documental, información que permita conocer los obstáculos que tienen que enfrentar los estudiantes con discapacidad, en qué esferas de la vida educativa se sitúan y acto seguido planear estrategias,

⁸⁸ RIVEROS. Op, cit., p. 8.

⁸⁹ *Ibíd.*, p. 19.

⁹⁰ COTAN, Almudena. Educación inclusiva en las instituciones de educación superior: narrativas de estudiantes con discapacidad. En: *Revista Española de Discapacidad*. 2017, vol. 5, nro. 1, pp. 43-65.[En línea]. Recuperado en: 2018-02-26. Disponible en: https://www.cedd.net/redis/index.php/redis/article/view/261/pdf_62

identificar cuáles son los planes de mejora en las políticas de educación y en la innovación de las prácticas pedagógicas⁹¹.

Finalmente, un aspecto clave del proceso inclusivo es reconocer las necesidades desde los estudiantes, información a tener en cuenta para la construcción de una política universitaria que sea la encargada de orientar los procesos inclusivos. De la misma manera, promover el cambio de modelo de la discapacidad de la prescindencia y rehabilitador, por la adopción del modelo biopsicosocial de la discapacidad; el cual reconoce la discapacidad desde esa multiplicidad de factores.

⁹¹ AINSCOW Y ECHEITA. Op, cit., p. 4.

6 CONCLUSIONES

Durante el desarrollo de la investigación, se ubicó como un hecho positivo de gran impacto, la utilización de la Declaración de Salamanca emitida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, como referente o antecedente principal del reconocimiento de las PCD; que si bien no cuenta con un enfoque inclusivo sino integrador, fue el primer organismo internacional que permitió abrir el debate para la incorporación de los niños y niñas con discapacidad a las escuelas regulares; siendo punto de partida de algunos países para la construcción de políticas inclusivas.

Aunque algunos países hayan incluido en su normatividad la promoción de la educación inclusiva a partir de los años 90 -tomando como base la evolución de los modelos de la discapacidad-, la implementación de estas normas es insuficiente y la realidad actual de las PCD que quieren ingresar a la universidad o que están dentro de ella no ha cambiado sustancialmente de forma positiva. Adicionalmente, los estudios en educación inclusiva siguen siendo limitados, como se pudo demostrar en las experiencias anteriormente discutidas. Se puede afirmar también, que la educación inclusiva sigue sin ser un asunto de gran relevancia en las agendas de los países latinoamericanos, ya que se han realizado numerosos encuentros internacionales, como conferencias y asambleas, en donde se han llegado a acuerdos, pero estos siguen siendo parte del protocolo internacional y no constituyen directamente acciones concretas.

Se debe tener en cuenta que los estándares de calidad en la educación deben contener un componente inclusivo, para catalogarse como una institución que busca la formación de sus estudiantes de forma integral y en condiciones equitativas, ya que la población con discapacidad va cada vez en aumento, y también es cuestión de vital importancia que se cuente con las condiciones

necesarias para que todas las personas tengan acceso a la educación de calidad, representada a través de ese sentido incluyente.

Se puede destacar que aunque las instituciones realizan pequeñas acciones tales como, dar información a los docentes sobre los estudiantes con discapacidad, o crear programas y servicios que los atiendan; estas acciones no constituyen un verdadero avance hacia la inclusión, al no adoptar toda una línea de acción; ya sea a través de una política interna que denote el compromiso de toda la comunidad académica, que obligue a la institución a dar herramientas para que se facilite el proceso; o la implementación de rutas de atención integral a los estudiantes con discapacidad, enfocando las necesidades que cada uno de ellos identifica, para generar estrategias que les faciliten su paso por la educación superior. Para ello, sería pertinente realizar algún tipo de diagnóstico previo a la elaboración de estos programas y servicios, con el fin de identificar realmente el objeto de la intervención; ya sean barreras existentes u otras problemáticas, y poder trabajar en pro de mejorar la calidad de vida, a nivel educativo, de los estudiantes con discapacidad.

Igualmente, es importante contar con una adecuada veeduría de esos procesos que se lleven a cabo en las instituciones, ya que por lo general, las personas que comienzan algún tipo de proceso, desisten en algún punto al considerar que no será lo suficientemente útil para sobrellevar los inconvenientes que se le presenten. Además, se debe realizar una constante evaluación de las herramientas utilizadas y tener presente que cada persona requiere de una intervención distinta por tratarse de las particularidades que componen cada condición.

La formación del docente en educación inclusiva es una tarea que se debe dar en todas las instituciones educativas como parte del proceso hacia la inclusión, partiendo de la reestructuración de los programas académicos, sus currículos y la

necesidad de estar preparados para trabajar con grupos altamente heterogéneos. Para ello también debe darse un proceso de sensibilización con el docente, haciendo que este comprenda que el contar con PCD en sus aulas de clase enriquecerá el espacio de construcción y diversificará el tipo de aprendizaje, motivando a que los docentes se apropien de las habilidades de sus estudiantes y propicien espacios en donde desarrollen sus cualidades y busquen alternativas para aprender desde sus experiencias y potencialidades.

Disminuir las barreras que impiden que la educación inclusiva se dé, requiere de un trabajo en conjunto desde diferentes sectores, no solo depende de los docentes, las directivas, los entes supervisores e incluso las mismas PCD. Se trata de prestar atención a los factores externos a la discapacidad, que como fue explicado en el apartado conceptual, no depende del individuo y la sociedad solamente sino de todos los escenarios en donde la PCD se desenvuelve. Se trata entonces, de una apuesta que integre necesidades con herramientas, preparación para el tratamiento, conocimiento de las capacidades y reconocimiento de la diferencia como parte importante de la pluralidad universitaria.

Las apuestas por llevar a cabo una inclusión educativa, deben ir más allá del desarrollo conceptual, deben representar una intervención real de lo que ya se ha estudiado por muchos años y de lo cual se tiene material suficiente. Se debe apuntar a una investigación-acción, que vayan de la mano con la puesta en marcha de metodologías que incluyan las necesidades que identifican las personas que cuentan con la condición de discapacidad, dejando atrás las formulaciones de escritorio que impiden una transformación de esas realidades y que se limitan a cumplir con indicadores de logro. Quizá la puesta en práctica de la inclusión ha sido tan reducida por el costo que esta genera; el presupuesto que se debe destinar para llevar a cabo una política de inclusión, por ejemplo, tiene que ver con las adecuaciones físicas, la capacitación de personal, la compra de tecnologías y la sensibilización social, entre otras cosas.

Ahora bien, y como concierne a nuestra profesión, desde el quehacer de Trabajo Social se debe propiciar a la construcción de procesos que resignifiquen realmente la inclusión de las PCD, ya que como lo afirma la autora Costa, el proyecto ético-político del Trabajo Social se encuentra articulado por el proyecto societario de los intereses inmediatos e históricos de la clase trabajadora⁹². Es decir, que la intervención desde el Trabajo Social cobra sentido, al buscar, promover y orientar procesos en defensa de los derechos humano contra toda exclusión, prejuicio, discriminación y segregación.

Es por ello, que la motivación existente está enfocada en una apuesta por visibilizar a poblaciones como las personas con discapacidad, que han sido históricamente rezagadas o poco tenidas en cuenta al momento de realizar políticas, programas y servicios, ya que al ser una minoría, no representan estadísticamente, logros a nivel de resultados en los planes y proyectos que se formulan las instituciones.

Concluimos, reafirmando que la discapacidad no es una limitante para las personas que la poseen, en cambio es una oportunidad para demostrar que existe una forma diferente de realizar ciertas tareas; todo depende de cómo se enfrente cada reto que se presente en el camino y el cómo los factores externos pueden llegar a favorecer o desfavorecer el desarrollo de la autonomía de cada persona que vive con discapacidad.

⁹²COSTA, Maria. Lutas sociais e desafios da classe trabalhadora: reafirmar o projeto profissional do serviço social brasileiro. 2017 http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282017000200366&lng=pt&tlng=pt

BIBLIOGRAFÍA

AINSCOW, Mel y BOOTH, Tony. Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Reino Unido: Centre for Studies on inclusive Education, 2000. [En línea]. (Recuperado en febrero 02 de 2018). Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001381/138159so.pdf>. ISBN: 9568302-27-2

AINSCOW, Mel y ECHEITA, Gerardo. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de la revolución pendiente. En: II Congreso Iberoamericano de síndrome de down. Madrid, 2010.

ARIZABALETA DOMÍNGUEZ, Sandra Lucia; OCHOA CUBILLOS, Andrés Felipe. Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación. Bogotá. Pedagogía y Saberes, 2016.- No. 45. p.p. 45-60.

ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS. (9, diciembre, 1975). Declaración de los derechos de los impedidos. Resolución 3447. (Recuperado en 12 de Diciembre de 2017). Disponible en: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/INST%2006.pdf>

ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS. (20, noviembre, 1989) Convención sobre los derechos del niño. Resolución 44-25. (Recuperado en 12 de Diciembre de 2017). Disponible en: <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>

BARRIO DE LA PUENTE, José. Hacia una educación inclusiva para todos. En: *Revista Complutense de Educación*. 2008. Vol. 20. p.p. 14-32.

BATISTA, Aline. Inclusão de pessoas com deficiência na Universidade Federal Fluminense: acesso e permanência, possibilidades e desafios. En: I Seminário Luso-brasileiro de Educação Inclusiva: O ensino e a aprendizagem em discussão. 2017, p.p. 736-752.

CALHEIRO, David y FUMES, Neiza. Experiências e saberes de professores universitários em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior. Brasil. En: *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*. 2016, vol. 25, nro. 46, pp. 239-255.

COBOS RICARDO, Andrea y MORENO ANGARITA, Marisol. (2014): “Educación superior y discapacidad: análisis desde la experiencia de algunas universidades Colombianas”. *Revista Española de Discapacidad*, p. 9.

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. (27, enero, 1987). Ley 12 de 1987. Por la cual se suprimen algunas barreras arquitectónicas y se dictan otras disposiciones. Diario oficial. Bogotá. D.C., No. 37765 (Recuperado en 12 de Diciembre de 2017). Disponible en:
<https://www.minjusticia.gov.co/Portals/0/RUNDIS/1Trabajo%20discapacidad%20normativa.pdf>

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Ley general de educación, art.5. (8, febrero, 1994) Fines de la educación. (Recuperado en 12 de Diciembre de 2017). Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

COLOMBIA. CONGRESO DE COLOMBIA. (11, octubre, 1996) por el cual se crean algunas normas a favor de la población sorda. Diario oficial. Bogotá, D.C., 1996. (Recuperado en 12 de Diciembre de 2017). Disponible en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=349>

COLOMBIA. CONGRESO DE COLOMBIA. (7, Febrero, 1997) Por la cual se establecen mecanismos de integración social de la personas con limitación y se dictan otras disposiciones. Diario oficial. Bogotá, D.C., 1997. No. 42978. (Recuperado en 12 de Diciembre de 2017). Disponible en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=343>

COLOMBIA: CONGRESO DE COLOMBIA. Ley 1098 (8, noviembre, 2006) Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Diario Oficial. Bogotá. D.C., No. 46446. (Recuperado en 12 de Diciembre de 2017). Disponible en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=22106>

COLOMBIA: CONGRESO DE COLOMBIA. Ley 1145 (7, noviembre, 2007). Por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones. Diario oficial. Bogotá. (Recuperado en 12 de Diciembre de 2017). Disponible en: D.C., No.46685 <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=25670>

COLOMBIA: CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley 1306 (5, Junio, 2009) Por la cual se dictan normas para protección de personas con discapacidad mental y se establece el régimen de la representación legal de incapaces emancipados. Diario oficial. Bogotá. D, C., No. 43371. Recuperado en 12 de Diciembre de 2017). Disponible en: http://fundacionparalasamericas.org/wpcontent/uploads/2013/12/Ley_1306-de-2009.pdf

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley 1346 (31, JULIO, 2009) Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad", adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el

13 de diciembre de 2006. Diario Oficial. Bogotá D.C., No.47427. Recuperado en 12 de Diciembre de 2017). Disponible en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=37150>

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley estatutaria 1618 (2013, Febrero). Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con y/o situación de discapacidad. [En línea]. Bogotá, D.C., 2013. (Recuperado en 12 Diciembre 2017.) Disponible en <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DE%2027%20DE%20FEBRERO%20DE%202013.pdf>

COSTA, María. Lutas sociais e desafios da classe trabalhadora: reafirmar o projeto profissional do serviço social brasileiro. En: *Serv. Soc. Soc.* 2017, nro. 129, pp. 366-386. [En línea]. Recuperado en: 2018-02-26. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.113>. ISSN: 0101-6628

COTAN, Almudena. Educación inclusiva en las instituciones de educación superior: narrativas de estudiantes con discapacidad. En: *Revista Española de Discapacidad.* 2017, vol. 5, nro. 1, pp. 43-65. [En línea]. Recuperado en: 2018-02-26. Disponible en: https://www.cedd.net/redis/index.php/redis/article/view/261/pdf_62

COMITEE ON THE RIGHTS OF PERSONS WITH DISABILITIES. Right to inclusive education. 2016.

CONSEJO NACIONAL DE POLÍTICA ECONÓMICA Y SOCIAL REPÚBLICA DE COLOMBIA. (9, diciembre, 2013). Política pública nacional de discapacidad e inclusión social. Bogotá. D.C. (Recuperado en 12 de Diciembre de 2017). Disponible en: <http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/poblacion-con-discapacidad/Paginas/166.pdf>

CORRALES, Angélica; SOTO, Valentina y VILLAFANE, Gabriela. Barreras de aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una universidad chilena. Demandas estudiantiles – desafíos institucionales. En: *Actualidades Investigativas en Educación*. 2016, vol. 16, nro. 98, pp. 1-29. [En línea]. Recuperado en: 2018-02-21. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44746861005.pdf>. ISSN: 1409-4703.

CROSSO, Camila. El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2014. p. 81.

DÍAZ, Vicente y FUNEZ, Silvina. Universidad inclusiva: reflexiones a partir de la experiencia de estudiantes con discapacidad de una universidad pública madrileña. En: *Revista Prisma Social* .2016, nro. 16, pp. 450-494. ISSN: 1989-3469

ESPINOSA, C.; GÓMEZ, V. Y CAÑEDO, C. ¿Integración o inclusión? la educación superior ecuatoriana y el pleno acceso de estudiantes con discapacidad. *Ciencia y sociedad*, vol. 38 nro. 3, 2012.

FERNÁNDEZ, Agustín. Educación inclusiva: “Enseñar y aprender entre la diversidad”. *Revista Digital Umbral 2000*, 2003 no. 13. p. 4-5.

FERREIRA VILLA, Camilo; VIEIRA ALLER, María José; VIDAL GARCÍA, Javier. La atención a los estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior. El caso de Cataluña, 2014. *Revista de investigación Educativa*, vol. 32, nro. 1. p.p. 143 – 162.

GOMES, Maciel *et al.* Relato da experiência de inclusão no ensino superior: desafios e ganhos na ótica dos profissionais da educação. En: I Seminário Luso-brasileiro de Educação Inclusiva: O ensino e a aprendizagem em discussão. Brasil. [En línea]. Recuperado en: 2018-01-17. Disponible en: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao-inclusiva/assets/artigos/eixo-6/completo-4.pdf>

HERRERA, Clara. La educación inclusiva, ¿una escuela para todos? Tesis de Maestría en Educación. España: Universitat Jaume I. 2016. 29 p. [En línea]. Recuperado en: 2018-03-16. Disponible en: http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/161926/TFG_2015_herrera_C.pdf?sequence=1

INSTITUTO NACIONAL DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS Y DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO. Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad. 2012. [En línea]. Recuperado en: 2017-12-12. Disponible en: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/pdf/m9_ei.pdf

LONDOÑO PALACIO, Olga Lucia; MALDONADO GRANADOS, Luis Facundo; CALDERÓN VILLAFÁNEZ Y Licy Catalina. Guía para construir estados del arte. Bogotá. International Corporation Of Networks Of Knowledge. 2014. p.p. 7-22

MANTOAN, María. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna. 2003. ISBN 85-16-03903-X.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos de política de educación superior inclusiva. [En línea]. Bogotá. 2013. Recuperado en 2016-7-23. Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340146_recurso_1.pdf

MINISTERIO DE SALUD Y PROTECCIÓN SOCIAL. Encuesta calidad de vida (ECV). En: Conpes Social 166. Bogotá, 2013. 61 p. [En línea]. Recuperado en: 2018-03-16. Disponible en: <http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/poblacion-con-discapacidad/Paginas/166.pdf>

NACIONES UNIDAS. ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS - ONU-. Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) adoptada y proclamada en su resolución 217^a, del día 10 de Diciembre de 1948.

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS.(1, marzo,2000) Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación. WASHINGTON, D. C. (Recuperado en 12 de Diciembre de 2017). Disponible en: http://apw.cancilleria.gov.co/tratados/AdjuntosTratados/064dd_OEA-1999%20DISCAPACIDAD.PDF

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. (2001). Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud: CIF. Ginebra. (ISBN 92 4 154542 9). (Recuperado en 12 de Diciembre de 2017). Disponible en: https://aspace.org/assets/uploads/publicaciones/e74e4-cif_2001.pdf

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. Informe mundial sobre la discapacidad 2011. [En línea]. Recuperado en 2018-03-12. Disponible en: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/INEC/INTOR/informe-mundial-discapacidad-oms.pdf>

PALACIOS, Agustina. El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación. En: Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. CINCA. Madrid. 2008. 37 p. [En línea]. Recuperado en: 2018-03-24. Disponible en:

<https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>

RIVEROS, Leidy. Voces transformadoras de las personas con discapacidad, aportes para la educación superior inclusiva en la Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá. Tesis de Maestría en Discapacidad e Inclusión Social. Colombia: Universidad Nacional de Colombia. 2016. [En línea]. Recuperado en: 2018-03-16. Disponible en: <http://bdigital.unal.edu.co/52186/1/1013604246.2016.pdf>

SAAVEDRA, Yady. Formación de docentes inclusivos una tarea pendiente de la educación superior; indagación de conocimientos en educación inclusiva de estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Trabajo de Grado de Licenciatura en Educación Básica. Colombia: Universidad del Valle. 2015. [En línea]. Recuperado en: 2018-02-10. Disponible en: <http://bdigital.unal.edu.co/52186/1/1013604246.2016.pdf>

TAVERA AMADO, Didier. Gobernación de Santander. Plan de Desarrollo de Santander, Santander nos Une, 2016-2019.

TENORIO EITEL, S. y RAMÍREZ BURGOS, M. J. Experiencia de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad sensorial. *Educ. Educ.* Chile, 2016. Vol. 19, No. 1, p. 12-29.

RODRÍGUEZ, N. Integración de las personas con discapacidad en la Educación Superior en Ecuador. En Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean, 2004, [En línea]. (Recuperado el 15 de Enero de 2018). Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001404/140488s.pdf>.

UNESCO. (14 de diciembre, 1960). Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza 1960. París. N°6193. (Recuperado en 12 de Diciembre de 2017). Disponible en: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNESCO. CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS. (5-9, marzo, 1990). Declaración mundial sobre educación para todos. Jomtiem. (Recuperado en 12 de Diciembre de 2017). Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

VELARDE, Valentina. Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. En: *Revista Empresa y Humanismo*. 2012, vol. 15, nro. 1, pp. 117-127.

VELÁZQUEZ, María. .Prácticas inclusivas para estudiantes con discapacidad en la educación superior marco jurídico y ejemplos de implementación. Trabajo de Grado. Colombia: Universidad de los Andes. 2014. [En línea]. Recuperado en: 2018-01-17. Disponible en: https://documentodegrado.uniandes.edu.co/documentos/200822679_fecha_2014_07_15_hora_11_00_00_parte_1.pdf

VILLA, Camino; ALLER, María y GARCÍA, Javier. La atención a los estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior. El caso de Cataluña. En: *Revista de Investigación Educativa*. 2014, vol. 32, nro. 1, pp. 139-157. [En línea]. Recuperado en: 2018-02-26. Disponible en: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/171711/159281>

ANEXOS

ANEXO A. Matriz de búsqueda

No.	Ecuaciones de búsqueda	Aplicación de Filtro	Base de Datos	Número de referencias	Documentos seleccionados	Nombre de los documentos
1	Educación de personas con discapacidad + educación superior inclusiva.	2012-2017	Biblat	1	1	Reflexiones éticas sobre gestión de la diversidad en educación superior inclusiva. ACEVEDO ZAPATA, Sandra. Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Bogotá, Colombia [Praxis & saber (Tunja), Colombia, 2016.
2	Educación de personas con discapacidad + educación superior inclusiva.	2012-2017				
3	Education of people with disabilities + inclusive higher education.	2012-2017				

ANEXO B. Matriz categorial

No.	AÑO	NOMBRE DEL DOCUMENTO	AUTOR	RESUMEN	TIPO DE TEXTO	REVISTA	BASE DE DATOS/BUSCADOR	PAÍS
1								
2								

ENLACE	QUE POLÍTICAS INTERNACIONALES DESTACA EL DOCUMENTO	¿EXISTE UNA POLÍTICA INCLUSIVA QUE SE ESTÉ EJECUTANDO EN EL PAÍS?	¿EXISTE EN LA INSTITUCIÓN/ES UNA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA?	¿EXISTE UN PROGRAMA ESPECIFICO Y ACCIONES ORIENTADAS POR LA INSTITUCIÓN PARA LA ELIMINACIÓN BARRERAS QUE IMPIDEN LA INCLUSIÓN?	¿LOS PROFESORES TIENEN FORMACIÓN EN INCLUSIÓN? (CUALIFICACIÓN DOCENTE)	LA INSTITUCIÓN ESTIMULAN LA PARTICIPACIÓN DE TODOS LOS ESTUDIANTES Y LAS PRACTICAS INCLUSIVAS (Condiciones Institucionales)	¿CÓMO SE PERCIBEN A LAS PCD?

ANEXO C. Ficha de lectura

FICHA DE LECTURA No. _____ TIPO DE TEXTO:
PROCEDENCIA:

Referencia bibliográfica: (APA, ICONTEC, VANCOUVER)

Palabras o conceptos claves: (se podrían adicionar las palabras nuevas o desconocidas)

Idea o planteamiento central del documento: (Se debe redactar a manera de proposición la idea central del texto)

Citas textuales (De acuerdo a los descriptores o categorías elegidas. Recuerde la página)

Preguntas que suscita el texto: Aquí se consignan las dudas o inquietudes que le surgen al lector al leer el texto y que no estén resueltas en el mismo

Aportes que hace el texto: Se mencionan los conocimientos y la información que fue nueva para el lector

Polémicas: Se considera polémica a las discrepancias que tiene el autor con un tema en específico.