



POLÍTICA, CULTURA Y PRÁCTICA INCLUSIVAS EN LA UCM

Maestría en Educación

Facultad de Educación Manizales

Maestría en Educación

Manizales, 2017



Política, Cultura Y Práctica Inclusivas en la Ucm

Maestría en Educación

Presentado por:

Norma Milena Aguirre Castro

Rosa Emilia Jiménez Muñoz

Salomón Marín Serna

Yhon Faver Martínez Álzate

Presentado a:

Dra. Sulay Rocío Echeverry Mejía.

Facultad de Educación Manizales

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Manizales, 2017

Título.

Política, Cultura Y Práctica Inclusivas en la Ucm

Resumen.

El Centro Coordinador de la Investigación (CCI) de la FIUC, propone el desarrollo de este proyecto para 15 Universidades Latinoamericanas buscando apoyar la inclusión de los estudiantes con discapacidad en la educación superior en la red de universidades católicas de la FIUC. Gracias a la creación de este programa de formación a largo plazo, se espera ayudar a las universidades a mejorar sus prácticas, facilitar la acogida y enriquecer su cuestionamiento; pretende situar la inclusión de los estudiantes con discapacidad en el corazón de las preocupaciones de las Universidades Católicas.

La UCM como miembro de la FIUC participa de este proyecto internacional con el objetivo de promover la reflexión antropológica, identitaria y estratégica, en torno a discapacidad y diversidad humana, para definir una Política de Inclusión en educación superior para la Universidad Católica de Manizales.

Palabras clave:

Política Inclusiva, Cultura Inclusiva, Práctica Inclusivas, Inclusión en Educación Superior, Discapacidad.

Title.

Inclusive Policy, Culture and Practice at the UCM

Abstract:

The Coordinating Research Centre (JRC) of the IFCU, proposes the development of this project for 15 Latin American universities seeking to support the inclusion of students with disabilities in higher education in the network of Catholic universities of IFCU. Thanks to the creation of this program long-term training, is expected to help universities to improve their practices, facilitate the reception and enrich their questioning. Place the inclusion of students with disabilities in the heart of the concerns of Catholic Universities.

The UCM as a member of the IFCU participate in this international project with the aim of promoting the anthropological identity and strategic thinking about disability and human diversity, to define a policy of inclusion in higher education for Catholic University of Manizales.

Keywords:

Inclusive Policy, Inclusive Culture, Inclusive Practice, Inclusion in Higher Education, Disability.

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO I	10
1.1 Contextualización Global – Regional y Local	10
1.2 Contexto Institucional	11
1.3 Planteamiento y Descripción del Problema	12
1.3.1 Antecedentes Institucionales	12
1.3.2 Problemática	14
1.4 Justificación	18
1.5 Objetivos	20
1.5.1 General.....	20
1.5.2 Específicos.....	20
CAPITULO II.....	21
2. 1 METODOLOGÍA	21
2.1 Trayectos.....	23
2.2 Técnicas e Instrumentos.....	23
CAPITULO III.....	24
3.1 Marco Teórico, Conceptual, Normativa, Contextual y Estratégico de la Política de Inclusión	24

3.1.1 Matriz de Antecedentes Investigativos en Educación Superior Inclusiva.....	24
3.2 Los discursos de la Diversidad en la Educación Superior	58
3.6 Discapacidad en educación superior	83
3.7 Paradigmas en Discapacidad.....	91
3.8 Legislación, Normatividad y Políticas	96
3.8.1 Marco jurídico internacional de discapacidad	96
3.8.2. Marco Jurídico Nacional	96
3.9 Matriz de Buenas Practicas de Inclusión en Educación Superior	111
3.10 La educación en Colombia, desde la naturalización de la exclusión a una insurrección educativa que le apueste por la inclusión.	126
3.11 Reflexiones acerca del libro “Pedagogías de las Diferencias” de Carlos Skliar.....	142
3.12 Educación Superior Inclusiva e Intercultural en la UCM: CAMPUS CAPACITAS	148
3.12.1 Herramienta de Caracterización:	148
3.12.2 Lineamientos de Política Inclusiva en la UCM propuestos desde la reflexión antropológica y estratégica, por diferentes actores institucionales en grupos focales.....	153
3.12.3 La Inclusión en el PEU de la Universidad Católica de Manizales	156
3.12.4 Estrategias de Inclusión de Personas con Discapacidad en la UCM	158
3.12.5. Ergonomía Inclusiva: una sociedad diseñada para todos	160
CAPITULO IV	163

4.1 Cierre - Apertura.....	163
4.2 Referencias.....	170
4.3 Anexos	178
Anexo 1: Grupos Focales.....	178
Anexo 2: Educación Superior Inclusiva para Poblaciones Diversas en la Universidad Católica de Manizales.....	178
Anexo 3: Diseño y seguimiento a la población diversa matriculada en la UCM	178
Anexo 4: Convenio y Observatorio Internacional UCV-FIUC	178
Anexo 5: Entrevista inclusión LPTV. Director Álvaro Segura López recibe a Carlos Skliar y Renato Opperti. Inclusión y diversidad en la educación.	178
Anexo 6: Estudio de Accesibilidad en planta física e infraestructura de la UCM.....	178

Índice de Tablas

Tabla 1: <i>Matriz de antecedentes</i>	24
Tabla 2: <i>Matriz de ed. superior inclusiva</i>	60
Tabla 3: <i>Matriz de discapacidad general</i>	75
Tabla 4: <i>Matriz - Discapacidad oculta</i>	77
Tabla 5: <i>Cuadro de paradigmas en discapacidad</i>	91
Tabla 6: <i>Legislación y normatividad política</i>	102
Tabla 7: <i>Matriz - Prácticas de inclusión</i>	111
Tabla 8: <i>Cuadro de herramientas de caracterización</i>	148
Tabla 9: <i>Inclusión - discapacitados de la UCM</i>	158

Índice de Figuras

Figura 1: Trayectos.....	23
Figura 2: Técnicas e instrumentos	23
Figura 3: Asesores internacionales UCV	153
Figura 4: Grupos focales.....	153

CAPÍTULO I

“No sé si me gusta más de ti, lo que me diferencia de ti o lo que tenemos en común, lo común me reconforma, lo distinto me estimula”. Juan Manuel Serrat.

1.1 Contextualización Global – Regional y Local

A pesar de los esfuerzos realizados hacia la inclusión de los estudiantes con discapacidad, todavía queda un largo camino por recorrer antes de que las universidades logren satisfacer todas las necesidades de estos estudiantes. De hecho, las barreras y los obstáculos a su inclusión son todavía numerosas: leyes y políticas aún insuficientes o parcialmente implementadas, barreras socioculturales relacionadas con la falta de conocimientos, creencias preexistentes y prejuicios sobre la discapacidad, así como falta generalizada de accesibilidad, de dispositivos específicos y de financiación.

Anteriormente a este proyecto, el CRESGE (Centro de Estudios de la Universidad Católica de Lille) ya llevó a cabo un estudio en colaboración con el Centro Coordinador de la Investigación de la FIUC. Dicho estudio constituye una primera etapa a la puesta en funcionamiento del presente programa, orientado a la mejora de la integración de los estudiantes con discapacidad. Los resultados de esa encuesta nos proporcionaron un estado del arte de la cuestión, revelando asimismo el gran interés de las universidades católicas por temáticas de orden social, legal y educativo. Dicha evaluación ha permitido, por un lado, identificar las buenas prácticas en materia de inclusión de estudiantes con discapacidad y, por el otro, detectar tanto el modo en que las universidades se benefician de su presencia como los obstáculos a la inclusión de estos alumnos.

Se reitera la escasa presencia de personas con discapacidad en las universidades. (Discapacidad oculta) y la poca información estadística acerca de la situación en América Latina

y Caribe (ausencia de indicadores, encuestas y censos poblacionales...) políticas y prestación de servicios.

Estos hallazgos provocan la necesidad de revelar el gran interés de las universidades católicas por temáticas de orden social, legal y educativo; identificar las buenas prácticas en materia de inclusión de estudiantes con discapacidad y detectar los obstáculos a la inclusión de estos estudiantes con Discapacidad a la Educación Superior.

En el contexto educativo colombiano, la actual normativa en educación no considera lineamientos técnicos ni procedimientos que permitan flexibilizar los criterios de evaluación y promoción de los alumnos con discapacidad que no cumplen con los requisitos establecidos en el marco curricular común.

Las necesidades educativas diversas en el sistema educativo actual, se plantean como una alternativa efectiva tanto para la comprensión del desempeño en el aprendizaje como para la oferta de servicios de carácter educativo y social, lo cual contribuye significativamente a la construcción de una cultura de atención a la diversidad. (MEN-Educación Superior Inclusiva, 2012).

1.2 Contexto Institucional

La presente propuesta ofrece a la Universidad Católica de Manizales la oportunidad de diferenciarse de otras instituciones de educación superior en la región o país, pues atiende a los desafíos que supone la inclusión de estudiantes con discapacidad.

En consonancia, con lo expuesto por el Dr. Luis Enrique Silva Coordinador Académico del CNA, en su Conferencia UCM, Julio de 2015, la Educación Superior Inclusiva debe seguir los Protocolos Universales de Educación: para TODAS y para TODOS con un Enfoque diferencial

que se enmarca en una perspectiva de Derechos Humanos y es la base para la construcción de modelos educativos sin exclusiones, que den respuesta a las distintas necesidades, eliminando las barreras físicas, pedagógicas y actitudinales, y donde la diversidad es entendida como un elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje, que favorece el desarrollo humano. Es una oportunidad para mejorar las condiciones de acceso y permanencia en el sistema educativo y la no discriminación.

La Universidad Católica de Manizales busca el fortalecimiento de procesos académicos y administrativos de educación superior con enfoque de educación inclusiva, para atender problemas como deserción escolar, exclusión, discriminación, fracaso escolar, en todas las poblaciones y con enfoque diferencial a las poblaciones con algún tipo de Discapacidad.

Se pretende entonces:

- Mejorar las prácticas de acogida dentro de la universidad
- Capacitar a los actores clave
- Crear una identidad inclusiva sobre la discapacidad en el marco del compromiso social de las universidades católicas.
- Establecer el Campus Capacitas en la UCM:

Campus: área territorial y ámbito de actuación para la coordinación y gestión de servicios comunes

Capacitas es un proyecto de diversas instituciones que buscan responder a las necesidades y desafíos en la gestión de sistemas y servicios desde un abordaje intersectorial

1.3 Planteamiento y Descripción del Problema

1.3.1 Antecedentes Institucionales

Conformación y Trayectoria del Grupo de Investigación ALFA en el campo del proyecto:
(2012 a 2017):

- Diplomado en Didácticas Flexibles para la inclusión en la educación formal. Financiación Fundación Saldarriaga Concha.
- Ponencias en Eventos: Educar en la Diversidad
- Red de Accesibilidad Universal. Programa de Arquitectura
- Red de Inclusión Integral de Personas con Discapacidad en Manizales
- Electiva de Lengua de Señas Colombiana
- Asignatura: Educar en la Diversidad (Licenciatura Matemáticas y Física y Ciencias Naturales).
- Modulo: Educación Inclusión Social. Maestría en Pedagogía
- I Congreso Internacional de Educación Inclusiva: Pensar en la Diversidad en la Educación Inicial, Media y Superior.
- Proyecto de Desarrollo: Servicio de apoyo pedagógico a niños, niñas y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales pertenecientes a Establecimientos Educativos de los Municipios No Certificados del Departamento del Choco”. Financiación SEDCHOCO.
- Proyecto de Desarrollo Inclusión en Educación Superior de Poblaciones Diversas en la Ciudad de Manizales. Financiación MEN.
- Proyecto de Investigación: Caracterización de los Estilos Cognitivos para formar en la Diversidad
- Proyecto de Investigación: Territorio Señante, Dimensiones y Perspectivas del Mundo Simbólico en Contextos de Desarrollo

- Artículo: Una Mirada a la Diversidad Escolar para la Comprensión de los Estilos Cognitivos
- II Congreso Internacional de Ciencias Sociales y Humanas: Educación y Diversidades
- Proyecto de Investigación: Currículo Flexible emergente en la Educación básica y media, como posibilidad educativa incluyente.
- Proyecto de Investigación: Estilos Cognitivos en la dimensión Dependencia-Independencia de Campo, Auto Concepto, Autorregulación del Aprendizaje y Rendimiento Académico en estudiantes universitarios.
- VIII Jornadas nacionales Emmanuel Levinas: Ética y Responsabilidad en las Humanidades

1.3.2 Problemática

En consecuencia se crea la necesidad de promover un discurso en las universidades en torno a la discapacidad hacia sociedades inclusivas, ofrecer a las universidades participantes la oportunidad de diferenciarse de otras instituciones de educación superior en la región o país, contar con el apoyo de la alta dirección y poner en valor la discapacidad en el entorno de la comunidad universitaria, impulsar la relación institucional de universidades y el tejido asociativo del tercer sector, consensuar unas directrices generales comunes: valor guía para el diseño de un plan de atención educativa y social a las personas con discapacidad, la inclusión en los planes estratégicos o de desarrollo de ejes o líneas sobre inclusión y discapacidad, el diseño o actualización de normativas propias de la universidad sobre inclusión y discapacidad, la creación o incremento de actividad de estructuras específicas para la atención a personas con discapacidad - PcD: oficinas, servicios, programas, actividades, la constitución de comisiones universitarias

sobre inclusión y discapacidad, el rediseño y ajustes en los programas existentes: indicadores, información de resultados, censo PcD y la importancia de dar continuidad al programa en el tiempo

El reto es mejorar la inclusión de los estudiantes con discapacidad en la educación superior en la red de universidades católicas de la FIUC, con miras a la realización de un plan estratégico relacionado con la inclusión para cada una de las 15 universidades católicas participantes, que han tenido una excelente acogida a la iniciativa promovida por la FIUC, vista en claves de oportunidad, como factor multiplicador del apoyo y colaboración, como proyecto común y refuerzo institucional.

1.3.3 Marco de referencia

La Federación Internacional de Universidades Católicas (FIUC) fue fundada en 1924, sede en París. Hoy en día reúne a 220 universidades e instituciones de educación superior de todos los continentes, en un afán de progreso intelectual, humano, social y eclesial.

En la FIUC el CENTRO COORDINADOR DE LA INVESTIGACION (CCI) tiene por misión promover la investigación interuniversitaria en el espíritu de la cooperación internacional con miras a servir a las universidades católicas, las sociedades y la Iglesia, crear redes de conocimiento e incentivar colaboraciones exitosas entre los afiliados y contribuir al desarrollo de la educación superior católica en todas sus dimensiones

Sus actividades se planifican de acuerdo con las siguientes dimensiones:

Interactividad + Interdisciplinariedad

Internacionalidad + Interculturalidad

Formula proyectos en múltiples áreas, entre ellos asuntos sociales como: Adicciones, Familias fragilizadas e Inclusión social.

En el campo de la Inclusión Social se inscribe el Proyecto: Hacia una Cultura y Pedagogía Inclusivas, que cuenta con asesores internacionales que lideran el CAMPUS Capacitas en la Universidad Católica de Valencia, San Vicente Mártir (UCV) - España. Como Universidad modelo en Inclusión de personas con Discapacidad a la Educación Superior la Universidad Católica de Valencia ha creado el Campus Capacitas Educación, sociedad e inclusión, y cuenta con:

EJE ESTRATÉGICO Y TRANSVERSAL DE LA UCV: Referente Identitario en torno a la Discapacidad y la Inclusión Social, Educativa y Cultural

MODELO UNIVERSITARIO. Modelo de formación, innovación y transferencia Universidad de rostro social □ CAMPUS MULTIDISCIPLINAR

PERFIL FORMATIVO/PROFESIONAL □ Discapacidad: Contribución del ejercicio Profesional Egresados a generar Entornos sociales más inclusivos

Se observa desde su modelo la contribución del ejercicio profesional a la inclusión social, cultural y laboral de futuros egresados en entornos laborales inclusivos y la reflexión desde la ética y deontología profesional en torno a la inclusión.

El enfoque de atención a la diversidad en el contexto de la educación superior colombiana enfatiza una educación para todos con igualdad de oportunidades, que permita adquirir conocimientos, desarrollar competencias y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida, independientemente de su procedencia, situación social, económica o cultural. (MEN-Educación Superior Inclusiva, 2012).

La educación superior inclusiva se enmarca en un enfoque de derechos, fundamentados en la Legislación Colombiana: Ley 1618 de 2013 "Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad"; la Ley 1448 de 2011 "Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones" a la Ley 70 de 1993 para Comunidades Negras, Afrocolombianas, Palenqueras y Raizales, al Decreto 804 de 1995 que reglamenta la Etnoeducación y a las políticas públicas para la población LGTBI.

La política de Inclusión en la educación superior se justifica, por la mirada de Desarrollo Humano de los sujetos, por la necesidad de consolidar la oferta educativa para la población diversa, por la urgencia de un trabajo intersectorial e interdisciplinario para la atención educativa con calidad de estos grupos poblacionales y por la apuesta por didácticas y procesos de evaluación flexibles.

El currículum es concebido como un instrumento para asegurar igualdad de oportunidades, por ello para adoptar un currículo inclusivo, los "ajustes razonables" son concebidos como "las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones de todos los derechos humanos y libertades fundamentales" (Ley 1346 de 2009).

Desde la Planeación Institucional en la UCM, se ha tenido como premisa un "Diseño para Todos", teniendo en cuenta la accesibilidad para todos los estudiantes. La planta física y los criterios para la administración de la misma tales como préstamo de instalaciones, realización de eventos y competencias para el mantenimiento y la seguridad, incluye el Mapa de Riesgos

Físicos de la Institución y se especifica sus posibilidades de acceso y movilidad dentro de las instalaciones para todo tipo de población.

En cuanto a procesos de Proyección social se tienen Identificadas las Redes de Apoyo para la atención de poblaciones diversas en la Entidad Territorial.

En las dimensiones Administrativa y Financiera, se está en camino de describir las estrategias de apoyo adoptadas por la Universidad para promover el acceso, la permanencia y la promoción con calidad de todos los estudiantes, en igualdad de condiciones, realizando los ajustes razonables para poblaciones diversas o vulnerables, siguiendo el espíritu de la educación inclusiva.

En consecuencia, es propósito de la UCM comprender los paradigmas en Inclusión, buscar las transformaciones en sensibilidad, conocimiento y prácticas educativas, identificar las barreras que impiden el acceso y la permanencia de la población diversa en la educación superior, vincular su labor docente e investigativa a la educación Inclusiva, todo ello desde una postura de la pedagogía crítica.

Un diagnóstico situacional inicial debe mostrar las debilidades, fortalezas, estrategias y oportunidades de mejora en cuanto a política institucional, procesos académicos, investigación, estructura administrativa y financiera y una propuesta para la calidad y la pertinencia educativa para todos los grupos poblacionales desde la interculturalidad.

1.4 Justificación

La UCM es consciente que el reconocimiento de la diversidad cultural debe garantizar pedagogías pertinentes para el reconocimiento de la diversidad de creencias y las demás formas asociativas que implican la interculturalidad y que hacen parte de la identidad nacional. En este

sentido, busca resignificar su proyecto educativo Universitario (PEU) en su gestión Directiva, Administrativa, Académica, Investigativa y de Proyección Social, desde políticas culturales y prácticas pedagógicas para el reconocimiento de las diferencias étnicas, sexuales, de género, geográficas, etarias, físicas y cognitivas y asociadas a contextos sociales específicos: desplazamiento, conflicto armado, bajo nivel de ingresos, exclusión social.

El promover la inclusión educativa en la Universidad significa atender las necesidades comunes y específicas de toda la población estudiantil, para lograrlo se hace necesario que gradualmente se implementen estrategias de enseñanza flexibles que abren el camino a una educación que reconoce estilos de aprendizaje y capacidades diferentes entre los estudiantes y que ofrece diferentes alternativas de acceso al conocimiento y evalúa diferentes niveles de competencia.

En el contexto regional este Proyecto da respuesta a la POLÍTICA PÚBLICA MUNICIPAL DE DISCAPACIDAD - MANIZALES que se basa en los Lineamientos de la Política Pública Nacional de Discapacidad, en el documento Conpes 166 de 2013, en la Ley 1618 de 2013 y en los Lineamientos de Formulación y Adopción de Política Pública para el Municipio de Manizales. El objetivo de esta política es definir los lineamientos, estrategias y recomendaciones que con la participación de las Organizaciones de base de personas con Discapacidad, Instancias de la Administración Municipal, Instituciones para personas con Discapacidad, sociedad civil y ciudadanía en general, permitan avanzar en la construcción e implementación de la Política Pública de Discapacidad e Inclusión Social para Manizales - PPDIS, que se basa en el goce pleno en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales para todas las Personas con Discapacidad, como lo establece la Convención sobre los Derechos de las PcD de Naciones Unidas.

1.5 Objetivos

1.5.1 General

Promover la reflexión antropológica, identitaria y estratégica, en torno a discapacidad y diversidad humana, para definir una Política de Inclusión en educación superior para la Universidad Católica de Manizales.

1.5.2 Específicos

- Reflexionar sobre la cultura inclusiva en el marco del compromiso social de las Instituciones de Educación Superior.
- Integrar la discapacidad y la inclusión educativa como referente identitario en los planes estratégicos o líneas intervención de la universidad.
- Diseñar y desarrollar un Plan Estratégico de Atención a la Diversidad y Discapacidad, mediante la creación de un Campus Capacitas en la UCM.
- Definir la Política de inclusión en Educación Superior para la UCM

CAPITULO II

2. 1 Metodología

Según el paradigma de la investigación cualitativa de tipo interpretativo, existen múltiples realidades construidas por los actores en su relación con la realidad social en la cual vive. Por eso, no existe una sola verdad, sino que surge como una configuración de los diversos significados que las personas le dan a las situaciones en las cuales se encuentran. La realidad social es así, una realidad construida con base en los marcos de referencia de los actores (Martínez Rodríguez, 2011). Por lo tanto, la investigación ha de moverse en los ámbitos social, familiar, educativo y cultural, con el fin de permitir razonamientos abiertos, críticos y complejos, como transformadora de la realidad educativa y pedagógica permitiendo al que investiga, construir realidad social de conocimiento, dudar de las certezas establecidas con antelación y garantizar la articulación teórica y práctica propias de la modernidad.

La Investigación Cualitativa de tipo Interpretativo, en atención a la apertura metodológica, a los intereses específicos de los investigadores y a las particularidades de los contextos de actuación, se propone en esta investigación educativa. Las técnicas e instrumentos de investigación guardan coherencia con los postulados de la investigación educativa, que para el despliegue del proyecto se enuncian ligadas unas a las otras y se desarrollan de manera simultánea:

La técnica de *Revisión Documental*, se realiza con el fin de obtener de los registros evidentes, el valor incuestionable, no sólo para ampliar las observaciones del investigador y facilitar el proceso de análisis y realización de informes, sino para servir de contraste en procesos de triangulación de la información. Son esenciales como pistas de revisión para comprobar los

procesos seguidos por el investigador y poder analizar la corrección del propio proceso de análisis.

Dentro de la investigación, se realizaron algunos ejercicios de *síntesis narrativa* o construcciones a partir de la bibliografía, la cual se utilizó para referenciar, describir y discutir el estado del arte de los temas relevantes y pertinentes objeto de investigación, bajo el punto de vista teórico y conceptual de la literatura publicada en libros, revistas y artículos con una interpretación y análisis crítico personal del autor. (Enferm, 2007).

Retomando algunas descripciones encontradas en la revista Forum, (Kawilich, 2005) *la Observación participante* se considera como una de las principales herramientas de recolección de datos en estudios antropológicos especialmente en estudios etnográficos, la cual permite al investigador, verificar y observar eventos que los informantes no han compartido, para una comprensión holística de los fenómenos en estudio. La observación participante, implica la compenetración en un sin número de actividades durante diferentes períodos de tiempo, que permite la comprensión de los fenómenos, con una visión más directa del mundo social.

Como técnica cualitativa, también se emplearon las *entrevistas a profundidad* y *los grupos focales*, los cuales tienen mucho en común con la observación participante, ya que el entrevistador trata de establecer un vínculo con los informantes, formulando inicialmente unas preguntas directivas, las cuales irán encaminando las preguntas subsecuentes relacionadas con la unidad de análisis a investigar; permitiendo identificar puntos relevantes al interior de una persona, sus biografías y la emoción en los relatos. (Evertson & En Merlin, 2008)

A continuación, se presentan los trayectos, matrices, rastreo categorial y herramienta diagnóstica de contextualización:

2.1 Trayectos



Figura 1: Trayectos

2.2 Técnicas e Instrumentos

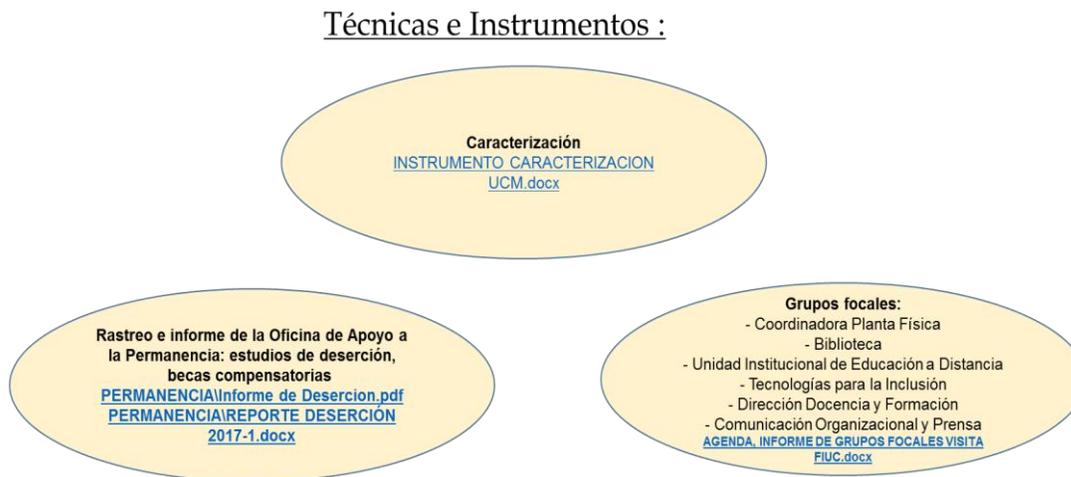


Figura 2: Técnicas e instrumentos

En el capítulo siguiente se despliegan los hallazgos y reflexiones teóricas a partir del trabajo de campo realizado.

CAPITULO III

3.1 Marco Teórico, Conceptual, Normativa, Contextual y Estratégico de la Política de Inclusión

Local

3.1.1 Matriz de Antecedentes Investigativos en Educación Superior Inclusiva

Nacional

Tabla 1: *Matriz de antecedentes*

NOMBRE DEL ARTÍCULO	AUTORES	AÑO	REVISTA	OBJETIVO	METODOLOGÍA	HALLAZGOS
<i>Comprensiones del discurso normativo sobre inclusión educativa en Colombia</i>	Velásquez Restrepo, Jesús Salvador	2105	UCM Repositorio. Trabajo Maestría	Realiza un análisis cualitativo del discurso normativo colombiano sobre Inclusión Educativa, con los propósitos de elaborar un inventario de la legislación entre 1991 y 2013; identificar y analizar los conceptos, criterios e imaginarios que atraviesan este discurso y establecer relaciones entre dicho discurso y sus condiciones de emergencia.	Abordó un <i>enfoque fenomenológico-hermenéutico</i> , que permitió una aproximación a las tramas epistémicas que le dan forma al discurso normativo sobre Inclusión Educativa en nuestro país y los propósitos que dinamizan dicho discurso. Dicho enfoque está enmarcado en la investigación cualitativa que cruza disciplinas, áreas de conocimiento y problemáticas.	<p>1- Resalta la exuberancia, la reiteración, la idealización y la clasificación presentes en el discurso normativo en torno a la Inclusión Educativa, características que responden, en gran medida, a los modos socio-culturales de abordaje de los fenómenos, en el contexto colombiano, en el cual se tiende a expresar el compromiso con ciertos grupos poblacionales a través de la emisión de normatividades.</p> <p>2-Se trata de un discurso reiterativo en unos mismos elementos, entre ellos, exaltar la fragilidad de algunos grupos poblacionales, lo que en cierta medida vulnera su propia dignidad, pues tal exaltación, termina por presentarlos como anormales, lo que viene a aumentar su dificultad de adaptación al entorno escolar.</p> <p>3-Se pudo evidenciar como la vertiente normativa del discurso oficial en torno a la Inclusión Educativa en Colombia expresa un especial ahínco en la discapacidad, mostrando esto como la dificultad que tienen esta población estudiantil para desarrollar determinadas actividades, acentuando la discapacidad desde enfoques bio-mecanicistas.</p> <p>4-El contexto socio-político de la</p>

						<p>segunda mitad de la década de 1980, pese a encontrarse enmarcado por el conflicto armado y el narcotráfico, parece haber sentado las bases para la transformación del país, gracias al deseo generalizado de políticas sociales que tuvieran en cuenta a cada uno de los ciudadanos y ciudadanas, lo que desembocó en una legislación que tiene en cuenta las necesidades básicas de aquellos grupos poblacionales que históricamente habían permanecido en situación de marginalidad.</p> <p>5-Dicho discurso está en correspondencia con el interés por alcanzar los propósitos globalizadores que toman fuerza en la actualidad, en tanto que las políticas nacionales se diseñan buscando articularse a las exigencias de organismos internacionales, dejando de lado las particularidades socio-culturales propias de nuestro contexto.</p> <p>6-Las normas en torno a la Inclusión Educativa parecen estar diseñadas para contextos abstractos, pues se encuentra poca correspondencia entre el discurso y las condiciones sociales, económicas y culturales propias del país, lo anterior se ve reflejado en las escasas posibilidades de ser ejecutadas; esto repercute a la vez, en la credibilidad de la población en el discurso normativo.</p>
<p><i>Territorio señante, dimensiones y perspectivas del mundo simbólico en contextos de desarrollo</i></p>	<p>José Fernando Duque Gallego</p>	<p>2014</p>	<p>Manizales</p>	<p>¿Cuáles son las condiciones y posibilidades de la <u>educación superior</u> para las personas con discapacidad auditiva a través de un entorno accesible como instrumento de apertura al desarrollo del</p>	<p>a partir de biografía narrativa que se da cuenta de la necesidad de ajustar la educación superior a las nuevas realidades socioculturales y de desarrollo a través del conocimiento experimental, empírico de profesores que producen conocimiento a</p>	<p>La educación para todos, con todos y para cada uno y el aprendizaje diverso implica atender las distintas metodologías que han imperado el proceso de rehabilitación: el oralismo, la comunicación total, enfoque en el cual se utilizaba todas las herramientas de la lengua oral como la de señas: habla articulada, seña específica de la palabra o frase emitida, si es necesario</p>

				<p>conocimiento? se intenta vislumbrar al sujeto en la educación superior como factor de desenvolvimiento del lenguaje, bajo parámetros que convocan las formas de pensar desde la dialéctica, la didáctica, la dialogicidad y la virtualidad de la tríada educación, sociedad y cultura</p>	<p>través de sus historias de vida como soporte para transformar y proponer a las instituciones las bases de una educación de calidad</p>	<p>el deletreo manual, todo ello combinado al mismo tiempo y el bilingüismo, un medio por el cual se utiliza una primera lengua L1, y el castellano escrito como segunda lengua L2; atendiendo con equidad las necesidades comunes y específicas que estas poblaciones presentan. 103 Para lograrlo ha sido necesario que gradualmente el sistema educativo defina y aplique concepciones éticas que permitan considerar la inclusión como un asunto de derechos y de valores, lo que está significando implementar estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras que abren el camino a una educación que ofrece diferentes alternativas de acceso al conocimiento y evalúa diferentes niveles de competencia a través de la utilización de recursos electrónicos</p>
<p>Prácticas docentes universitarias. Una lectura desde la diversidad y la inclusión. puntos de acuerdo y divergencias”.</p>	<p>Ruth Lorena Guerrero Narváez Julio Fernando Rivera Vallejo</p>	<p>2013</p>	<p>Universidad de Manizales</p>	<p>Comprender cómo se desarrollan las prácticas docentes universitarias en los programas de Derecho y Trabajo Social de la I.U. Cesmag y Universidad Mariana del municipio de Pasto, desde una mirada de inclusión y diversidad.</p>	<p>Investigación cualitativa en la que se utilizó el enfoque hermenéutico por cuanto se encamina a comprender y a interpretar las prácticas docentes preocupándose por el sujeto docente, la educación y la sociedad desde el rol de docente universitario, convirtiéndose en una invitación al análisis, la explicación y la construcción de prácticas pedagógicas y el conocimiento, que se proyecta al compromiso de los esfuerzos de los docentes por mejorar sus procesos de formación. el tipo de la presente investigación es</p>	<p>Para la sistematización de la información se elaboró un cuadro de vaciado de la información en el cual se establecieron puntos de encuentro y divergencias, determinando seis categorías inductivas, sobre las cuales gira el análisis y la interpretación de los hallazgos obtenidos:</p> <p>Academia: Escenario que concentra diversidad: los docentes, por un lado no tienen claros los conceptos de diversidad y de inclusión y por el otro, manifiestan abiertamente que los distintos ordenamientos que rigen su actividad, incluyendo los institucionales, son más una letra muerta anquilosada en estatutos y reglamentos, resulta supremamente compleja su tarea.</p> <p>Política de Inclusión y Diversidad: La información suministrada demuestra que</p>

					<p>descriptivo, por cuanto dará cuenta detallada de las prácticas pedagógicas universitarias desde una visión diversa y de inclusión, además se convierte en una investigación de acción en perspectiva, con una metodología de ciclo espiral reflexivo, por cuanto el estudiar las prácticas de los maestros conlleva a un conocimiento en la acción,</p>	<p>realmente, no existe un concepto definido de diversidad, siendo interpretado desde las cosmovisiones, preconceptos y sobre todo desde las especificidades de las disciplinas y ciencias que fundamentan las profesiones de Derecho y Trabajo Social. se hace imperioso el establecer una política de inclusión en las universidades, un lineamiento claro no para homogenizar ni hacer tratos preferenciales y excluyentes sino para reconocer al otro desde su soberanía y libertad, siendo vital para lograr procesos de aprendizaje asertivos, tolerantes y comprensivos de la diferencia, basados en el respeto, en la liberación de estereotipos por parte de toda la comunidad educativa y sobre todo para que realmente se dé un desarrollo como libertad</p> <p>Estrategias y prácticas pedagógicas universitarias. Divergencias y Coincidencias. En el caso particular de Trabajo Social, se puede inferir que la práctica docente es concebida como la demostración en la acción de sus capacidades para dirigir en el aula, las cuales se traducen en la ambientación del contexto para que el estudiante aprenda, el ejercicio de la planificación en el aula, la posibilidad de sortear dificultades en el momento de la ejecución, la aplicación de los métodos didácticos y pedagógicos de manera coherente a la naturaleza de la temática, las características del sujeto que aprende y el contexto en el cual se encuentra inmerso...los docentes de Derecho no realizan discriminación entre estrategias y técnicas, se refieren a la práctica de manera general y la asumen como la labor bajo paradigmas. Esta práctica implica un acercamiento y comunicación</p>
--	--	--	--	--	--	--

					<p>permanente con el estudiante, lo que garantiza el encuentro y la visión del otro como sujeto, permite la creación de un clima de confianza y respeto por el otro y sus circunstancias, siendo un valor agregado al proceso de aprendizaje y un factor primordial para poder lograr la inclusión, es importante la palabra acompañamiento porque garantiza la posibilidad de aceptación y adaptación, haciéndose desde este encuentro muy posible el acceso y la asequibilidad de un mundo que por diverso genera conflicto.</p> <p>Trato preferencial y excluyente La no determinación clara del concepto de diversidad y la carencia de una política de inclusión, han desencadenado en los docentes un manejo de la diversidad, caracterizado por el trato preferencial, que de plano es excluyente, tal comportamiento se ve plasmado en las conductas de los docentes orientadas simplemente a darle ciertos beneficios a determinados estudiantes que muestran, por ejemplo, dificultades de aprendizaje que les impiden aprender al mismo ritmo de los demás compañeros</p> <p>Acciones de discriminación positiva: Las instituciones de educación superior en las cuales se realizó la investigación, han implementado acciones de discriminación positiva, con el ánimo de aplicar políticas de inclusión, entre ellas se encuentran los modelos pedagógicos, el programa de tutor acompañante, la organización de un departamento de lectoescritura, construcción de rampas y unidades sanitarias especiales y desde cada una de las especificidades la vivencia de principios como la participación, la flexibilidad, integralidad e integración, que se ven</p>
--	--	--	--	--	---

						reflejados en sus currículos y en la posibilidad de lograr mayor cobertura de sus acciones en el contexto local, nacional e internacional.
Atención a estudiantes con necesidades educativas diversas: Clave para la construcción de Instituciones de educación superior inclusivas.	Parra Vallejo, Ana Margarita; Pasuy Oliva, Liliana Janneth; Flórez Villota, Jorge Alfredo	2013	Artículo Investigación UM	Generar un acercamiento y reflexión al interior de la Institución Universitaria CESMAG , y demás Instituciones de educación superior, en los procesos, lineamientos y políticas nacionales e internacionales sobre inclusión y equidad, asumiendo posiciones críticas frente a las situaciones de diversidad y promoviendo la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes.	La presente investigación fue orientada por el método de la Teoría fundada , este método fue desarrollado dentro de la Sociología por Barne y Glaser y Anselm Strauss a finales de la década de los años 60. Este proceso investigativo se lo hizo mediante la codificación abierta para determinar y confirmar la problemática por medio de la aplicación de entrevistas a los docentes de las Facultades de la IUCESMAG, y grupos focales de estudiantes adscritos a los diferentes programas, y con la codificación axial se estableció la categoría central que son las prácticas pedagógicas de los docentes y la incidencia de éstas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de estudiantes diversos, además de las subcategorías de políticas inclusivas y NED.	Se muestra en este artículo la necesidad de fortalecer la educación como motor de desarrollo del país, condición necesaria para alcanzar la prosperidad de todas y todos los ciudadanos, y de hecho queda la invitación a la institución universitaria CESMAG y demás IES de la región a reflexionar acerca de la necesidad de avanzar en acciones tendientes a garantizar el derecho a la educación superior de la población con NED, apostando a la transformación de las IES bajo el enfoque de inclusión, en el reconocimiento de la diversidad de la población y de la apuesta del país por garantizar y hacer visibles los derechos de todas y todos los ciudadanos; de tal forma que se brinde y visibilice al interior de la IES la prestación de los servicios de apoyo diferenciales requeridos, la formación de los docentes, la transformación de las practicas pedagógicas, la participación comprometida de las familias, la transformación de la gestión educativa, eliminación de barreras para la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, la participación y la coordinación intersectorial, entre otras acciones, que permitirán avanzar en la transformación de las comunidades educativas hacia un enfoque de educación inclusiva
La capacidad en inclusión de las	I. Principal Beatriz Alzate Gómez	2011	Proyecto de Investigación	Evaluar la capacidad institucional de las 34	La presente investigación está diseñada desde un enfoque	A nivel general se puede observar la mirada al sujeto –sujeto estudiante ha

<p><i>instituciones educativas, en las que se implementa el proyecto caldas camina hacia la inclusión.</i></p>	<p>Coinvestigadores Claudia Patricia Jiménez Guzmán Lina Constanza Gómez Suaza Lilia Carmenza Velazco Toro Luz Marina Buitrago Marín Carlos Andrés Loaiza Rendón</p>		<p>Universidad de Manizales</p>	<p>instituciones educativas, en las que se viene implementando el proyecto Caldas camina hacia la Inclusión, a través del instrumento Índice de Inclusión.</p> <p>Interpretar el sentido que los actores educativos vienen construyendo en torno a las prácticas, políticas y cultura incluyente</p>	<p>mixto, el cual permitió combinar dos enfoque fundamentales, una aproximación con pretensión objetivista (evaluación haciendo uso del índice de inclusión como instrumento para valorar los resultados alcanzados por las instituciones educativas en las que se viene implementando el proyecto Caldas Camina Hacia la Inclusión), y una con pretensión no objetivista (comprensiva) en la que se intentó recuperar la historia vivida por los actores educativos y la manera como han constituido sentido de las experiencias.</p> <p>Un primer momento de corte cuantitativo donde el instrumento de investigación fue el índice de inclusión, el cual se le aplicó a 34 instituciones educativas de Caldas, y la población objeto fueron padres, estudiantes, Docentes y directivos, este instrumento permitió identificar el desarrollo escolar inclusivo a cada una de las instituciones. Utilizando un diseño expost facto.</p> <p>Un segundo momento de corte cualitativo el cual permitió dotar de sentido los datos obtenidos en el índice de inclusión, estos procesos</p>	<p>cambiado en tanto se reconoce al otro en su diferencia, en este sentido los docentes han cambiado su forma de mirar al estudiante, ya no desde el déficit si no como sujeto que hace parte de una institución.</p> <p>Se puede decir que el docente gestor, es dinamizador de la inclusión en cada institución jugando un papel primordial en tanto este se convierte en el gestor de los procesos de inclusión lo que permite que la institución se movilice.</p> <p>Se observa que los docentes han ganado confianza en sí mismo, ya ofrecen menos resistencia al recibir un estudiante en situación de discapacidad en el aula, lo que significa que se han dado cambios en la cultura en este sentido cuando el docente se muestra confiando están permitiendo que se favorezca la confianza entre pares y por lo tanto el respeto mutuo.</p> <p>Se observan cambios en la cultura de Caldas, con relación a la inclusión, de la cultura de la homogenización donde todos los alumnos debían ser iguales y responder de la misma forma, se está pasando a la cultura de la heterogeneidad donde al estudiante se le reconoce por sus diferencias.</p> <p>Se pudo observar en los grupos focales que el municipio que puntuó más bajo en el índice de inclusión, ha tenido cambios favorables en las prácticas, las políticas y la cultura. Teniendo en cuenta este aspecto, es importante analizar la importancia de llevar a cabo un segundo momento (cualitativo) después de los resultados del índice.</p> <p>Las instituciones hoy después de 4 años de la implementación del proyecto, debe hacer un análisis consiente de las practicas excluyentes que la escuela practica y reevaluarlas a las luz de una</p>
--	--	--	--	--	---	--

				<p>se hicieron a través de la realización de grupos focales con padres, docentes, estudiantes y directivos. Las discusiones teóricas en dichos grupos giraron en torno a tres categorías prácticas, políticas y cultura escolar. Esto permitió entonces comprender la experiencia de los actores sociales en el trayecto histórico de implementación del proyecto Caldas Camina Hacia la Inclusión. En su interior se operó como una micro-etnografía. Para ello se hizo uso del software Atlas Ti con la intención de reconocer las categorías emergentes, y poder desde allí realizar la interpretación que permitiese elucidar los sentidos constituidos por los actores sociales.</p>	<p>escuela para todos, igualmente realizar el mismo ejercicio con las practicas incluyentes y realizar un proceso de gestión de conocimiento con relación a estas.</p> <p>Hoy los docentes Aprovechan, las diferencias de los estudiantes, en tanto han comprendido que todos los estudiantes son capaces de aprender.</p> <p>Los docentes deben ser creativos en los procesos de enseñanza, utilizando métodos diversificados, evaluación formativa, realizando conexión de recursos y actividades, aprendizaje cooperativo, auto aprendizaje y la autonomía del estudiante, entre otros. Son recursos que en el aula ayudan a construir procesos de enseñanza – aprendizaje para todos.</p> <p>Las familias se observan más activas en su participación, son familias que colaboran y aportan de manera importante a los procesos de los hijos</p> <p>Con base en los resultados del índice las instituciones deberán realizar un plan de mejora al cual se le deberá hacer un seguimiento permanente. Lo que se pretende con el plan es que las instituciones lleguen a ser autónomas, que se tracen una ruta de mejoramiento continuo y que le permita a la comunidad educativa visibilizar su rumbo.</p> <p>Es importante que las instituciones realicen lectura crítica de contexto y en este sentido se piensen para dar respuestas más efectivas a su entorno.</p> <p>Esta primera aplicación de la herramienta índice de inclusión servirá como línea base para que en tres años se realice un estudio de impacto de proyecto “Caldas camina hacia la inclusión”</p> <p>Con relación al objetivo de la presente investigación en la cual se</p>
--	--	--	--	---	--

						<p>quería observar la capacidad de inclusión que las instituciones han adquirido durante la intervención del proyecto “Caldas camina hacia la inclusión” se puede concluir que al 2011 después de 4 años, caldas se encuentra en un buen proceso, pero que las instituciones aun no demuestran capacidad instalada, en tanto se observan muy dependientes del proyecto, por lo tanto se deberá diseñar una estrategia que permita que las instituciones se autogestionen en el tema.</p> <p>Se recomienda sistematizar las buenas prácticas para que sean socializadas, y reproducidas por las diferentes comunidades educativas.</p>
Experiencias de reconocimiento o y menosprecio en la atención de personas sordas en escenarios educativos	Orozco Botero, Zulima	2014	Universidad de Manizales	Aproximarse a la comprensión de las experiencias de reconocimiento y menosprecio en la atención a la diferencias, particularmente de personas sordas, durante la permanencia en escenarios educativos con el fin de contribuir al reconocimiento de sus potencialidades y capacidades	Se realizó un estudio desde un corte hermenéutico basado en técnicas de entrevista semi-estructuradas desde las cual los participantes narran y evocan las experiencias, actitudes y pensamientos en diferentes etapas de sus vidas.	<p>Los hallazgos se presentan a partir de tendencias emergentes que describe “el darse cuenta”, que significa o implica, el comprenderse, el saberse, el experimentarse y el configurarse como persona diferentes a otra, situación que se da en determinados momentos y hechos vitales.</p> <p>Durante las narraciones aparecieron acontecimientos o relatos vitales de experiencias de reconocimiento en las esferas del amor, el derecho y la solidaridad.- así como también experiencias de menosprecio, que ocurrieron en ambientes familiares, sociales y educativos, dichas experiencia se presenta simultáneamente dentro de las categorías emergentes de análisis.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rostros marcados: Darse cuenta en el contexto familiar de la presencia de la diferencia. - Darse cuenta de sí mismo y de la diferencia.

						<ul style="list-style-type: none"> - Saber reconocido por otros - Darse cuenta del otro diferente desde los actos educativos <p>Respondiendo a los objetivos propuestos y a partir de los hallazgos obtenidos, se deduce que la identidad, la auto-referencia y la autonomía se construye a partir de las diferentes experiencias, unas de reconocimiento y otras de menosprecio, las cuales se desarrollan a través de unas prácticas sociales.</p>
<p>Currículo inclusivo en la coordinación de ciencias básicas, del politécnico colombiano Jaime Isaza Cadavid</p>	<p>Luz Marina Arias Cadavid Néstor Julio Agudelo Macías Eduardo Sierra Restrepo</p>	2013	<p>Universidad de Manizales. Trabajo de Grado para optar al Título de Magíster en Educación. Docencia</p>	<p>Analizar qué aspectos del diseño curricular y de las prácticas pedagógicas de los docentes, evidencian los postulados de inclusión planteados en el marco de educación para la diversidad, y las transformaciones necesarias para generar un currículo y prácticas cada vez más incluyentes en la Coordinación de Ciencias Básicas del Politécnico Jaime Isaza Cadavid.</p>	<p>Se enmarca específicamente a un fenómeno cualitativo de tal manera que se utilizarán entrevistas semiestructuradas para acercarse a los participantes. Se escogieron estudiantes, profesores y algunos integrantes del personal administrativo del Politécnico Colombiano —Jaime Isaza Cadavid—, quienes fueron seleccionados de manera inducida por los investigadores, sin tener en cuenta límites de edad, sexo, raza o cualquier otro criterio que excluya los participantes, para develar si tanto en lo cotidiano como en el aula de clase se vivencia la cultura de la inclusión. El diseño de</p>	<p>Currículo. La investigación develó que el diseño curricular de la Coordinación de Ciencias Básicas del Politécnico Colombiano —Jaime Isaza Cadavid—, se soporta bajo los paradigmas de homogenización, olvidando con ello la comprensión de que somos diferentes, y por lo tanto se debe valorar las peculiaridades y la individualidad de cada uno; no atendiendo así, en un buen porcentaje a las características de los postulados de inclusión planteados en el marco de la educación para la diversidad. En el diseño curricular no se ha tenido en cuenta que al profundizarse la vulnerabilidad social, la lucha se acentúa y con ella la exclusión educativa, y aunque los estudiantes permanecen más años escolarizados, la disminución de condiciones de vida y posibilidades de acceso al mercado laboral, impulsa a estos a la deserción.</p>

					<p>investigación se basa en una investigación no experimental, ya que estudia a los sujetos sin realizar deliberadamente algún tipo de manipulación de las variables y sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural. para un análisis posterior.</p>	<p>Virtualidad A partir del semestre II – 2010 se implementa la modalidad de asignaturas virtuales, las cuales dan respuesta a los postulados de inclusión planteados en el marco de la educación para la diversidad. A la vez que atienden la inclusión educativa de los estudiantes que por falta de recursos económicos, desplazados de sus lugares de vivienda, deseos de no apartarse de sus familias, imposibilidad de desplazarse hacia las distintas sedes, utilizan esta modalidad como alternativa de educación</p> <p>Administración En relación con las estrategias de acceso y permanencia escolar para garantizar el derecho 152 a la educación, la Administración Departamental e institucional no solo se ocupa de las estrategias de acceso al sistema educativo, sino también de la implementación y promoción de acciones que posibiliten la permanencia y retención de los alumnos en el sistema educativo, tales como: gratuidad, becas, subsidios, incentivos y demás programas de formación y mejoramiento de ambientes de aprendizaje, contenidos en los programas de calidad y pertinencia. Políticas que cobijan los procesos y a los estudiantes de la Coordinación de Ciencias Básicas.</p>
--	--	--	--	--	---	---

						<p>Otra forma de inclusión y atención a la diversidad que ampara a la Coordinación y sus integrantes, es la de la rebaja en la matrícula y las monitorias y trabajo como auxiliares administrativos que les dan la posibilidad a algunos de no verse abocados al retiro de la universidad por falta de dinero. Estas le brindan al estudiante la posibilidad de hacerse a entradas económicas para el subsidio de buena parte de sus gastos de mantenimiento, con lo cual los incluye y evita su posible auto o exclusión. Los talleres orientados al mejoramiento académico, son otra forma de inclusión y atención a la diversidad, pues aunque sean grupales, para muchos es una alternativa que les ayuda al mejoramiento de técnicas de estudio apropiadas para sus propios ritmos de aprendizaje. Las observaciones realizadas muestran como por medio de un trabajo continuo la Coordinación de Ciencias Básicas analiza, revisa y modifica semestralmente sus currículos y guías didácticas, con la participación de los docentes, además de sus procesos y proyectos con miras a mejorarlos bajo la prospectiva de dar respuesta a los postulados de una educación inclusiva. Pero los continuos cambios de administrativos en la facultad y sus coordinaciones, frenan y truncan procesos y proyectos.</p>
<i>Aproximación A</i>	Pamela	2012	Bogotá	Describir e interpretar las	La metodología describe los	<u>Argentina</u> posee una articulación de su

<p><i>Las Políticas De Educación Superior Para Estudiantes Con Discapacidad En Los Países Del Cono Sur: Argentina, Chile Y Uruguay</i></p>	<p>Cristina Tejada Cerda</p>		<p>UNC Tesis</p>	<p>políticas de <u>educación superior</u> en de los países de Argentina, Chile y Uruguay, evidenciando su potencial para la inclusión educativa de personas con discapacidad y su articulación con la política sectorial correspondiente a Universidad Nacional de La Plata (Argentina), Universidad de Santiago de Chile (Chile) y Universidad La República (Uruguay)</p>	<p>procesos a seguir: revisión bibliográfica, recopilación de datos y elaboración propia de matrices de análisis político: nacional y sectorial, como instrumento de medición. Esta investigación se realizó bajo la modalidad de un estudio documental, con las siguientes etapas: 1) revisión bibliográfica, 2) selección de fuentes y recopilación de datos, 3) elaboración de matrices para el análisis. A continuación se detalla el desarrollo de cada etapa.</p>	<p>política nacional y sectorial, así mismo la orientación de la normativa evidencia una postura política hacia el enfoque de derechos de las personas con discapacidad en directa relación con la Convención. Chile carece de articulación entre la política nacional y sectorial, la orientación de la normativa mantiene una postura política a partir del enfoque biomédico de la discapacidad, situación que deja en evidencia las dificultades que ha tenido el país para realizar cambios y avances hacia la inclusión de las personas con discapacidad. Uruguay es congruente en la articulación de su política nacional y sectorial, sin embargo la orientación de la normativa posee un enfoque social no hacia un enfoque de derechos, posee una postura política hacia la mejora de los grupos vulnerables de la sociedad en los que se considera a las personas con discapacidad.</p> <p>Respecto a los actores, se concluye que: en estos países existe un sector importante en la toma de decisiones políticas, los cuales provienen principalmente de la administración y gestión pública del Estado así como de las autoridades universitarias. Sin embargo los actuales espacios de diálogos para estudiantes con discapacidad están dando paso a la participación y reflexión acerca de la temática en el diseño de políticas para una educación superior inclusiva.</p> <p>De los mecanismos de control, es importante señalar que una ley o normativa debe tener un control, sino no es más que una propuesta de buenas intenciones. Las realidades de la política sectorial en los países del cono sur, dejan en evidencia la falta de mecanismos de control, los cuales son importantes de</p>
---	------------------------------	--	------------------	---	--	---

						<p>señalar, por ejemplo aclarar quien o quienes son responsables en una normativa, en el caso de una acción “indebida” por parte de un docente o estudiante ¿a quién se dirige?, ¿qué implicaciones tiene eso para la universidad, estudiante o docente?, por nombrar algunos. Sin embargo en estos países la política nacional sí posee un mecanismo de control que especifica la fiscalización y el incumplimiento de la Ley a cargo del Ministerio de Educación de cada país.</p> <p><u>De los mecanismos de acción,</u> se concluye que: estos son diferentes en cada país y están en directa relación con los objetivos de la política. Argentina orienta sus programas de acción a la equiparación de oportunidades y eliminación de barreras, Chile por su parte se centra en acciones afirmativas principalmente de acceso a la educación superior por parte de personas con discapacidad y Uruguay enfoca sus estrategias mediante la sensibilización y la extensión de la información frente a la temática de la discapacidad.</p> <p><u>Respecto a la competencia social,</u> se concluye que: en estos tres países está definida por el acceso a la educación superior por parte de los grupos más desfavorecidos de la sociedad: personas con discapacidad, estudiantes pertenecientes a etnias, mujeres, estudiantes pertenecientes a los sectores socioeconómicos bajos.</p>
<p><i>Voces transformadoras de las personas con discapacidad, aportes para la educación superior inclusiva en la</i></p>	<p>Leidy Tatiana Riveros</p>	<p>2016</p>	<p>Tesis o trabajo de investigación UN, Facultad de Medicina, Maestría en Discapacidad e Inclusión Social Bogotá</p>	<p>Describir los facilitadores y las barreras, a partir de la escucha activa de las voces de algunos estudiantes con discapacidad de la Universidad Nacional de</p>	<p>Se realizó como una investigación narrativa biográfica, que permitió a partir de relatos de vida explorar e identificar las barreras y los facilitadores del proceso de inclusión de las</p>	<p>Barreras Físicas: Se han tenido avances significativos al interior de la Universidad, pero aún persisten barreras en algunas áreas (administrativas, uso común) y en el entorno circundante.</p> <p>Se reportaron distintas</p>

<p><i>Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá</i></p>				<p>Colombia, sede Bogotá.</p>	<p>personas con discapacidad en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá.</p> <p>La exploración de las experiencias de las personas con discapacidad a través de la escucha activa de sus vivencias como estudiantes, que viven y conviven con la Universidad Nacional de Colombia Sede Bogotá, requirió de tres momentos: 1. Socialización del Acuerdo 036 de 2012; y 2. Registro de los relatos de Vida y 3. Reconocimiento de barreras y facilitadores, para el análisis. A continuación se encuentra la descripción de cada uno de estos momentos.</p>	<p>dificultades, con el acceso a las presentaciones quienes cuentan con muchas imágenes que no son descritas; explicaciones dadas por los docentes en el tablero sin expresar verbalmente lo que se escribe, perdiendo así información; falta de accesibilidad en la página de búsqueda de la Universidad, siendo inaccesible con el lector de pantalla y poco predecible en su uso. Los documentos subidos en la WEB, son de difícil acceso para los estudiantes.</p> <p>Se reporta que aunque la Universidad cuenta con aditamentos tecnológicos, que facilitan el acceso a la información, no siempre están disponibles en el tiempo y lugar indicados, por lo que la realización de lecturas académicas y búsquedas de información en momentos no es efectiva. Cuando se realizan los exámenes parciales, no siempre, los docentes se encuentran dispuestos a permitir el uso de computadores, y la realización de adaptación para su aplicación en igualdad de condiciones</p> <p>Barreras Actitudinales: Las actividades que desarrollan los docentes en ocasiones están acompañadas de barreras actitudinales, pensando en la mayoría y no en la individualidad. El acompañamiento por parte de los docentes parte de la voluntad de los estudiantes y directivos de la facultad en la que se esté dando el proceso de inclusión. En algunos casos se ve que no existe la figura de acompañamiento docente que acompañe, el proceso académico fortaleciendo la permanencia de los</p>
--	--	--	--	-------------------------------	--	---

					<p>estudiantes, Los docentes que están dispuestos a contribuir con el proceso de inclusión, manifiestan a los estudiantes que no saben cómo apoyar los procesos, lo que evidencia la necesidad de continuar con los procesos de formación a los docentes de las diferentes facultades. Ante los trámites de solicitudes administrativas de las y los estudiantes con discapacidad, es evidente en sus relatos, que no es muy viable esperar respuesta oportuna, puesto que en este proceso se destaca la tramitología y la respuesta tardía e inoportuna para los requerimientos que se presentan en la universidad y durante el semestre académico</p> <p>Barreras económicas: se convierten en un factor que produce barreras es el factor económico evidenciando los gastos adicionales que tienen las personas con discapacidad, en movilidad, fotocopias, apoyo de personas, entre otros. los traslados hacia la Universidad para el ingreso a clase, son costosos y son determinados por su discapacidad, porque en ocasiones hay buses que no los recogen “por tener discapacidad”, es así como los tiempos de traslado se duplican y en ocasiones se hace necesario tomar otro tipo de transporte más costoso.</p> <p>Resultados Emergentes Una estudiante hace referencia a ajustes razonables, fuera del aula de clases, en espacios físicos que no permiten independencia de traslado a este estudiante con discapacidad</p>
--	--	--	--	--	---

						<p>visual. También se generan propuestas para la generación de independencia en el uso de herramientas tecnológicas para la búsqueda de libros y material bibliográfico.</p> <p>Las redes sociales y de acompañamiento por parte de otros estudiantes se convierten en un factor primordial para la eliminación de barreras.</p> <p>Barreras externas: afirman que tener una discapacidad en un contexto universitario es único y multifacético y que por esto no se pueden generalizar en las necesidades o enmarcar según el tipo de discapacidad...que tener investigaciones de este tipo facilita un ambiente universitario dinámico y abierto a la diferencia enriqueciendo no solo para las personas con discapacidad.</p>
<p>Referentes conceptuales para la comprensión de la discapacidad</p>	<p>Olga Luz Peñas-Felizzola</p>	<p>2013</p>	<p>Artículo para la revista de Medicina de la UN. Rev. Fac. Med. 2013 Vol. 61 No. 2: 205-212</p>	<p>Como derroteros del presente trabajo se trazaron los siguientes: aportar elementos para la comprensión de la complejidad del concepto discapacidad, describir los principales modelos conceptuales que se han formulado en torno a la discapacidad, orientar frente a la importancia e implicaciones de adoptar referentes conceptuales más incluyentes y abarcativos alrededor de la temática de la discapacidad.</p>	<p>El presente trabajo se enfoca en explicar los principales referentes conceptuales que se han construido en torno a la discapacidad, según lo expuesto en la literatura nacional e internacional especializada en tal tema. Para cada uno de los cinco modelos: de caridad, médico, social, relacional y universalizante, se describen sus principales características, limitantes y respuestas frente al manejo de la discapacidad. También se muestra un panorama estadístico general de la discapacidad en el mundo y se da cuenta de las</p>	<p>La anterior clasificación de concepciones sobre discapacidad permite organizar los diferentes aportes, mas no establecer categorías excluyentes. Los modelos relacionales reconocen que las condiciones de salud pueden derivar en situaciones discapacitantes. El modelo social no (4).</p> <p>Las definiciones de discapacidad de tipo relacional se basan en fundamentos sociológicos y de las teorías políticas, mientras que aquellas centradas en el individuo, por lo general son producto de categorizaciones médicas (8).</p> <p>“Aunque todos los modelos se refieren al amplio contexto social como muy importante en la</p>

					implicaciones de adoptar una u otra posición conceptual.	producción de la discapacidad, éste es el aspecto que menos especificado está en los modelos” (4). Ni siquiera el modelo social llega a explicar los mecanismos de la estructura social que producen discapacidad y opresión. Según Fougeyrollas y Beauregard (15), aunque hay más aceptación de la importancia del ambiente, no hay acuerdo frente al rol específico de esta dimensión como factor determinante de discapacidad (15).
<i>Significado de inclusión educativa de los estudiantes sordos de la Universidad Tecnológica Pereira</i>	Cardona Miranda, Leison Henao Fernández, Cruz Elena	2014	Universidad Tecnológica de Pereira – Maestría en Educación - Trabajo de grado	Conocer las vivencias y opiniones que tienen los estudiantes sordos adscritos a diferentes programas en la UTP, los recursos que necesitan para su inclusión, los sueños y las perspectivas además de conocer las barreras que ellos han vivenciado en sus procesos formativos, de otra parte quisimos con este estudio hacer un repaso por la conceptualización de tópicos que son comunes y que sirven de punto de partida para entender lo que la inclusión educativa de personas sordas dimensiona	Este abordaje fue preguntarse por el significado de inclusión educativa de los estudiantes sordos de la Universidad Tecnológica de Pereira a partir de tres momentos: Describir, interpretar y describir-interpretar su experiencia vivida de inclusión educativa, desde un enfoque fenomenológico - hermenéutico	Dentro de los roles y actividades que desempeña el Intérprete, tal como lo reportan los estudiantes en su experiencia vivida de Inclusión educativa, se destacan principalmente el intérprete como mediador comunicativo entre la Castellano y la Lengua de Señas Colombiana, como garante de la comunicación y Mediador comunicativo y cultural, mediador frente a las barreras lingüísticas y los imaginarios sobre la sordera y finalmente como mediador en la participación política. Intérprete como Agente Inclusivo en la educación superior, es un orientador hacia la educación superior, Guía en el campus, es Tutor - asesor académico, Tutor – colaborador y Tutor – lector, además se constituye en Apoyo emocional. Los estudiantes evidencian la importancia de la comprensión del profesor del papel del intérprete en el aula de clase, la mediación necesaria del intérprete en la evaluación y en las asesorías extra clase, el conocimiento de la cultura sorda y particularidades

						<p>como el deletreo que requiere tiempo adicional al del resto de señas.</p> <p>El Desconocimiento del tipo de estructura del texto del estudiante sordo influenciado por la LSC, actitudes discriminatorias hacia el estudiante sordo por desconocer sus procesos de aprendizaje, cuestionamiento sobre el saber pedagógico y el interés investigativo del profesor sobre el estudiante sordo, Utilización de procedimientos de aprendizaje pertinentes, y la experiencia con una Profesora interesada en la problemática del estudiante sordo.</p> <p>El Castellano como principal objetivo, la debilidad frente al castellano, la relativa importancia del inglés, la importancia de fortalecer el castellano, la necesidad de establecer comunicación directa con las personas oyentes, la existencia de estudiantes oyentes sensibilizados y la complejidad de los textos universitarios.</p> <p>La Biblioteca como espacio de conocimiento, carente de apoyos pedagógicos necesarios en la Biblioteca, Lugar con barreras, Ausente de mecanismos de comunicación directa con los funcionarios y del intérprete en la biblioteca.</p>
<i>Educación superior para estudiantes con discapacidad</i>	Rocío Molina Béjar	2010	Universidad del Rosario - Bogotá		Esta investigación se realizó bajo la modalidad de un estudio <i>exploratorio-descriptivo</i> , con las siguientes	A continuación, se presenta los elementos constituidos de la Universidad inclusiva: Políticas en el PEI; Política de

				<p>etapas: 1) enunciación del problema, 2) selección de fuentes y de técnicas para recolección de datos, y 3) determinación de los tópicos de información que se adecuen al propósito del estudio. Los tópicos son: política institucional, programas y acciones en integración educativa, información y capacitación, proceso de admisión y registro y accesibilidad y tecnología.</p> <p>La encuesta se diseñó con 11 preguntas, algunas tomadas del “Listado de identificación de barreras relacionadas con el ámbito de la educación superior”,⁶ otras inspiradas en las recomendaciones del Special Education Needs of Disability Act (SENDA, UK, 2002) y unas del estudio sobre “Condiciones de vida y necesidades de los estudiantes con discapacidad” (Alcantud, Ávila y Asensi, 2000). Estas preguntas incluyen elementos evidenciados en la literatura como necesarios para analizar la práctica de inclusión educativa en ambientes académicos.</p> <p>Las universidades convocadas a nivel local (Bogotá) fueron la Universidad INCCA, Universidad Distrital, Universidad Central,</p>	<p>Bienestar universitario; Adaptaciones curriculares; Personal Capacitado; Voluntariado; Oficina Coordinadora; Capacitación; Accesibilidad Tecnológica para Limitación Motora; Ayudas para limitación Visual; Ayudas para limitación Auditiva; Accesibilidad física; Campus. Señalización. Transporte. Parqueadero. Interprete para sordos Transporte dentro de la Universidad; Biblioteca; Investigación o Grupos; Asignaturas en Pregrado; Registro de Estudiantes; Exámenes de ingreso adaptados; Becas, y Programa de Inclusión Laboral.</p> <p>Es necesario pensar que a pesar del marco legal existente para la educación de las personas con discapacidad, las acciones en el nivel superior o universitario son casi nulas y que no todas las instituciones se encuentran comprometidas con la inclusión educativa de las personas con discapacidad.</p> <p>De igual manera, se plantea la importancia de promover la cultura en el respeto a la diversidad y el reconocimiento de los estudiantes como sujetos, donde toda la comunidad, especialmente la conocedora en inclusión, para que se interactúe bajo estas premisas, ya que sólo así se podrá evidenciar con los cambios de actitud de los miembros de la comunidad, con el compromiso y la responsabilidad para lograr la inclusión de la población con discapacidad en la universidad.</p>
--	--	--	--	---	--

				<p>Universidad de los Andes, Universidad Pedagógica, Universidad Manuela Beltrán, Universidad Nacional de Colombia, Instituto Tecnológico INPAHU, Universidad de la Sabana, Universidad Javeriana y Universidad de la Salle.</p> <p>Las universidades convocadas a nivel nacional fueron: Universidad Autónoma de Manizales, Universidad de Antioquia, Universidad Javeriana de Cali, Universidad Nacional de Medellín, Universidad Santiago de Cali, Universidad del Quindío, Universidad Católica Popular de Risaralda, Universidad Libre seccional Pereira, Universidad del Valle, Universidad del Cauca, Universidad de Santander y Universidad de Ibagué.</p> <p>RESULTADOS De las 11 universidades convocadas, 9 respondieron la encuesta. A continuación, el cuadro 2 presenta el resumen de lo manifestado</p>	<p>De allí que se requiere trabajar porque las acciones inclusivas en discapacidad no sean el resultado de intenciones particulares y transitorias de quienes tienen injerencia en la normatividad institucional, sino que sean un asunto explícito en la política institucional y un trabajo de la comunidad académica (administrativos, docentes y estudiantes). En este sentido, se mencionan dentro de estas acciones las siguientes:</p> <p>Considerar los departamentos de bienestar universitario o sus equivalentes de las instituciones como uno de los entes académico administrativo fundamentales para la inclusión de estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario, en tanto que el bienestar es un asunto individual y colectivo. Organizar redes universitarias para socializar acciones y promover el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad a las instituciones universitarias. Acoger la disposición del “Primer seminario regional sobre la integración de las personas con discapacidad en la educación superior en América Latina y el Caribe” realizado en la ciudad de Caracas (Venezuela), en diciembre 12 del 2005, el cual recomendó que la accesibilidad para personas con discapacidad sea requisito para acreditación universitaria. Decisión centrada especialmente en el diseño de planes estratégicos de acción que lleven a la práctica la valoración de la diferencia y la diversidad, así como el respeto de la dignidad de las personas con discapacidad como principios</p>
--	--	--	--	---	---

						<p>inseparables de la labor educativa.</p> <p>Por último, es relevante señalar que, como todo proceso, el de la inclusión es lento, pero el respeto a la diversidad es una exigencia y las sociedades modernas deben tender a una democracia inclusiva y hacia una cultura de la diversidad. Las normas, las instituciones y las políticas son legítimas para la discapacidad. La discapacidad es un asunto de todos y la inclusión de las personas con discapacidad a la educación es una alternativa a futuro para la sociedad.</p> <p>Una universidad incluyente será mejor en la medida que considere las diferencias como oportunidades mas no como problemas, haga uso eficaz de los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje, utilice como punto de partida las prácticas y conocimientos existentes y desarrolle un lenguaje común dentro de la comunidad académica (Ainscow, 2001)</p>
<p>Elementos para la formulación de una política pública de educación superior en Colombia</p>	<p>Diana Carolina Sánchez Zapata</p>	<p>2012</p>	<p>Artículo de reflexión UA – No 10; Año 4; ISSN 2145-2784</p>	<p>El presente texto tiene por objeto presentar algunas reflexiones acerca del papel de la educación superior en la sociedad, acerca de su misión, sus fundamentos y objetivos frente a la conservación y transmisión de la cultura, el conocimiento y la técnica, de acuerdo con los planteamientos políticos que fueron formulados desde el texto constitucional de 1991. Estas reflexiones recogen</p>		<p>Por ello, más allá de los elementos adjetivos que pueda abordar una reforma normativa a la educación superior, los que constituyen aspectos trascendentes y medulares del asunto en cuestión como proyecto del Estado y de la sociedad, y que requieren un compromiso político claro con la educación superior del país, son los siguientes:</p> <p>Fortalecer una auténtica democracia universitaria</p> <p>La formulación de una política de fomento a la educación superior</p>

				<p>los elementos de política pública que deben ser considerados en los actuales debates en materia de educación superior, de forma que las instituciones universitarias, y en especial las estatales u oficiales, puedan responder no sólo a las exigencias de un mercado competitivo que reclama el cumplimiento de requerimientos de calidad, sino también de la sociedad que demanda profesionales idóneos para la solución de los problemas nacionales.</p>		<p>La apuesta por una política pública de educación debe coincidir e incorporar una política pública en materia de calidad.</p> <p>En la definición de una política pública resulta pertinente fortalecer los sistemas de financiación establecidos para la educación superior</p> <p>Es necesario revisar el papel de la educación superior en las políticas de desarrollo y su articulación con el sistema de Ciencia, Tecnología e Innovación.</p> <p>El desarrollo de los anteriores elementos debe coincidir con el logro último de fortalecer la autonomía universitaria como garantía institucional de las universidades</p>
<p>identificación de barreras educativas en el proceso de transición de la educación media a la educación superior en personas sordas: un estudio exploratorio</p>	<p>Angélica Patricia Sánchez Castro</p>	<p>2010</p>	<p>Trabajo de grado para optar el título de Magíster en Discapacidad e Inclusión Social - UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA - Bogotá</p>	<p>Identificar cuáles son las barreras educativas generadas en la transición de la educación media a la educación superior de la persona Sorda desde la experiencia de diferentes actores padres, docentes, docentes intérpretes, intérpretes y personas Sordas que se involucran en el proceso, a la luz de inclusión social</p>	<p>El presente estudio se basa en la perspectiva cualitativa, pues su orientación principal busca analizar mediante la experiencia de los diferentes actores en la transición de la educación media a la educación superior de las personas Sordas. Dentro del marco mencionado, este estudio tiene un carácter exploratorio, pues representa uno de los primeros acercamientos a las barreras educativas en la transición de la educación media a la educación superior respecto a la población Sorda. A través de éste se intenta generar un conocimiento que</p>	<p>El trabajo de exploración e identificación de barreras educativas en el paso de la educación media a la educación superior en personas Sordas permitió poner en evidencia que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desde las características externas al centro se encuentran diferentes factores que generan las barreras educativas en la transición de la educación media a la educación superior en las personas Sordas a la luz de la inclusión como: las políticas educativas las cuales no generan respuesta a la diversidad y heterogeneidad que se presenta en las aulas tanto de educación media como superior. Resaltando que estas son uno de los pilares puesto que influye en el ámbito educativo, cultural y prácticas que se llevan dentro de ellos.

				<p>permita un incremento en las investigaciones en el tema y además una mirada desde los mismos actores basados desde el Campo de Estudios en Discapacidad e Inclusión Social en Colombia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Continuando con las características externas al centro se pone de manifiesto que se requieren programas de acompañamiento y orientación a padres de familia que garanticen una óptima participación en el proceso educativo de sus hijos siendo necesario desde los primeros años de vida. - Resulta innegable señalar que uno de los principales generadores de barreras educativas es la desunión que se presenta con las instituciones de educación media y superior, pues están pensadas como eslabones sueltos y no como anillos que deben estar en constante comunicación de forma bidireccional atendiendo las necesidades que se generan de ambos lados, de igual manera se necesitan proyectos que engranen estos proyectos orientadores para los estudiantes Sordos en la transición de un ambiente a otro. - Resulta necesario que la comunidad reconozca el concepto de diversidad desde las características de las personas como diferentes, por tal razón se requiere de estrategias en donde se atienda a las diferentes formas de la adquisición del aprendizaje y el apoyo necesario para sus estudiantes. Esto se logra a través de nuevas concepciones y reestructuración del perfil de los educadores en el que se piense en la heterogeneidad de los estudiantes. - Es necesaria la capacitación y transformación conceptual, actitudinal y procedimental de los docentes y directivos institucionales de educación media y superior, generando procesos de “ética colaborativa” en la que se conciba la responsabilidad de apoyo de los diferentes profesionales y docentes que conforman los equipos de trabajo
--	--	--	--	--	---

					<p>institucionales, asumiendo que el conocimiento debe compartirse y debe generar respuesta a la diversidad del mismo equipo y de los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los hallazgos de este estudio permiten observar que las niñas y niños Sordos solamente hasta los cinco ó seis años de edad están adquiriendo la LSC como medio de comunicación que les permita retroalimentar sus ideas y reconstrucción de sus experiencias, por esto se hace necesario proporcionar formación suficiente a padres y madres de familia de personas Sordas como potencializadores del desarrollo físico, cognitivo, emocional, comunicativo y social de sus hijos. - Las implicaciones curriculares y organizativas inciden en la generación de barreras en el proceso educativo de la persona Sorda a lo largo de su vida por este motivo se hace ineludible contemplar los intereses, las capacidades de los estudiantes y así orientar los contenidos y objetivos del proceso enseñanza- aprendizaje. - Se hace indiscutible trabajar en el fortalecimiento del aprendizaje cooperativo en el aula generando procesos de interdependencia positiva en los grupos de aprendizaje con el fin de unir a todos los miembros en torno a un objetivo y de esta forma mejorar el rendimiento de los actores y superar las dificultades que se van presentando, esto con el fin de construir sistemas sociales de cooperación. - Es indispensable profundizar en las relaciones, formas de relación y manifestaciones entre los diferentes entornos en los cuales se ve inmersa la persona Sorda y la transición de un
--	--	--	--	--	---

					<p>sistema a otro con el fin de mejorar esas relaciones de adaptabilidad con los instrumentos adecuados para esto.</p> <p>- En términos metodológicos la matriz de análisis teórico diseñada para este estudio se convierte en una herramienta de gran valor para facilitar el análisis ecológico que teniendo sus raíces en la inclusión no solo de la educación sino de la sociedad pueden llegar a impactar en la transformación de una sociedad más inclusiva para todos y todas.</p> <p>- En términos disciplinarios este estudio constituye un aporte valioso para la consolidación de relación entre educación primaria, media y superior, la sociedad y procesos inclusivos. Con pocos estudios en nuestro contexto este estudio permitirá continuar con la exploración de las barreras educativas no solo en la transición de la educación media a la superior sino a lo largo de este proceso con la posibilidad de contemplar diversos grupos poblacionales y profundizar en las barreras que se generan para cada uno de ellos.</p> <p>- Para finalizar resulta necesario reflexionar acerca de las implicaciones éticas que conlleva la implementación de estrategias que promuevan la inclusión social de la población Sorda y de todos los grupos diversos que conforman nuestra sociedad y educación. La responsabilidad de viabilizar este proceso exige acciones conjuntas de todos los actores de todos los niveles que influyen en la generación de las barreras educativas incluyendo por supuesto a los individuos y sus comunidades.</p>
Equidad e	Mara Viveros	2012	Universidad Nacional –	Desde la perspectiva de	Si bien en el contexto actual, la

<p>Inclusión en la educación superior Algunos aportes a la discusión desde la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia</p>	<p>Vigoyal</p>		<p>Ponencia</p>	<p>género, la autora realiza un análisis de las inequidades y desigualdades de la educación superior colombiana, señalando los retos y las deficiencias de dichas instituciones</p>		<p>mayoría de las políticas educativas acoge discursivamente la importancia del reconocimiento de las diferencias en su búsqueda de equidad e inclusión en la educación superior, pocas de ellas incorporan los cuestionamientos del orden social, político, económico y cultural que supone este reconocimiento.</p>
<p><i>Experiencias de inclusión educativa en Colombia: hacia el conocimiento útil</i></p>	<p><u>María del Carmen Martínez.</u></p>	<p>2011</p>	<p>Barcelona (Artículo)</p>	<p>Este artículo expondrá el reto que enfrenta la <u>educación superior</u> en la sociedad de la información: ofrecer un conocimiento oportuno y práctico, verdaderamente útil a los estudiantes y profesionales, y cómo el e-learning, el m-learning, el b-learning y el u-learning se convierten en sistemas ventajosos para cumplir con dicha misión</p>	<p>Estadísticas de la virtualidad en los programas de educación superior en Colombia, y algunos casos de los usos que se vienen haciendo de ella en este país, especialmente los orientados a la inclusión educativa.</p>	<p>Las universidades de Colombia están implementando tímidamente plataformas infopedagógicas para ofrecer carreras con un alto componente de asignaturas virtuales y, además, avanzan en una amplia propuesta de programas totalmente en línea. El Estado, por su parte, a través del Ministerio de Educación, ofrece apoyo económico a ciertos programas desarrollados en pro de la inclusión educativa. Pero el camino es largo: es necesaria la socialización de las iniciativas existentes para motivar a otras instituciones educativas a emprender proyectos virtuales de manera responsable y con alta calidad de contenidos. Se requiere crear redes de instructores virtuales con asesoría de otros profesores de alta capacidad y trayectoria investigativa. Si bien el e-learning ofrece la posibilidad de democratizar la educación, se constituye en un gran riesgo debido a la necesidad de crear nuevas estructuras administrativas y académicas para hacer programas de calidad con una constante evaluación</p>
<p>De la inclusión a la convivencia: una</p>	<p>Karin Garzón Díaz</p>	<p>2014</p>	<p>Universidad del Rosario</p>	<p>Este documento de investigación se produce</p>		

<p>apuesta por la participación de estudiantes con discapacidad en la educación superior</p>				<p>con el propósito de compartir con la comunidad académica la lógica de construcción y hallazgos preliminares de un estudio realizado en la Universidad del Rosario, a propósito de la pregunta por la participación de estudiantes con discapacidad en la educación superior.</p>		
<p><i>A propósito de la inclusión educativa. Una mirada ampliada de lo escolar</i></p>	<p>Chisvert, Ma. J.; Ros, A. y Horcas, V. (Coords.)</p>	<p>2013</p>	<p>Barcelona Libro</p>	<p>Una apuesta por la educación inclusiva, una educación no excluyente, que ayude a todos los alumnos a pensar críticamente, a aprender desde la relación con el otro, una educación que erradique las exclusiones injustas que nos abocan. Instan a pensar en la relevancia del contexto organizativo y de los equipos directivos que trabajen constantemente para mejorar la situación, en la necesidad de proyectar la multiculturalidad en el currículum. Y todo ello, en aras de asumir la diferencia y sobre todo, de asumirla desde la experiencia, desde el deseo de aprender de la alteridad y de la riqueza de la diferencia</p>		<p>Los autores son conscientes de que la gramática de los contextos escolares se acerca más a las culturas de poder que a las de los excluidos, pero el texto convence plenamente al lector de que los cambios son posibles, los cambios desde dentro, desde la iniciativa del profesorado, desde el replanteamiento de la experiencia vivida y de los problemas surgidos en las prácticas. Formulan muchos interrogantes alrededor de la inclusión, pero al mismo tiempo ofrecen esperanzas, estrategias concretas de actuación; en suma, cautivan al lector en la idea de que el modelo educativo de la inclusión no es una utopía sino que es un proceso real y "como todo proceso...siempre se puede mejorar" (Ainscow, 2005). El principio general que debe regir en las escuelas inclusivas es que todos los niños y niñas deben aprender juntos omitiendo sus dificultades y diferencias individuales, centrando su mirada en las fortalezas.</p>

Al realizar una exploración de antecedentes locales y nacionales se puede visualizar que las categorías: *inclusión educativa, discapacidad y educación superior*, han sido abordadas de manera individual y en su interrelación, desde diferentes propuestas investigativas, todo ello respondiendo a las apuestas curriculares de las instituciones universitarias como a los intereses y necesidades emergentes con respecto a este tema, además porque se percibe un movimiento social significativo hacia los planteamientos sobre el tema de *Inclusión*, poniendo en escena en los entornos educativos especialmente, entendiéndose la cuestión como un desafío de las sociedades modernas; una deuda con la sociedad y la humanidad; un factor de calidad y de práctica educativa esencial y una demanda de estamentos internacionales que visualizan la educación del futuro.

Es interesante observar la diversidad de intereses, perspectivas y abordajes investigativos que han surgido en torno a dichas categorías, en los cuales se puede intuir un interés y una auténtica apuesta por sociedades incluyentes y porque esta realidad ingrese al ámbito de la educación superior, no solo desde la perspectiva del estudio académico sino desde las prácticas educativas concretas, planteamientos que son reiterativos en las conceptualizaciones, reflexiones, hallazgos conclusiones y recomendaciones de los diferentes estudios.

Además se puede reconocer que en diversas instituciones, de orden local y nacional, se plantean experiencias y políticas que desean responder a las exigencias de una educación para todos, de tal manera que se quiere corresponder con hechos concretos, un poco desarticulados, a las políticas nacionales y globales en este sentido, con lo cual muchas IES tienen en sus prácticas y “políticas” apuestas reales por la inclusión educativa, de tal modo que se ha logrado disminuir un poco la brecha en este aspecto, además de registrarse un cambio significativo, en el modo de cómo se aborda y se considera (lenguaje, relaciones, espacios, etc.) dicho tema en el ámbito

universitario, que por demás ha incidido de algún modo en la sociedad (en todas sus estancias), la cual ha mostrado sensibilidad, apertura y cambios, frente al tema.

Debemos reconocer, que el ideal de la *Inclusión*, tanto en el ámbito educativo como en el social, presenta no solo una realidad compleja sino que amerita un abordaje desde la complejidad, de tal manera que esto impulse una auténtica implicación de todos los estamentos sociales, en nuestro caso el educativo, de tal modo que éste asunto no solo provoque intereses investigativos sino también prácticas profundas que permitan visualizar la vivencia real de una educación y sociedad para todos, en verdad no sólo prácticas sino culturas inclusivas.

Ahora bien, a pesar de observarse una amplia gama de propuestas, proyectos, programas, investigaciones y prácticas educativas que hacen referencia a las categorías mencionadas, se puede constatar que los intereses sobre la educación inclusiva están más focalizados en la educación primaria y secundaria (aun con grandes retos) y en un menor grado en la educación superior.

En lo referente a la Educación Superior, desde lo investigativo, se puede ver que las propuestas están fijadas en dos perspectivas que a nivel general se pueden determinar del siguiente modo: la primera desde estudios (análisis, evaluación, descripción) de políticas internas de las IES, muchas veces desde análisis contrastados con las normatividades vigentes (locales, nacionales e internacionales) que se realizan a gran profundidad pero que en últimas no evidencian alcances de orden pragmático, pues sólo se enfocan en el carácter reflexivo y teórico; la segunda perspectiva se focaliza en poblaciones específicas (invidentes, sordos,) planteando algunas prácticas que las instituciones pueden asumir con estas poblaciones, pero que de algún modo no tocan, o lo hacen de manera tangencial, en la estructura y en la cultura institucional, de tal manera que unas apuestan, por ejemplo, a lo tecnológico, otras a lo curricular, otras a lo

evaluativo, otras a lo didáctico, otras al campo de la salud, otras a la accesibilidad, pero en definitiva no se visualiza una transversalización o trazabilidad de todos los estamentos institucionales, de tal manera que se pueda cambiar estructuralmente no sólo las políticas sino también las culturas internas, que abarquen todas las gestiones y la zona medular de la misión universitaria.

Desde luego no se puede demeritar, lo hemos dicho en líneas anteriores, el trabajo ingente que muchas instituciones universitarias encaran para mejorar en este aspecto, no solo como respuesta a políticas de calidad sino porque el asunto de la inclusión es una exigencia de su vocación y misión institucional, además de reconocer el esfuerzo de quienes hacen apuestas investigativas que permiten visibilizar de algún modo el estado de la inclusión educativa y las brechas existentes en este asunto.

La educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él. (Jacques ,1994), La anterior afirmación nos plantea que el mundo está en constante cambio y por ende la necesidad de estrategias educativas que estén en el mismo orden de cambio donde cada sujeto tenga las herramientas necesarias para poder influir sobre su propio entorno; el poder aprender a vivir, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; se posiciona como base para la educación que necesitamos.

La educación entonces se toma como la guía que lleva a cada persona a descubrir y a descubrirse con el fin de incrementar sus posibilidades, es llevar al reconocerse y reconocer al otro en toda su plenitud, identificando sus potencialidades como el medio para su realización personal, familiar y social o lo que en palabras de Savater seria: “El hecho de enseñar a nuestros semejantes y de aprender de nuestros semejantes es más importante para el establecimiento de

nuestra humanidad que cualquiera de los conocimientos concretos que así se perpetúan o transmiten. (Savater ,1997) entonces la enseñanza, la educación son el proceso de humanización de cada sujeto y en esa medida se prepara a cada individuo para ser conocedor de su realidad, y es en este punto, donde se plantea que el enseñar es también hacernos conscientes de la realidad de nuestros semejantes.

No obstante, el reconocer al otro en su realidad en los procesos educativos ha sido un camino duro de recorrer ya que se ha tenido una visión puramente instrumental en la cual, la persona recibe el conocimiento para insertarse a la sociedad, pero la pregunta que surge ¿es cómo la sociedad desde su ética recibe a cada individuo?, ¿Se da desde un inicio igualitario y finaliza en la singularidad de cada sujeto? Lo anterior sería el ideal de educación pero es sabido que olvidamos al otro, no escuchamos su voz y olvidamos que cada persona es única y tiene unos procesos de vida únicos; el abrir unos caminos de reconocimiento es a lo que nos invita Carlos Skliar con su pedagogía de la diferencia donde la construcción humanizadora de la educación y más aún en la educación superior “es hacer al mundo a los nuevos sujetos para hacer algo nuevo con él” entonces la singularidad de cada individuo nos permitirá hablar de inclusión, misma que nos permitirá reflexionar y nos lleva a repensar el lenguaje a la hora de relacionarnos.

En ese sentido, se ha hecho necesario desnaturalizar las categorías que han determinado culturalmente lo biológico, más específicamente en lo relacionado con salud-enfermedad donde las diferencias se han relacionado con el déficit, y es esta, construcción social determinada por la historia y el tejido social la que ha llevado a repensar la otredad, y en lo que entendemos por diferencia, de ahí, que la educación sea posibilitadora del cambio en las relaciones sociales ya que ha sido esta misma la trasmisora de este modelo cultural donde estar fuera de la norma se consideraría diferente. Por ende, al retomar la educación es desvirtuar lo diferente en el sentido

de la preocupación de los diferentes y reconocer la diferencia como un proceso de singularidad que refleja la identidad de cada sujeto.

La diferencia como ese proceso de singularidad nos invita a respetar y conocer el contexto en el que vive el otro, entonces se puede hablar de un acto cognoscente donde cada individuo es conocedor de su realidad, pero en su relación bidireccional permite dar una mirada que puede ser transformada a partir de escuchar la voz del ese otro, ponerse en el lugar del otro y brindar oportunidades para su propio reconocimiento son el medio para construir humanidad. Molina nos plantea que educar significa otorgarle “atención a la diversidad como concepción y practica de conocer, respetar y valorar las diferencias individuales y culturales de los estudiantes y evitar cualquier tipo de discriminación” (Molina 2009). La inclusión de estudiantes con discapacidad a la educación en general y en nuestro caso a la educación universitaria, tiene que reconocer el contexto de cada estudiante ya que este trae consigo un bagaje de eventos políticos, económicos, sociales, culturales, ambientales que inciden en su vida cotidiana, entonces la educación debe partir de ese reconocimiento y desde ahí potenciar a lo que este quiere ,ya que cada educador se posiciona como el artista que permite dar el andamiaje para que cada individuo desde su propia voz y experiencia se siga construyendo como persona; concebir la educación como la búsqueda constante de nuevas alternativas que promuevan el aprendizaje y a su vez el de involucrar a todos los actores con el fin de desarrollar respuestas educativas, diversas flexibles que se ajusten a la singularidad de cada individuo, esto nos permitirá apuntar a una cultura que valora la diferencia, y el respeto por la dignidad e igualdad del otro.

Aceptar la diversidad para favorecerla por lo que representa como riqueza colectiva y por otra, asumir la diferencia para desarrollar, en todos los alumnos y alumnas, unas capacidades y habilidades, partiendo de su situación personal y referencias socioculturales concretas, de su

variedad de procesos y ritmos de aprendizaje, admitiendo la disparidad de resultados y compensando donde fuera preciso”. (Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Universidades e Investigación, 1990: 27)

Dentro de la academia se dan los pasos para ir construyendo un cambio educativo en general, en donde se trascienda la mirada de brindar una educación igualitaria, es decir, si bien el objetivo de la inclusión es reconocer los derechos de la persona, no solo se debe quedar en el aspecto de garantizar esos derechos, puesto que la línea de la igualdad puede ser también la inequidad ; se concibe la igualdad como un primer punto para la construcción del cambio educativo, pero ésta no debe guiar todo el proceso, se presume entonces la heterogeneidad como el punto que transversaliza dicho proceso y se retoma la estrategia sistémica donde cada aspecto de la vida de un sujeto incide en su desarrollo, el involucrar la totalidad del individuo constituye las posibilidades de cambio, el agenciamiento de la persona le permite desenvolverse en su cotidianidad edificando su construcción humanizadora y así mismo constituye la construcción de una cultura que reconoce a la persona.

En síntesis tanto Skliar, Freire y Levinas nos muestran que la inclusión es un término ligado a los derechos ,pero como construcción social la diferencia se ha concebido desde un déficit y es por tal motivo que se busca transformar esta visión sociocultural, y en esa medida repensar el término “diferencia” donde la sociedad no lo vea como la compensación por la carencia, sino como esa parte única ,singular de cada individuo, es visualizar todo un proceso de reconocimiento o como lo expresaría Levinas alternar en el otro ,trascender el yo y conocer el otro, y en esa relación como lo plantea Freire es mirar cada micro cultura porque cada persona es una micro cultura, con un mundo de experiencias y al permitir un diálogo de saberes con cada uno se da una transformación social donde la educación es el primer paso para una inclusión

social en su expresión más grande para reconocer así la diversidad y que esta se dé en la práctica cotidiana de todos enmarcando una responsabilidad del yo para con el otro .

3.2 Los discursos de la Diversidad en la Educación Superior

En reflexiones sobre la comprensión de la Diversidad Humana, el filósofo Germán Guarín Jurado (2016), sugiere que es indispensable tornar sobre los sujetos, sobre su singularidad, sobre su capacidad de ser únicos y diferentes, porque hay múltiples estilos, maneras de conocer, modos de ser y hacer de los sujetos. Sobre todo, si como Adorno sostiene, estos calificativos provienen de la normalización de la cultura, del sistema de relaciones sociales, jerárquicas y excluyentes. Al decir de Mario Mendoza en *La Locura de nuestro tiempo* (2015), proviene de nuestras xenofobias, nuestros odios, nuestros racismos, nuestros autoritarismos e intransigencias, nuestros sexismos, nuestros mecanismos de eliminación del otro en la vida cotidiana.

Lo que nos hace pensar la diversidad es la violencia que ejercemos entre nosotros mismos, con nosotros mismos; esa poca capacidad – en palabras de Ricoeur- para ser diferentes, esa misma valentía que necesitamos para ser diferentes y hacer frente al otro, a los otros. Entre el miedo a ser diferentes y la valentía, la voluntad de ser diferentes, es la que hace posible pensar la diversidad en medio de la violencia que se genera.

Cuando proponemos reconocernos en la diversidad más allá de un mosaico, de un collage cultural, al decir de Geertz, inauguramos la opción de una vida pacífica. Si advertimos esto es para hacer posible por fin aprender a vivir juntos aún el caos de las diferencias, de las diversidades, sin matarnos, sin exiliarnos, sin excluarnos. Por ello hemos de resaltar la importancia de la escuela como escenario político, porque es el espacio más acorde para construir la paz, la educación incluyente.

La tesis central de Adorno, es la despatogenización de la naturaleza humana, lo que exige un cambio de mirada en la lógica de razonamiento de las ciencias. De ahí que despatogenizar el aula cuando nos creen sujetos de reparación, descolonizarla de poderes instituidos, insolentes con lo diverso, es siempre un desafío de una educación incluyente, auténticamente democrática, entonces, referenciando a Skliar, nos tratamos sin clasificaciones, sin privilegios, nos tratamos como iguales, y en nuestras propias diferencias, con esa capacidad de ser y admitirnos como diferentes. La diversidad humana implica la multiculturalidad y las variaciones de potencialidades de los individuos. Esta diversidad que hace posible la vida, reclama la construcción colectiva de nuevas formas de sentir, valorar, pensar y actuar que posibilite a todos los miembros de una la sociedad la participación en espacios familiares, educativos, laborales y comunitarios. En consecuencia, es necesario promover una mayor valoración de la diversidad humana y cultural para fomentar una sociedad más justa y democrática.

3.3 Matriz de Educación Superior Inclusiva

Tabla 2: *Matriz de ed. superior inclusiva*

Autor	Definición (D) y Análisis (A) Líneas claves.	Categorías: comunes y/o emergentes
<p>Conferencia de Jomtien, Tailandia 1990</p> <p><i>Conferencia Mundial sobre Educación para Todos.</i></p> <p>Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje.</p>	<p>- (D) El objetivo de esta conferencia era postular para el año 2000 que la enseñanza primaria fuera accesible a todos los niños y reducir masivamente el analfabetismo.</p> <p>- (A) Aunque centró sus reflexiones y proyecciones en la educación básica ofreció elementos incipientes e inconexas (incluso con sus propios objetivos) en las categorías de inclusión, discapacidad (conceptos que para dicha década eran aun poco manejados y que están ausentes en el discurso) y educación superior.</p> <p>Preámbulo: Consciente de que una adecuada educación básica es fundamental para fortalecer los niveles superiores de la educación y de la enseñanza y la formación científica y tecnológica y, por consiguiente, para alcanzar un desarrollo autónomo</p> <p>Art 3. Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad – No 5: Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo</p>	<p>Desarrollo autónomo.</p> <p>Igualdad de acceso.</p> <p>Estructuras comunes</p>
<p>ONU – Resolución 48/96 1993</p> <p><i>Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad</i></p>	<p>- (D) Esta resolución representa el compromiso moral y político de los gobiernos en lo referente al querer adoptar medidas que permitan lograr la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Dicha se convierte en un gran instrumento para la formulación de políticas y prácticas en lo referente a la discapacidad.</p> <p>- (A) Este documento no sólo evidencia un discurso y una reflexión más articulado de las tres categorías que nos convocan, sino que permite hacer una reconocimiento de la categoría inclusión desde un enfoque de derechos bajo una responsabilidad explícita de los estados y la sociedad en general.</p>	<p>Principio de igualdad de oportunidades</p> <p>Entornos integrados</p>

	<p>Int. No Necesidades Básicas de Aprendizaje.: Las personas con discapacidad son miembros de la sociedad y tienen derecho a permanecer en sus comunidades locales. Deben recibir el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación, salud, empleo y servicios sociales.</p> <p>Art 6: Los Estados deben reconocer el principio de la igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidad en entornos integrados, y deben velar por que la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza.</p>	<p>Necesidades Básicas de Aprendizaje.</p>
<p>Declaración de Salamanca 1994</p> <p><i>Para las necesidades educativas especiales</i></p>	<p>-(D) Su objetivo era analizar los acuerdos de la EPT y centrarse en las políticas fundamentales que favorecieran una educación integrador, en particular en las necesidades educativas especiales.</p> <p>-(A) En esta declaración vemos la inserción de elementos nuevos como la participación de familiares y otros actores sociales, una formación pertinente y apropiada. Continúa y profundiza la categoría de Necesidades Básicas de Aprendizaje, enfatizando una formación para la vida más allá de una simple alfabetización.</p> <p>“Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, en las que se insta a los Estados a garantizar que la educación de las personas con discapacidad forme parte integrante del sistema educativo”</p> <p>“fomentar y facilitar la participación de padres, con unidades y organizaciones de personas con discapacidad en la planificación y el proceso de adopción de decisiones para atender a las alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales”</p> <p>Se deberá ayudar a los jóvenes con necesidades educativas especiales a que vivan una correcta transición de la escuela a la vida adulta. Las escuelas deberán ayudarlos a ser económicamente activos e inculcarles las aptitudes necesarias para la vida cotidiana, enseñándoles habilidades funcionales que respondan a las demandas sociales y de comunicación y a las expectativas de la vida adulta. Esto exige técnicas de capacitación apropiadas y experiencias directas en situaciones reales fuera de la escuela. Los programas de estudios de los estudiantes con necesidades educativas especiales en clases superiores deberán incluir programas</p>	<p>Habilidades funcionales</p>

	<p>de transición específicos, apoyo para el ingreso en la enseñanza superior cuando sea posible, y la subsiguiente capacitación profesional para prepararlos a funcionar como miembros independientes y activos de sus comunidades al salir de la escuela. Estas actividades deberán llevarse a cabo con la participación activa de los orientadores profesionales, los sindicatos, las autoridades locales y los diferentes servicios y organismos interesados.</p>	<p>Derecho a la Igualdad</p> <p>Diversidad Humana</p> <p>Derechos humanos</p>
<p>Naicker, S.M y García Pastor y Faro y Vilageliu. 1998</p> <p><i>De la retórica a la realidad: La educación inclusiva en Sudáfrica.</i></p>	<p>- (D) Estos autores ven la inclusión educativa más allá de unas prácticas, con buenas intención, entienden esta categoría como una construcción filosófica, una actitud, un sistema de valores y creencias.</p> <p>- (A) Nos enfrentamos a un quiebre importante con respecto a la educación inclusiva dado que hace un reconocimiento de que escuela y sociedad tienen una responsabilidad enorme, de tal manera que se trascienden las prácticas para involucrar de manera necesaria asuntos fundamentales de carácter político, cultural, ideológico y estructural dentro de las IE y en sus entornos sociales. Notamos que estos y otros autores todavía centran su atención en la formación básica de los niños y las niñas, a pesar de ello sus postulados son pertinentes para la educación superior.</p> <p>Exponen en su propuesta un su plan de trabajo, para las instituciones que le apuestan por la inclusión, las siguientes líneas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La aceptación de principios y valores como el derecho a la igualdad, la protección frente a la discriminación, el respeto por la diversidad humana, el derecho a igualdad de beneficios y la protección desde un punto de vista legal. - Derechos humanos y justicia social para todos los alumnos. Quiere decir que cada alumno tiene derecho a una educación de calidad y a ser tratado con dignidad y respeto. - La participación e integración social de persona con discapacidad en cada comunidad o centro educativo. - Igualdad y compensación educativas para que la integración educativa y social sea una realidad. - Diseñar y promover planes de formación del profesorado, que logren conformarse en una estructura flexible capaz de autoevaluarse y adaptarse a las necesidades pudiendo mejorar la autoestima del alumnado. 	<p>Justicia social</p> <p>La participación e integración social</p> <p>Estructura flexible</p> <p>Autoestima del alumnado</p> <p>Alfabetización funcional</p>
<p>Dakar, Senegal 2000</p> <p><i>Foro mundial sobre la</i></p>	<p>- (D) Su objetivo revisar y evaluar lo logrado desde la conferencia de Jomtien y renovar los objetivos de la Educación para todos.</p> <p>-(A) Aparecen expresiones, pero muy poco recurrentes, las categorías de inclusión,</p>	

<p><i>educación para Todos</i></p>	<p>discapacidad y educación superior, persiste la exposición aislada de categorías. El discurso aún no tiene la profundidad y la inserción de una auténtica educación para todos.</p> <p>Se afirmó que era importante “promover la alfabetización funcional de los padres para que comprendan cada vez más la importancia de los años preescolares, y subrayaron la necesidad de incluir alumnos discapacitados en esos programas educativos, que han de dirigirse tanto a las niñas como a los niños” ... “en particular la necesidad de velar porque grandes cantidades de niñas cursen estudios científicos, tecnológicos y profesionales y entren en la educación superior en todos los ámbitos”</p>	<p>Diversidad-Diferencias</p> <p>Calidad y Equidad</p>
<p>Mel Ainscow, 2001.</p> <p><i>Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas. Notas y referencias bibliográficas.</i></p>	<p>- (D) Plantea inclusión como un proceso que implica fundamentalmente lo social en el que todas las personas de las instituciones educativas (escuelas, colegios, universidades) y de la sociedad deben implicarse, reconociendo que equidad y calidad son dos elementos fundamentales en la educación inclusiva.</p> <p>- (A) podemos observar en este autor una ampliación de espectro educativo alcanzando la educación superior, es decir este autor no sobreentiende la existencia de esta en el proceso de inclusión educativa, sino que la hace explícita y necesaria.</p> <p>“El término diversidad hace alusión a las diferencias que existen entre todos los niños, niñas (y entre todas las personas), y no solamente a quienes tienen alguna discapacidad. La inclusión así implica un proceso esencialmente social en el que todas las personas de las escuelas aprenden a vivir con las diferencias y además a aprender de las diferencias”</p> <p>“Es difícil separar calidad de equidad si se considera que la equidad no es sólo igualdad de acceso, sino también de derechos a recibir una educación de calidad, y que un criterio importante para definir una educación de calidad es precisamente que ésta sea capaz de dar respuesta a la diversidad”</p> <p>“La educación inclusiva ha de ser una política del Ministerio de Educación en su conjunto, porque implica una transformación de la educación general y no sólo de la educación especial como en el caso de la integración”</p>	<p>Educación general- Educación general</p> <p>Inclusión - Integración</p>
<p>DIAZ Mario - 2006</p>	<p>(D) Este texto expone cómo la educación superior en Colombia al estar incida</p>	

<p><i>Educación Superior Horizontes y valoraciones</i></p>	<p>por los criterios de calidad, las evaluaciones externas ECAES – pruebas internacionales, se ven avocadas al replanteamiento del PEI con el consecuente impacto en su oferta educativa, competitividad en el mercado, proyección social y fidelidad a los fundamentos institucionales fundacionales. La evaluación se ha convertido así, en un instrumento importante de política oficial fundamental para la regulación y control del servicio educativo en materia de certificación, selección, control, comparación, intervención, monitoreo, desempeño, logros, y resultados.</p> <p>(A) Aunque en el texto se exponen categorías como acceso y equidad en el contexto educativo universitario, el concepto de inclusión no está manifiesto lo cual se debe que las políticas de calidad están directamente asociadas a las exigencias del mercado y de la competitividad de tal modo que los desafíos de inclusión de diferentes grupos poblacionales en especial de personas con discapacidad son asumidos de manera marginal y tibias dadas las expectativas del mercado, la productividad y la competitividad.</p> <p>“La noción de calidad forma parte de una tríada enunciada como la preocupación central de la educación dentro de los sistemas educativos en América Latina: mejorar cobertura, calidad y equidad”</p> <p>“La calidad para la realización de metas de equidad e igualdad compleja de oportunidades. La calidad aquí, más que la meta, es concepto generador de vigilancia, de alternativas y de decisiones que instalan opciones y posibilidades para los diversos actores basada en un principio de inclusión.”</p> <p>“En general, los gobiernos han asumido el discurso de la "calidad" por sobre la "equidad". Este discurso es el que predomina para favorecer una mejor competitividad (reducida a competencia) y excelencia. Pero ¿es el más apropiado para América Latina? La equidad ha quedado en un segundo lugar. El problema es la competitividad y para lograrla se promueven experiencias más o menos parecidas en la región: descentralización, gestión, estándares, mediciones y aplicación de pruebas, entre otros.”</p> <p>“Es importante promover en la educación superior en Colombia un sistema de evaluación de la calidad no excluyente; esto es, un sistema que propicie, por una parte, el mejoramiento no competitivo de las instituciones y, por la otra, asegure el</p>	<p>Cobertura</p> <p>Equidad e igualdad</p> <p>Competitividad</p> <p>Excelencia</p> <p>Integralidad – Flexibilidad – calidad y pertinencia</p> <p>Acceso, permanencia y gradación</p>
---	---	--

	<p>logro de la equidad educativa. Esto no significa abolir la práctica de la evaluación sino, más bien, generar las previsiones y provisiones posibles para que la evaluación sea parte de estrategias formativas fundamentadas en la equidad y la justicia social”</p>	
<p>Ana Lúcia Gazzola Axel Didriksson 2008</p> <p><i>Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe</i></p> <p>(Cap. 4 Eduardo Aponte Hernández) IESALC - UNESCO, 2008 –Caracas</p>	<p>-(D) Este proyecto se fundamente en el principio de que “la educación es un bien público y un derecho social y universal” reconociendo que ésta juega un papel estratégico en los procesos de desarrollo sustentable de América Latina y el Caribe. En el Capítulo 4 encontramos una profunda discusión sobre la desigualdad y las dinámicas que se están dando en dirección hacia la inclusión y la equidad en la educación superior de la región. Además, ofrece algunas recomendaciones en lo que se refiere a políticas públicas e institucionales que puedan ayudar a reducir los fenómenos de desigualdad y fomentar la promoción de la inclusión y equidad en la educación superior en la perspectiva hacia 2021.</p> <p>(A) Éste análisis evidencia una preocupación por la situación de la Educación superior en América Latina y el Caribe, reconociendo las particularidades y problemáticas de dicho contexto; se destaca la existencia de una mayor demanda y oferta de las oportunidades de estudio (acceso-cobertura), contrastado con las tendencias de aumento de los costos de los estudios y una diversidad muy compela en los niveles de calidad de las instituciones de educación superior que dan como resultado más propensión a la exclusión y limitación evidente a los procesos de inclusión; además se evidencia la falta de efectividad de políticas de inclusión lo cual tiene un impacto directo en el aumento de la desigualdad existente, ampliándose así las brechas y generando un impacto perjudicial en la construcción del tejido social.</p> <p>“El criterio de acceso por talento prevalece al de necesidad, y los méritos adquiridos por aptitud, capacidad y esfuerzo individual se visualizan como privilegio individual e intransferible. Durante las últimas décadas, además de los criterios de género y discapacidad, se han reconocido las necesidades circunstanciales de participación de algunos grupos sociales basados en la necesidad económica, religión, etnia, raza, idioma y cultura entre otros. Tendencia que ha caracterizado las políticas de inclusión y de acceso a las IES en la mayoría de los países de la región durante los últimos años”</p>	<p>Políticas de inclusión</p> <p>Perfil social del estudiantado</p>

	<p>“Los estudiantes del Quintil superior tendrán mayores opciones, incluyendo la de estudiar en el exterior. Varios países de Centro América denotan tasas bajas de participación, mientras que en otros del Caribe, evidencian avances en participación de género, discapacidad y otros grupos de edad. Por los costos ascendentes de la educación superior y los ingresos bajos de la población en los países de la región, el aumento de la oferta subsidiada del sector público va a ser determinante en el sector terciario de la educación superior y en su contribución al crecimiento económico y desarrollo de las sociedades”</p> <p>“La creciente masificación de la educación superior introdujo cambios en el perfil social del estudiantado, asemejándolo a la estructura general de las sociedades: feminización, estudiantes del interior de los países, estudiantes como clientes, estudiantes de corto tiempo, estudiantes profesionales, estudiantes trabajadores, estudiantes a distancia, estudiantes indígenas, diversidad racial, estudiantes con discapacidades, junto a los tradicionales estudiantes”</p>	<p>Globalidad</p> <p>Continuidad</p> <p>Acceso, la participación y logros para todos</p>
<p>ONU- Ginebra 2008</p> <p><i>“La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”</i></p>	<p>(D) Esta conferencia es un esfuerzo más de la Naciones Unidas en promover la educación inclusiva en las naciones asociadas, en sus reflexiones circunda la experiencia de este estamento al respecto y los indicadores que ofrecen los estados miembros y que evidencian las barreras que aun persisten, los avances y los desafíos.</p> <p>(A) En esta conferencia se percibe con gran esperanza la conexión entre las categorías que nos convocan, de tal manera que esto evidencia un avance en la articulación de la educación de la primera infancia con la educación superior, transversalizadas por el principio de la educación inclusiva. Las categorías son manejadas de manera explícita y con el rigor y la madurez que amerita una sociedad que camina el sendero de la inclusión.</p> <p>“El aprendizaje a lo largo de toda la vida no se limita a la educación de adultos o el aprendizaje de nivel avanzado en la educación media o superior. También incluye a los niños, niñas, jóvenes y adultos en todas las formas de educación”</p> <p>“El aprendizaje a lo largo de toda la vida debería tratarse a nivel “fundacional” y no en el nivel de educación superior. Requiere dos nociones esenciales: globalidad y la más importante, continuidad. Resulta importante, por lo tanto, crear puentes</p>	<p>Educación de calidad</p>

	<p>entre los diferentes niveles de la educación”</p> <p>“No obstante, resulta erróneo pensar que la inclusión concierne principalmente a las personas discapacitadas. El concepto en gran medida ha superado la percepción limitada de la inclusión como un medio para entender y superar un déficit (defectología). En la actualidad, su definición es mucho más amplia y comprende temas como el acceso, la participación y logros para todos”</p> <p>“La inclusión así entendida supone un paso hacia delante respecto del movimiento de la integración. La finalidad de la inclusión es más amplia que la de la integración. Mientras que la aspiración de esta última es asegurar el derecho de las personas con discapacidad a educarse en las escuelas comunes, la inclusión aspira a hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad, preocupándose especialmente de aquellos que, por diferentes causas, están excluidos o en riesgo de ser marginados”</p>	<p>Garantizar la igualdad</p> <p>Grupos insuficientemente representados</p> <p>Personas con capacidades diferentes</p>
<p>UNESCO – Paris 2009</p> <p><i>Conferencia Mundial sobre Educación Superior</i></p>	<p>- (D) Ofreció un debate y análisis sobre la visión del futuro de la educación superior y la investigación, proponiendo recomendaciones para que estos dos elementos pudiesen responder mejor a las nuevas dinámicas y retos que se postulan en la agenda para el desarrollo de las políticas e instituciones de educación superior.</p> <p>-(A) Esta conferencia esta alienada con las políticas internaciones de una EPT, aunque no expresa y se ocupa con amplitud sobre las categorías inclusión y discapacidad, tampoco las expone en interconexión, si manifiesta que la educación superior debe tener en sus criterios fundamentales la inclusión de estos grupos poblacionales, como un requisito fundamental en concordancia con la expresión de los estamentos internacionales.</p> <p>LLAMAMIENTO A LA ACCIÓN: LOS ESTADOS MIEMBROS No 51-F Garantizar la igualdad de acceso a los grupos insuficientemente representados, tales como los obreros, los pobres, las minorías, las personas con capacidades diferentes, los migrantes, los refugiados y otros grupos de población vulnerables</p>	<p>Personas con discapacidad</p> <p>Grupos minoritarios</p> <p>Atención educativa especializada</p> <p>Oferta educativa</p>
<p>ARAGALL Francesc - 2011</p>	<p>D) El objetivo de este trabajo es ayudar, a la comunidad educativa como a los diferentes implicados con el sistema educativo, en sus esfuerzos de que todas las personas puedan participar en igualdad de condiciones en todas las actividades que</p>	

<p><i>La accesibilidad en los centros educativos.</i></p>	<p>se desarrollan en el ámbito educativo. Ofrece también medidas y recursos para facilitar el acceso y la participación a aquellas personas con discapacidad que podrían encontrarse con dificultades para hacerlo si no dispusieran de los correspondientes apoyos, medidas o ajustes para acceder a la educación.</p> <p>(A) Este documento ofrece elementos muy precisos con respecto al acceso de las personas con discapacidad en la educación superior, es interesante porque ofrece herramientas orientativas para generar criterios de accesibilidad en todas las instancias de las instituciones educativas (Planta física, servicio administrativo, prácticas docentes, etc.)</p> <p>“Si bien es cierto que en los últimos años se ha producido un giro social importante en lo referente a la inclusión educativa de las personas con discapacidad, de los adultos y de los inmigrantes, también es cierto que aún queda mucho camino por recorrer, ya que todavía se piensa en estos grupos como grupos minoritarios que, en ocasiones, reciben una formación desarrollada en aulas especiales o centros separados”</p> <p>“Sin embargo, los entornos educativos sin la suficiente adecuación y, en ocasiones, la falta de conocimiento de la atención educativa especializada que requieren las diferentes discapacidades (entre una buena visión y la ceguera, por ejemplo, existen otros problemas visuales que requieren herramientas o materiales específicos), conllevan que no todas las personas dispongan de las mismas oportunidades para acceder a la oferta educativa”</p>	
<p>MEN 2013</p> <p><i>Lineamientos Política de educación superior inclusiva</i></p>	<p>(D) Este documento está sustentado en las siguientes categorías: Educación de Calidad y educación inclusiva; en este texto se exponen lineamientos de políticas, marco conceptual orientador, estrategias y acciones diferenciales sobre los cuales se sustenta la educación inclusiva en el sistema de educación superior colombiano el cual ha estado marcado por un proceso en dos fases: enfoque poblacional y sociedades incluyentes (priorizando 5 grupos poblacionales específico en el caso de Colombia)</p> <p>(A) Se resalta de estos lineamientos que por primera vez en Colombia, más allá de los marcos normativos, se ofrecen elementos que orientan a las IES a desarrollar políticas que busquen favorecer el acceso, permanencia y graduación de todos los estudiantes en especial aquellos grupos que han sido más propensos a la exclusión del sistema educativo; además se evidencia el cruce y la relación de las categorías</p>	

	<p>inclusión, discapacidad y educación superior, lo cual demuestra un avance con respecto al interés por incluir a todo el sistema educativo en el propósito de una educación incluyente.</p> <p>“En educación superior, no son los estudiantes los que deben cambiar para acceder, permanecer y graduarse: es el sistema mismo que debe transformarse para atender la riqueza implícita en la diversidad estudiantil”</p> <p>“En educación superior las instituciones técnicas profesionales, tecnológicas, universitarias o escuelas tecnológicas y universidades de naturaleza pública, en el marco de su autonomía deberán establecer procesos de selección, admisión y matrícula que posibiliten a las víctimas acceder a su oferta académica, especialmente a mujeres cabeza de familia, adolescentes y población en condición de discapacidad”</p>	<p>Corresponsabilidad</p> <p>Invisibilizan las habilidades y potencialidades de las personas</p> <p>Persona</p>
<p>Universidad Nacional de Colombia - 2012</p> <p>“Inclusión en la UN. Pautas para la interacción”</p>	<p>(D) En este documento se ofrecen algunas herramientas prácticas y concretas con respecto a la discapacidad, para que todos aquellos que conforman la comunidad educativa universitaria se conviertan en facilitadores que promuevan y fortalezcan las relaciones de equidad con las personas en estado de discapacidad.</p> <p>(A) en este texto observamos una propuesta innovadora, la cual trasciende el ámbito reflexivo, teórico y conceptual para encarnar actitudes concretas y reales de la comunidad universitaria frente a aquellas situaciones que ponen en escena la relación con personas con discapacidad; esta cartilla no sólo ofrece elementos para saber cómo relacionarse y/o acoger a este tipo de personas sino convertirse en orientadores de estas sin vulnerar sus derechos, profundizando en los lazos de compañerismo.</p> <p>“La discapacidad impacta por igual a los miembros de la sociedad, no solo a las personas en situación de discapacidad. Por ello el tema tiene implicaciones de corresponsabilidad, es decir, TODOS tenemos derechos y deberes para lograr la Inclusión. Si usted quiere ser uno de los gestores que promueven la Inclusión le invitamos a tener en cuenta las siguientes consideraciones...”</p> <p>“¡La comunicación es una herramienta clave para la <i>Inclusión</i> en la Universidad Nacional de Colombia! Evite utilizar términos como discapacitado, inválido, minusválido, enfermito, pobrecito, loco o enfermo mental, ya que son peyorativos</p>	<p>Necesidades diversas</p> <p>Proyecto de vida</p>

<p><i>Convención de los derechos de las personas con discapacidad</i></p>	<p>-(A) Este documento presenta una reflexión más articulada y coherente de las categorías educación, inclusión y discapacidad, circunscritas a un enfoque universal y de derechos; además se observa la incursión de un lenguaje más especializado, profundo y objetivo acorde con una evolución de la visión que se tiene con respecto los fenómenos y/o categorías que nos convocan. Esta convención hace un reconocimiento a que las personas con discapacidad tengan acceso a las mismas escuelas y ofertas educativas</p> <p>Art 24 No 5: Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.</p>	<p>Preparándose para la vida</p> <p>acceso racional y planificado</p> <p>Eficiencia</p>
<p>Uriel Giraldo G, Darío Abad A. y Edgar Díaz ***</p> <p><i>Bases para una política de calidad de la educación superior en Colombia</i></p>	<p>(D) El documento hace un análisis del concepto de calidad en el contexto educativo basado en lo que promulgó la Constitución Política de Colombia de 1991 con respecto al espíritu de calidad que debe tener la educación como objetivo; los autores revelan la ambigüedad y complejidad de dicho concepto y de cómo este debe aplicarse en el contexto educativo.</p> <p>(A) Este documento está alineado con los estándares y políticas internas y externas que sobre la educación superior se plantean, aunque no se constata una conexión con las tres categorías que nos convocan, es más los conceptos de inclusión y discapacidad no están contemplados expresamente, se manifiesta que es un factor de calidad la apertura de la educación superior a las diferencias, lo cual está planteado desde el concepto de acceso.</p> <p>“...Estos desafíos de la universidad de hoy son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El aumento de la cobertura con calidad y equidad en el acceso a la institución y al sistema. - La capacidad de adaptación al entorno, siendo parte de la sociedad y actor en ella.” - La creatividad e innovación de conocimiento, desarrollando nuevos procesos, nuevos servicios y nuevas formas de organización.” <p>“Institución de educación superior que desde su misma estructura académica y curricular, haga evidente su aprecio de las diferencias individuales, permitiendo</p>	

que cada cual encuentre en ella una posibilidad de **desarrollo humano e intelectual**, en concordancia con sus intereses y aptitudes. Institución de educación superior que convierta todo acto investigativo, docente y de proyección universitaria en un elemento de aprendizaje, de manera que cada uno encuentre la posibilidad de **formarse integralmente**; es decir, **preparándose más para la vida que para la sola práctica de un ejercicio profesional**”

“La sociedad debe asegurar un **acceso racional y planificado** a la educación superior, a través de una oferta adecuada, por su magnitud y calidad, a las necesidades del desarrollo económico y social. El acceso racional y planificado implica equidad y **eficiencia**. Equidad en la distribución de las oportunidades investigativas y profesionalizantes y de impacto en el ámbito social; eficiencia en la utilización de los recursos disponibles, humanos y financieros, que son por definición escasos en un país de menor desarrollo como el nuestro”

El rastreo que nos ha permitido realizar la siguiente matriz, sobre la inclusión a personas con discapacidad en la educación superior, nos evidencia que se han realizado avances significativos al respecto, es decir, en el contexto internacional, liderado por la Organización de las Naciones Unidas y otras instituciones, al menos la categoría educación superior ha entrado en el centro de interés de las reflexiones y las políticas a futuro, de tal manera que se ha entendido que la educación inicial y media, que ha sido el centro de todo interés en los discursos, se están articulando con la educación superior como una necesidad urgente y trascendental para el “desarrollo de las naciones”.

Ahora bien, tras dicha articulación lógicamente se va resignificando las categorías de inclusión y discapacidad, las cuales fueron abundantemente abordadas para la escuela y que poco a poco han ido haciendo su inserción en los escenarios de educación superior como parte, lógicamente, de ese acoplamiento entre las dos esferas educativas, la educación básica y la universidad.

Se debe anotar que la incursión de las categorías inclusión y discapacidad en el escenario de la educación superior es muy reciente, dado posiblemente a las siguientes razones:

- La tardía articulación entre educación escolar y educación superior.
- Lenta y poco eficiente penetración de las políticas y proyectos de inclusión en la educación escolar.
- La compleja transformación de los paradigmas socioculturales con respecto a la inclusión y la discapacidad.
- La poca preparación de todos los agentes educativos para abordar el nuevo paradigma y las nuevas emergencias socioculturales.

- La autonomía universitaria que impedía la visión de una universidad para todos, dado la visión academicista, desarrollista y productivista de estas.

Como podemos observar en la matriz es muy poco lo que se ha desarrollado teórica y discursivamente con respecto a las tres categorías que nos convocan, a pesar de que se ha logrado en el ámbito internacional y nacional lanzar unas políticas y lineamientos que puedan orientar a la Educación Superior a la inclusión, ante lo cual se evidencia avances significativos pero no consistentes y con poco impacto, de hecho las universidades, en el caso Colombiano, tratan de articularse en el discurso de la inclusión y las políticas de manera muy sui generis, muchas veces por el boom del interés de la calidad más que por una Ética de la Diferencia, como esencia de la misión universitaria o a la identidad fundacional e identitaria de cada universidad.

3.4 Matriz sobre Discapacidad General

Tabla 3: *Matriz de discapacidad general*

Autor y Año	Artículo	Discapacidad General	Codificación Rasgos Comunes
Tirado Melero, M., Milagro Jiménez, M. E., Romero Salas, Y., Galbe Sánchez-Ventura, J., Balagué Clemós, C., Zarazaga Gemes, G., & Cebrián Gimeno, M. (2015).	Retraso mental de causa genética: estudio observacional en una zona de salud.	“Los trastornos del neurodesarrollo son alteraciones de la estructura neuroanatómica o de la función psicofisiológica que se pueden asociar con problemas cognitivos, académicos, conductuales, emocionales, sociales y del funcionamiento adaptativo. Este término engloba un gran número de patologías que se caracterizan por el deterioro de una o varias áreas del funcionamiento neurológico, provocando una deficiente adaptación al medio, de mayor o menor gravedad en función de la patología. Se pueden diferenciar dos grandes bloques: el de la discapacidad intelectual o retraso mental y el de los trastornos generalizados del desarrollo, incluyendo en este último los trastornos del espectro autista (TEA), trastornos específicos del lenguaje, la comunicación o el aprendizaje, entre otros”. (Tirado, et al; 2015, p. 310)	Diversas patologías Deterioro de una o varias áreas Discapacidad intelectual Trastornos generalizados del desarrollo
García-Ron, G., Carratalá, F., Andreo-Lillo, P., Mestre-Ricote, J. L., & Moya, M. (2012).	Indicadores clínicos precoces de los trastornos generalizados del desarrollo.	“Los trastornos generalizados del desarrollo (TGD) son procesos caracterizados por presentar déficits en múltiples áreas de la conducta. El resultado son alteraciones en la interacción social, la comunicación verbal y no verbal, y la presencia de intereses restrictivos y repetitivos. La importancia de su diagnóstico precoz radica en la posibilidad de la intervención temprana y su efecto en el pronóstico del paciente. Como el diagnóstico de TGD se ha incrementado en los últimos años, se plantea la detección de situaciones clínicas de fácil identificación en el primer año de vida que permitan mejorar el diagnóstico y facilitar la intervención temprana”. (García, et al; 2012, p. 171)	Déficits en múltiples áreas del desarrollo Trastorno del Espectro Autista Dificultades generales o globales del desarrollo
Pérez Rivero, Paula Fernanda, & Martínez Garrido, Lía Margarita. (2014). Cita a APA. (2002)	Perfiles cognitivos en el Trastorno Autista de Alto Funcionamiento y el Síndrome de Asperger.	“los TEA han sido clasificados junto con otros cuadros dentro del grupo de los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD), siendo agrupados por presentar de forma general los siguientes criterios: Una perturbación grave y generalizada de varias áreas del desarrollo: habilidades para la interacción social, habilidades para la comunicación o la presencia de comportamientos, intereses y actividades estereotipados. Las alteraciones cualitativas que	Conjunto de conductas alteradas de forma simultánea

		definen estos trastornos son claramente impropias del nivel de desarrollo o edad mental del sujeto. Esta sección incluye el trastorno autista, el trastorno de Rett, el trastorno desintegrativo infantil, el trastorno de Asperger y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado (APA, 2002). Citado en (Pérez, et al; 2014, p. 142)	
Videa, P., & de los Angeles, R. (2016).	Comprendiendo la discapacidad intelectual: datos, criterios y reflexiones.	“La discapacidad intelectual se ubica como uno de los problemas de mayor incidencia dentro de las dificultades generales o globales del desarrollo y el aprendizaje, sin embargo, su evaluación y diagnóstico no siempre han sido precisos y acordes a la verdadera magnitud de la problemática... En los años futuros, la discapacidad en general, y la DI en particular, será un motivo de preocupación mayor porque su prevalencia va en aumento, por lo tanto, es importante desde ahora adoptar medidas para mejorar la vida de las personas con discapacidad en general, y con DI es particular. Según el informe Mundial sobre la Discapacidad de la OMS/BM, muchos de los obstáculos a los que se enfrentan las personas con discapacidad son evitables y también pueden superarse las desventajas asociadas a la discapacidad”. (Video - de los Ángeles, 2016, p. 101-121).	
Sampedro-Tobón, María Elena, González-González, Manuela, Vélez-Vieira, Susana, & Lemos-Hoyos, Mariantonia. (2013).	Detección temprana en trastornos del espectro autista: una decisión responsable para un mejor pronóstico.	“El autismo es un trastorno de origen neurobiológico que origina un curso diferente en el desarrollo de las áreas de la comunicación verbal y no-verbal, las interacciones sociales, la flexibilidad de la conducta y de los intereses. Se trata, por tanto, de un síndrome, esto es, un conjunto de conductas alteradas de forma simultánea en los tres niveles. En la actualidad, se habla de los trastornos del espectro autista (TEA) para hacer referencia a todas las variaciones en la manifestación del cuadro, incluyendo el autismo típico, también conocido como tipo Kanner, y el trastorno de Asperger, que se diferencia del autismo clásico porque no hay retraso del lenguaje clínicamente significativo y sus habilidades cognitivas son normales”. (Sampedro, et al; 2013, p. 456)	

De acuerdo con la Convención, las PcD (2013), son “aquellas personas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, a largo plazo, que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”.

3.5 Matriz sobre Discapacidad Oculta

Tabla 4: *Matriz - Discapacidad oculta*

Autor	Discapacidad Oculta	Codificación Rasgos Comunes
LANOTADIGITAL.COM	La pérdida auditiva es una de las discapacidades más frecuentes en el mundo y a menudo se refiere a ella como una discapacidad oculta. La Organización Mundial de la Salud estima que en el año 2013 existían en el mundo 360 millones de personas con déficit auditivo discapacitante, 328 millones adultos y 32 millones niños. En Colombia se calcula que una de cada 3 personas mayores de 65 años tiene pérdida auditiva. Existen diferentes grados de pérdida auditiva, leve, moderada, severa y profunda. Afecta a uno o ambos oídos y la discapacidad es proporcional al grado de pérdida auditiva	DISCAPACIDAD OCULTA AUDICION IGUALDAD
LAURA ESTRADA LUGO	Los sordos son una “cultura que está oculta” y un grupo en riesgo por falta de enseñanza-aprendizaje del lenguaje de señas, lo que imposibilita su comunicación y da paso a la discriminación, manifestó Saúl Martínez Zúñiga, terapeuta del Centro de Rehabilitación Integral “Gaby Brimmer	
ANALIA CANTERO	Hablar de mi discapacidad visual ante desconocidos no es tarea fácil, primero porque nadie se da cuenta de la misma, ya que por suerte he podido, hasta el momento, desenvolverme y adaptarme a mí forma de ver, por lo tanto es algo invisible a simple vista.	
CINTHYA GOMEZ	La discapacidad oculta, es el punto del que casi nadie habla, aquellos aspectos que se ocultan tras una imagen, un aparato, la ausencia de un miembro, movimientos involuntarios, gestos incontrolables. Quisiera hablar de la persona, del ser humano, de posibilidades, capacidades, destrezas y fortalezas.	
ENRIQUE RISPA RAMÍREZ	La discapacidad resulta de la interacción entre personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”.	

La discapacidad oculta es la no auto aceptación, ni auto reconocimiento de una persona con discapacidad de su situación y / o condición.

Autor Y Año	Artículo	Discapacidad Oculta	Codificación Rasgos Comunes
Villa, C. F., Aller, M. J. V., & García, J. V. (2014). Cita a Figuera et al; (2010).	La atención a los estudiantes con discapacidad en las instituciones de Educación Superior. El caso de Cataluña.	“...las universidades pueden actuar fomentando la sensibilización hacia el principio de igualdad de oportunidades y de los derechos de las personas con discapacidad, reflexionar y mejorar las políticas universitarias de apoyo a la diversidad que favorezcan la inclusión de estos estudiantes, e impulsar acciones que normalicen y den visibilidad a la discapacidad invisible , es decir, aquel tipo de discapacidad difícil de identificar porque no esté reconocida como tal o porque el propio estudiante no lo manifieste” (Figuera et al., 2010) citado en (Villa, et al; 2014, p. 141)	Discapacidad oculta o invisible Difícil de identificar y/o manifestar Poco conocida
Torres, B., & López Manzano, R. (2016).	La iniciativa “bastón blanco y rojo” para la identificación de las personas con sordera.	“La sordera es una discapacidad sensorial muy poco conocida que consiste en la pérdida simultánea de visión y audición. No es una enfermedad, sino una consecuencia de múltiples patologías: enfermedades de origen genético, prematuridad, enfermedades infecciosas, traumatismos, etc. Es una discapacidad invisible , en parte, porque existe la tendencia a identificarla con condiciones más conocidas” (Torres-López 2016, p. 32)	Sordera Trastornos específicos del lenguaje
Levy, T. R. (2016).	Observaciones prácticas en base a la experiencia audiológica en implante coclear.	“la estimulación auditiva temprana, es fundamental para el desarrollo del lenguaje en el niño y el proceso de sociabilización que esto implica. Por el contrario, la pérdida de este sentido, en personas oyentes, afecta profundamente el ámbito emocional debido a la angustia que genera la incomunicación, especialmente con los seres queridos... Muchas parejas no superan el duelo de tener hijos con discapacidad. Vemos muchas madres solas y sobrecargadas emocional y económicamente... ésta es además una “ discapacidad invisible ”, “no la vemos” cuando miramos al paciente. Ellos entonces, quieren que los dispositivos auditivos, ya sean audífono ó implante coclear, compensen de forma mágica e inmediata, la sordera” (Levy, 2016, p. 820)	
Conti-Ramsden, G., Bishop, D. V., Clark, B.,	Toma de conciencia para los trastornos específicos del lenguaje: la campaña RALLI en	“Dado que los niños afectados parecen ser «normales», el TEL es una discapacidad oculta, invisible . A los niños con TEL les lleva mucho esfuerzo poder aprender a hablar, y estas dificultades pueden	

<p>Norbury, C. F., & Snowling, M. J. (2013).</p>	<p>Internet.</p>	<p>ser persistentes. Dada la importancia del lenguaje para el comportamiento humano, no es sorprendente encontrar que las dificultades lingüísticas son un factor de riesgo para otras dificultades en diferentes aspectos de la vida de los niños afectados por el TEL”. (Conti; et al; 2013, p.52)</p>	
<p>Chacón, E., Aguilar, D., & Sáenz, F. (2014).</p>	<p>Desarrollo de una Interfaz para el Reconocimiento Automático del Lenguaje de Signos.</p>	<p>“La sordera es una discapacidad invisible, por lo tanto, genera problemas conductuales y de rendimiento cuando no es detectado. Para las personas con sordera profunda, su medio de comunicación con las demás es el lenguaje de signos, que consiste en comunicarse visualmente mediante gestos o mímicas, que es tan antiguo como el de las lenguas orales y posee variantes a nivel semántico dependiendo del lugar geográfico... La sordera es una discapacidad invisible donde el individuo puede escuchar parcialmente algunos sonidos o ninguno en absoluto, el término correcto al referirse a una persona con esta cualidad es persona sorda y referirse como sordomudo es considerado por la comunidad sorda como una ofensa”. (Chacón, et al; 2014, p. 14-18)</p>	

La discapacidad oculta se conoce también como discapacidad invisible, teniendo en cuenta que incluye trastornos específicos y alteraciones en el desarrollo poco conocidas, difíciles de manifestar o de identificar a simple vista. Debido a estas dificultades de auto reconocimiento, se requieren acciones de sensibilización de diferentes actores comunitarios y sociales, con el fin de promover la inclusión de las personas que presentan una discapacidad oculta o invisible. Además, en el sistema educativo es pertinente la formación tanto de los docentes como de estudiantes con el propósito de impulsar programas y proyectos acordes a los requerimientos de las personas con este tipo de diagnósticos, de manera que se mejore la orientación y apoyo en este proceso.

La sordera es considerada una discapacidad invisible, debido a las dificultades para observarla y reconocerla. El proceso de aceptación de la discapacidad de un hijo es complejo para los padres y madres, teniendo en cuenta las especificidades de la discapacidad. Los dispositivos auditivos, se han convertido en una importante ayuda que facilita su integración social, sin embargo, no son una solución definitiva a la sordera. En este proceso es fundamental el apoyo y la aceptación de los padres y madres hacia los niños y niñas, con el fin de facilitar su adaptación a estos dispositivos.

Una de las grandes barreras de las personas con discapacidad auditiva es lograr comunicarse correctamente con las personas que los rodean. Esto se debe al poco conocimiento del lenguaje de señas por parte de personas oyentes y por casos de analfabetismo. En la actualidad se han involucrado diferentes ayudas tecnológicas para facilitar el proceso de comunicación de personas con discapacidad auditiva. Diversos estudios han demostrado que el lenguaje de signos al igual que el lenguaje oral comparte propiedades similares y por tanto descartan la simpleza del lenguaje de signos. También la comunidad sorda se autodenomina como una colectividad

bilingüe bicultural que maneja una lengua particular como lo es el Lenguaje de Señas. En este sentido se consideran que no presentan ninguna discapacidad.

De igual manera, se presenta la sordoceguera que es clasificada como una discapacidad invisible, dado que es muy poco conocida y visibilizada, además se caracteriza por la pérdida total o parcial de ambos sentidos. De acuerdo a las afectaciones de esta discapacidad sobre las personas que la padecen en lo que refiere a sus habilidades individuales y sociales, se requieren emprender acciones para que las personas con este tipo de discapacidad ganen mayores niveles de autonomía y se facilite su integración en el ámbito familiar, educativo y social.

Otro caso es el de los Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL) que se consideran también una discapacidad escondida o invisible, debido al poco reconocimiento que se traduce a su vez en la poca integración a las políticas y puesta en marcha de proyectos que beneficien a personas con esta discapacidad. Por otra parte, el TEL es una discapacidad oculta, debido a que las dificultades que presentan los individuos no son siempre evidentes. Ante esto, se han promovido campañas de información empleando las TIC, con el objetivo de incrementar la conciencia pública sobre los TEL. Estas campañas han aportado herramientas a la vida familiar para la inclusión de niños y niñas con TEL y a los docentes para su oportuna identificación.

La discapacidad ha sido abordada a lo largo de la historia desde diferentes paradigmas que a su vez comprenden modelos que han señalado la manera de comprenderla e intervenirla. Estos paradigmas hacen relación a: paradigma tradicional, paradigma médico- biológico, paradigma social.

En primer lugar, se encuentra el paradigma tradicional, el cual es el más antiguo de todos. Dentro de este paradigma se incluyen prácticas de discriminación de las personas con

discapacidad y la utilización de denominaciones excluyentes para referirse a ellas en forma de marginación o lastima.

El paradigma médico-biológico la discapacidad es comprendida como una enfermedad que se deriva de deficiencias individuales, por tanto, la intervención se centra en que los individuos sean capaces de adaptarse a su entorno y no se contempla la posibilidad de realizar cambios en el entorno para su inclusión social.

El paradigma social por su parte, integra una mirada biopsicosocial, concibiendo la discapacidad como un asunto de derechos humanos. Esta visión considera las barreras del entorno que limitan o restringen la participación de las personas con discapacidad en diferentes ámbitos. Este paradigma social trasciende la atención centrada en el sujeto calificado como “enfermo” o “anormal” y tiene en cuenta los cambios que se requieren en múltiples factores, con el fin de facilitar mayor bienestar y calidad de vida en la población con discapacidad.

En cuanto al paradigma de la rehabilitación, éste al igual que el paradigma médico – biológico se enfoca en el individuo, en su patología, por ende, pone énfasis en su erradicación, mediante la prevención, la cura o tratamiento.

Contrario al paradigma rehabilitador, se encuentra el paradigma de la autonomía personal que guarda estrecha relación con el paradigma social, centrandose su atención ya no en el individuo con una deficiencia de salud sino en lo social, en el entorno que muchas veces genera exclusión. Este paradigma contempla la importancia de la integración de las personas con discapacidad a la sociedad, considerando la discapacidad como el resultado de un conjunto de condiciones originadas o agravadas en el entorno.

Por otra parte, el concepto de discapacidad también ha sido entendido desde tres paradigmas como es el esencialista, materialista y posmoderno. El paradigma esencialista se relaciona con el

paradigma médico- biológico debido a que comprende la discapacidad como una enfermedad y de carácter individual. El paradigma materialista tiene en cuenta factores o condiciones del entorno social que fortalecen la exclusión de las personas con discapacidad. Por último, el paradigma posmoderno se enfoca en la reflexión de normas y valores que en el entorno social imposibilitan la participación de las personas con discapacidad en los diferentes escenarios.

En síntesis, es urgente la necesidad de considerar a las personas con discapacidad como sujetos de derechos con capacidad de agencia para influir en su entorno inmediato. A su vez se requiere realizar cambios en el ámbito familiar, educativo y social de manera que sean entornos más incluyentes para este grupo poblacional; consolidando y fortaleciendo la comprensión e intervención de la discapacidad desde el paradigma social y desplazando cada vez más la mirada tradicional y médico- biológica que ha predominado a lo largo de los años.

3.6 Discapacidad en educación superior

La educación como derecho universal de cada individuo nos plantea como sociedad el deber de ofrecer garantías para todos. La persona con discapacidad en su ejercicio como ciudadano tiene los mismos derechos que cualquier otro en términos educativos, dentro de la ley no solo se plasma en la Constitución Política de Colombia de 1991, en la Ley 30 de Educación Superior de 1990 y en la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), sino en otros marcos legales. Dentro de los cuales se resalta la ley 361 de 1997 en la cual se establecen los mecanismos de inclusión para la persona con discapacidad en todos los aspectos humanos y la ley 324 de 1996 donde se establecen las normas en favor de la población sorda entre otras que favorecen y amparan el derecho a la educación de las personas con discapacidad.

La formulación de políticas y la expedición de leyes sobre la discapacidad se han construido lentamente, no obstante, han permitido el reconocimiento del otro en su condición humana, hechos como los de 1994 donde las Naciones Unidas instauran las normas para la equiparación de oportunidades, en las cuales se concreta la igualdad de oportunidades como un principio en los estados de derecho, vinculando al derecho a la educación donde mencionan:

Los Estados deben reconocer el principio de igualdad de oportunidades de educación, en los niveles primario, secundario y superior para los niños, jóvenes y los adultos con discapacidad en entornos integrados, y deben velar porque la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza(UN,1994).

Otro hecho es el del 2002 en el cual el informe del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas manifestó que “los derechos de los discapacitados no se centran tanto en el goce de derechos concretos sino en garantizar a todas las personas con discapacidad un disfrute igual y efectivo de todos los derechos, sin discriminación”, y concluyó además que:

Cualquier violación del principio fundamental de igualdad o discriminación o diferencia negativa de trato de las personas con discapacidad que contravenga las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad vulnera los derechos de esas personas” (Comisión de Derechos Humanos, 2002).

La preocupación a nivel internacional sobre el tema de discapacidad en la educación superior ha conllevado a la realización de acciones más específicas en términos de inclusión educativa motivando ,que a nivel nacional y local de otros lugares se comience a cuestionarse sobre la inclusión educativa, para el caso de Colombia donde existe una política y una reglamentación educativa para las personas con discapacidad, estas solo se han limitado a los lineamientos de educación básica primaria y secundaria, y no se han hecho tan explícitas a nivel superior. Por

ende, el concepto de inclusión educativa a nivel superior toma relevancia en el sentido de garantizar a los estudiantes con discapacidad el disfrute de los mismos derechos que los estudiantes sin discapacidad; de acuerdo Arnaiz, 2002 la inclusión “es un proceso que demanda genuina participación y transformación de la comunidad e implica que las minorías no sean discriminadas en razón de sus diferencias”

Podemos identificar que en Colombia al igual que otros países la base para encaminar la inclusión educativa radica en su legislación. Aunque existen aún brechas en el objetivo de una inclusión total, el pensar la discapacidad como tema social que nos convoca como sociedad ya estamos dando un paso más para trascender en este objetivo.

Un claro ejemplo son los estudios realizados por Parra(2004) los cuales nos invitan a revisar detenidamente las acciones realizadas y encaminarlas al objetivo de lograr una mayor inclusión , en su estudio señala :1) la falta de conciencia y voluntad política, 2) la escasez de recursos, la persistencia de creencias y prácticas intolerantes, negativas y excluyentes, 3) la escasa generación de proyectos educativos orientados a la inclusión educativa de las personas con discapacidad y 4) la débil vigilancia y control del cumplimiento de las decisiones. Estas situaciones pueden frenar el proceso, pero si son tomadas en cuenta podemos estar más cerca de la inclusión. Parra en su estudio también nos evidencia que la población de básica primaria culmina con éxito su etapa educativa mientras que secundaria disminuye y aún más en un nivel de formación superior.

Vemos un proceso más riguroso en las etapas primarias de educación, pero a nivel superior los esfuerzos se ven más limitados por falta de unos lineamientos establecidos y vigilados. “Se ha olvidado que la esencia de acceder a este nivel de educación, es tener la oportunidad de desarrollar habilidades sociales, aumentar los conocimientos y cualificarse para ingresar al

mundo laboral, y contribuir así de una forma importante al desarrollo e inclusión en la sociedad” (Parra, 2003).

Dentro del proceso de reconocimiento de la educación superior para las personas con discapacidad la conceptualización de la “discapacidad” es un hecho que permite tener más oportunidades, es decir ,el concepto de discapacidad ha tenido muchos referentes uno de ellos es el dado por la naciones unidas la cual se refiere a las personas con discapacidad como: “aquellas personas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, a largo plazo, que al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”(ONU, 2006).

Este concepto trasciende una concepción estática donde solo se tenía en cuenta la condición de salud de la persona, ahora vemos una concepción más dinámica en donde se tienen en cuenta factores ambientales y personales, entonces la discapacidad también radica en la restricción de la participación por las barreras sociales. Es curioso cómo solo el concepto limitaba la participación de las personas, pero no nos referimos a las personas en condición de discapacidad, si no a las personas que no tienen ninguna limitación ya que a falta de conocimiento no encontraban alternativas para garantizar una participación de esta población lo cual terminaba en cerrar puertas y aislar las oportunidades de desarrollo para esta comunidad.

La inclusión educativa superior entonces va más allá del derecho a participar en un escenario educativo, es todo un proceso de reconocimiento del ser, el cual puede desenvolverse en cualquier ámbito humano, donde una condición física no debe verse como limitante si no como un proceso de potencialidad de la persona. La participación y la identidad juegan un papel importante, ya que son estas, la que le permite a cada individuo sentirse parte de una sociedad, no obstante, la participación ligada a la equidad permite dar a cada individuo lo que corresponde

de acuerdo a sus habilidades y potencialidades. Entonces se parte de la diferencia, reconociendo que cada individuo es heterogéneo y tiene unas habilidades únicas; la noción del " ser" nos invita a desarrollar prácticas que garanticen el goce de toda la comunidad ya que en si todos somos diferentes ,pensamos y hacemos cosas de cuerdo a nuestras posibilidades , es decir, una condición física hace parte de esa dinámica heterogénea del individuo y que son las construcciones sociales las que han sido inequitativas con el proceso del ser en su entorno social.

El hecho en sí, es pensar acciones que contribuyan al desarrollo de cada individuo reconociéndolo en su diferencia, Si nos apoyamos en pensadores como Amartya Sen el cual plantea que "la ética de la igualdad tiene que adaptarse a las diversidades generalizadas que afectan a las relaciones entre los diferentes ámbitos" estamos llamados a ver más allá de la limitación y pensar el ser, en su heterogeneidad y proporcionar opciones que permitan el desarrollo de acuerdo a habilidades. Y para empezar adoptar ese "reconocimiento del ser" se hace necesario ampliar dos conceptos, la inclusión y la equidad como principios rectores de las políticas sociales y en particular de las políticas educativas para un desarrollo social. La inclusión, permitirá alcanzar un mejor desarrollo para la población en discapacidad que hasta nuestros días se han mantenido al margen de procesos que les permitan cualificarse para mejorar su calidad de vida y desempeñarse en un arte o habilidad de su gusto, la equidad busca que como sociedad se le reconozca al individuo en su diferencia y se le garanticen las oportunidades para permitirse obtener las herramientas necesarias en los ámbitos de su vida personal, familiar y social.

En ese sentido la sociedad en general necesita informarse de la multidimensionalidad de la discapacidad ya que este hecho no solo le compete a la persona en dicha condición, o a su

familia o medico si no que todos debemos ser conscientes de esta realidad para contribuir de manera equitativa en la inclusión.

En Colombia se ha buscado superar las brechas que existen en torno a la inclusión educativa superior, como se menciona al principio de este texto Colombia tienes unas leyes claras que amparan a esta población pero la puesta en marcha de estos lineamientos son las que han tenido pocos resultados ,en un primer lugar porque se ha centrado una mayor preocupación en la educación básica y secundaria, por tal motivo la creciente relevancia por brindar oportunidades en ¹educación superior a las personas en condición de discapacidad para cualificarse profesionalmente.

En ese sentido son las universidades públicas las que han dado los primeros pasos abriendo programas de asistencia a la población con discapacidad, formulando políticas de accesibilidad a los servicios educativos para esta población; ofertando maestrías sobre el tema de la discapacidad, realizando reformas curriculares, realizando seminarios de capacitación, entre otros. Algunas de ellas son: la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad del Valle, Universidad de Antioquia, Universidad tecnológica de Pereira (UTP), Universidad de Manizales, Universidad de Caldas, Universidad Católica de Manizales entre otras. Es un hecho que las universidades tienen un gran reto que deben afrontar desde dos perspectivas la primera es la

¹ Nota: Los diversos programas de inclusión de Latinoamérica, se encontró que en Colombia, se han generado Lineamientos de política para la atención educativa de poblaciones en situación de discapacidad en las instituciones de educación superior, los cuales se construyeron en el marco del Observatorio de Discapacidad de la Maestría en Discapacidad e Inclusión Social de la Universidad Nacional de Colombia, con el apoyo de la Vicepresidencia de la República, Programa de Discapacidad y Derechos Humanos y del Ministerio de Educación Nacional, Subdirección de Poblaciones; así mismo, promovió la construcción de los Lineamientos para una política en Educación Superior Inclusiva elaborado por la Subdirección de apoyo a la Gestión de las IES del Ministerio de Educación Nacional. A pesar de la existencia de estos elementos, no existen políticas educativas sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad en la educación superior. Esto nos muestra una perspectiva de lo que sucede en las familias de personas con discapacidad, debido a que la población en situación de discapacidad que ingresa a la educación superior es inferior al 1% (DANE, 2005) (Bonilla, V. (2015). La discapacidad en la educación superior: una oportunidad para mejorar la calidad de vida (tesis). Universidad Militar Nueva Granada. Facultad de Educación - Especialización en Docencia Universitaria) (Bonilla, 2015).

perspectiva personal donde se reconocen las capacidades del individuo para romper con modelos asistencialistas y discriminatorios construyendo acciones de y para las personas con discapacidad. Y la segunda es la perspectiva social donde todos se concientizan de la construcción de una sociedad respetuosa de la diversidad donde el principal objetivo sea la humanización. De acuerdo con Swain, French, Barnes & Thomas sobre los estudios realizados:

...sobre discapacidad, enraizada en el modelo social, tiene que ver con la prioridad que se concede a la identificación y crítica de todas aquellas cuestiones individualistas, patológicas y sentimentales, así como todos aquellos aspectos que han causado, y siguen causando, exclusión. Entender la discapacidad como una forma de opresión social es uno de los rasgos fundamentales que subyace en los estudios sobre discapacidad. Asimismo, explorar la centralidad de las barreras institucionales, estructurales, ideológicas y materiales dentro de la sociedad constituye un enfoque básico dentro del ámbito de estos estudios. Las condiciones ofensivas, inadaptables y hostiles, junto con las relaciones sociales, contribuyen de manera creciente a la marginación, desautorización y exclusión de las personas discapacitadas. Esto constituye uno de los principales ejes del análisis crítico dentro de los estudios sobre discapacidad (Swain, French, Barnes & Thomas, 2004).

Entonces para hablar de una ²inclusión educativa superior desde la equidad se debe priorizar en los derechos, la ciudadanía y la no discriminación, y en sí mismo trascender el hecho de la

² Nota: La educación inclusiva no trata sobre la asimilación o el acomodo de los individuos en un sistema básicamente inalterable de teoría y práctica educativa... La educación inclusiva no es un fin en sí misma, sino un medio para alcanzar un fin, el del establecimiento de una sociedad inclusiva. La inclusión tiene que ver con el proceso de incrementar y mantener la participación de todas las personas en la sociedad, escuela o comunidad de forma simultánea, procurando disminuir y eliminar todo tipo de procesos que lleven a la exclusión (Booth, 1996). Implicará, tal y como señala Ainscow (1999), la desaparición de toda forma de discriminación, así como decidir qué necesidades deben ser cambiadas y cómo. Cuestiones tales como la justicia social, la equidad, los derechos humanos y la no discriminación son clave en el ámbito de la inclusión.

discapacidad al reconocimiento, establecimiento y mantenimiento de una cultura social donde todas las personas experimenten la realidad de los valores inclusivos.

Por tal motivo estamos llamados a derribar las barreras que aun impiden el ejercicio de la inclusión y construir un proceso que garantice el derecho a la educación e inclusión social y así contribuir a una mejor calidad de vida; el poder permitir a cada persona el humanizarse, el reconocerse en sus habilidades y hacerse partícipes de una sociedad y luchar por los derechos que garanticen el goce de oportunidades desde una inclusión equitativa y digna de cada ciudadano.

3.7 Paradigmas en Discapacidad

Tabla 5: Cuadro de paradigmas en discapacidad

Autor y Año	Artículo	Paradigmas en Discapacidad	Codificación Rasgos Comunes
Cruz Velandia, Israel. (2005).	La salud colectiva y la inclusión social de las personas con discapacidad.	“La discapacidad ha sido, históricamente, asociada a la condición de salud de una persona, y los términos enfermedad, curación, tratamiento, han sido vocablos importantes que han acompañado las expectativas y las intervenciones que se realizan a las personas con discapacidad. Sólo desde hace relativamente poco tiempo se ha empezado a reconocer que la discapacidad no es una enfermedad, abriéndose así nuevas formas de ver, pensar y actuar respecto a estos temas. Es así como se han propuesto diferentes modelos conceptuales para explicar y entender la discapacidad y su funcionamiento. Esta variedad se expresa en la dialéctica del modelo médico versus el modelo social”. (Cruz, 2005, p. 96)	Modelo médico vs modelo social Paradigma de la rehabilitación Paradigma de la autonomía personal
Velázquez, E. D. (2009). Cita a Jiménez Lara. (2007).	Reflexiones epistemológicas para una sociología de la discapacidad	“el “ paradigma de la rehabilitación centra el problema en el individuo, en sus deficiencias y dificultades. Por ello, identifica como campos principales de intervención la rehabilitación (física, psíquica o sensorial) mediante la intervención profesional de diferentes especialistas” (Jiménez Lara, 2007: 190), con el fin último de adaptar o normalizar a las personas con discapacidad... El modelo médico se circunscribe dentro los postulados del paradigma de la rehabilitación. Este modelo pone énfasis en la patología de la discapacidad, con miras a su erradicación mediante la prevención, la cura o el tratamiento... El paradigma de la autonomía personal centra el núcleo del problema en el entorno, y no en la deficiencia o la falta de destreza del individuo. Consecuentemente, centra su campo principal de intervención en revertir la situación de dependencia ante los demás, y afirma que ese problema se localiza en el entorno, incluyendo en el concepto de entorno al propio proceso de rehabilitación, pues es ahí donde a menudo se genera o se consolida la dependencia” (Jiménez Lara, 2007: 190). El principal modelo de este paradigma es el modelo social, que “enfoca la cuestión desde el punto de vista de la integración de las personas con discapacidad en la sociedad, considerando que la discapacidad no es un atributo de la persona, sino el resultado de un complejo conjunto de condiciones, muchas de las cuales	Paradigma tradicional Paradigma medico biológico, rehabilitador o esencialista. Discapacidad como enfermedad Paradigma social. Discapacidad como una construcción social. Diversidad funcional. Paradigma Materialista. Afianzamiento de la marginación social. Paradigma Posmoderno.

		están originadas o agravadas por el entorno social”. (Jiménez, 2007) Citado en (Velázquez, 2009, p. 89-91)	Normas valores, derechos de inclusión.
Alfaro-Rojas, L. (2013).	Psicología y discapacidad: un encuentro desde el paradigma social.	<p>“Desde la antigüedad, el tema de la discapacidad, así como las estrategias de atención a las personas en esta condición, han sido abordados desde diversos paradigmas o modelos... se hace referencia a los tres paradigmas que engloban las posturas más habituales en el tema de la discapacidad: el paradigma tradicional, el paradigma médico biológico y el paradigma social.</p> <p>Paradigma tradicional: “Dentro de este paradigma se ubican prácticas que involucran, por un lado, el exterminio, la marginación y la segregación y, por otro, la caridad, la lástima y el proteccionismo hacia las personas que se consideran en este contexto como “anormales”.</p> <p>Paradigma médico- biológico: “Desde este paradigma, toda la atención ofrecida a las personas con discapacidad se enfoca en la “recuperación” de las deficiencias presentes en las personas que han adquirido o han nacido con algún tipo de discapacidad y conciben estas deficiencias como “obstáculos” para la inclusión efectiva en la vida social y laboral”.</p> <p>Paradigma social: “se concibe a la persona con discapacidad desde un enfoque biopsicosocial y de derechos humanos, lo que apunta a mirar más allá de la deficiencia y aspira a una participación real y efectiva de esta población en todas las esferas de la vida en la sociedad. Dentro de este paradigma, se defiende el derecho de las personas con discapacidad a establecer relaciones interpersonales y de convertirse en personas social y Económicamente activas”. (Alfaro-Rojas, 2013, p. 64-65)</p>	
García Ruiz, A., & Fernández Moreno, A. (2010). Cita a Díaz. (2005).	La inclusión para las personas con discapacidad: entre la igualdad y la diferencia.	<p>“Díaz (2005), plantea tres paradigmas para entender el concepto de discapacidad: esencialista, materialista y posmoderno. Para el paradigma esencialista la discapacidad se explica desde la normalidad, se minimiza el papel de la cultura, es una “tragedia personal”, es enfermedad, se asocia a programas políticos conservadores; para el materialista está mediatizada por unas condiciones sociales y económicas dadas, no es una condición inherente al individuo, no es sólo un constructo social, sino una etiqueta cuyo efecto es el afianzamiento de la marginación social. En el paradigma posmoderno se trabaja por el cambio de las normas y los valores, por el derecho a ser</p>	

		reconocido y a participar de los escenarios de la vida personal, profesional, económica y política, por la comprensión del uso del lenguaje, y se cuestiona el carácter universal en torno a la discapacidad”. Citado en (García-Fernández, 2005, p. 236).	
Lizama, V. V. (2012)	Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico.	<p>Modelo médico o rehabilitador: “los presupuestos en los que se basa este nuevo paradigma son dos, uno relacionado con las causas de la discapacidad, y el otro con el rol de la persona en la sociedad: en primer término, las causas de la discapacidad ya no son religiosas sino científicas y, en segundo lugar, las personas con discapacidad dejan de ser consideradas inútiles respecto de las necesidades de la comunidad y, siempre que sean rehabilitadas, pueden tener algo que aportar”.</p> <p>Modelo social de la diversidad funcional: “intenta cambiar la visión tradicional de la discapacidad, trasladando el foco de lo individual a lo social. En lugar de entender la discapacidad como una carencia de la persona que se debe remediar en pos de la inserción, se pasa a mirar las deficiencias como un producto social, resultado de las interacciones entre un individuo y un entorno no concebido para él. De este modo, el modelo social atenúa fuertemente los componentes médicos de la discapacidad y resalta los sociales”. (Lizama, 2012, p. 123-128)</p>	

El concepto de discapacidad ha evolucionado a través del tiempo, trascendiendo en diferentes modelos que han caracterizado y determinado visiones y marcos de actuación frente a la población con discapacidad. Es así como se identifica un primer modelo médico biológico, determinado por la consideración de la PcD como una persona con un problema individual centrado en una alteración corporal que requiere cuidados médicos y que la lleva a asumir un papel de paciente. En este caso el tratamiento es dirigido de manera unilateral por el profesional de la salud y los aspectos sociales no forman parte de la fundamentación ni de la actuación entorno a PcD.

Un segundo modelo es el denominado social, el cual centra el problema de la discapacidad en la sociedad y no en el individuo. Así, la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complejo conjunto de condiciones creadas por el entorno. En tal sentido, plantea que las actuaciones se deben dar bajo un enfoque social, y estar dirigidas a modificar el entorno para garantizar la participación de las PcD en la vida social.

Este modelo trasciende y se articula a un modelo político activista que centra sus actuaciones en lo político y social, en el marco del reconocimiento de los derechos de las PcD, dando inicio a la organización de grupos sociales en pro de los derechos de esta población. En este modo, la participación política de las PcD y sus organizaciones abren un nuevo frente en el área de los derechos civiles y la legislación antidiscriminatoria.

Posteriormente se desarrolla el modelo universal, el cual plantea la discapacidad como un hecho universal, en el que toda la población está en situación de riesgo de adquirir una discapacidad, por lo tanto, las iniciativas públicas deben dirigirse a toda la población. El modelo considera que la discapacidad no es un atributo que diferencia a la PcD del resto de la población, sino que es una característica inherente a la condición humana.

El Modelo Discapacidades Emergentes responde al Contexto socioeconómico colombiano y tiene un Carácter relacional de la discapacidad Individuo- ambiente. La relación entre pobreza, en su concepción multidimensional, y discapacidad se hace cada vez más evidente en el plano conceptual y práctico. Las características socioeconómicas del país obligan al campo de estudios en discapacidad a cuestionar su incidencia en la determinación de la discapacidad, para llegar a consolidar respuestas políticas informadas que beneficien la vida de estas personas.

3.8 Legislación, Normatividad y Políticas

3.8.1 Marco jurídico internacional de discapacidad

Las Naciones Unidas, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948 y en los Pactos Internacionales de Derechos Humanos, han reconocido y proclamado que toda persona tiene los derechos y libertades enunciados en esos instrumentos, sin distinción de ninguna índole.

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD), de Naciones Unidas, 2006 – ratificada en Colombia por la Ley 1346 del 2009-, es un instrumento internacional de derechos humanos de las Naciones Unidas destinada a promover, proteger y garantizar el pleno disfrute de los derechos humanos de las personas con discapacidad y garantizar que gocen de plena igualdad ante la ley.

Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las PcD

3.8.2. Marco Jurídico Nacional

El artículo primero de la Constitución Política de 1991, establece que Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general. El inciso 3 del artículo 13 de la Constitución establece que: "El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que, por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan". Que el Artículo 47 de la Constitución establece que: "El Estado adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración social para los

disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran".

El artículo 48 establece que "Se garantiza a todos los habitantes el derecho irrenunciable a la seguridad social" y el artículo 49 de la C.P. establece que: "La atención de la salud y el saneamiento ambiental son servicios públicos a cargo del Estado, Se garantiza a todas las personas el acceso a los servicios de promoción, protección y recuperación de la salud". El Artículo 54 establece que:

Es obligación del Estado y de los empleadores ofrecer formación y capacitación profesional y técnica a quienes lo requieran. El Estado debe propiciar la ubicación laboral de las personas en edad de trabajar y garantizar a los minusválidos el derecho a un trabajo acorde con sus condiciones de salud.

El inciso 6 del artículo 68 de la Constitución establece que: "la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado".

La Constitución Política de 1991, consagra los derechos de las PcD y garantiza su protección especial en el artículo 13, imparte las directrices para adelantar una política de previsión, rehabilitación e integración social en el artículo 47, señala la obligatoriedad del Estado en la formación e inclusión laboral de las PcD en el artículo 54, y garantiza su educación en el artículo 68.

La ley 361 de 1997 (Ley Clopatofsky), "Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones", en su artículo 1 establece que: "Los principios que inspiran la presente ley, se fundamentan en los artículos 13, 47, 54 y 68 que la Constitución Nacional reconoce en consideración a la dignidad que le es propia a las

personas con limitación en sus derechos fundamentales, económicos, sociales y culturales para su completa realización personal y su total integración social y a las personas con limitaciones severas y profundas, la asistencia y protección necesarias", en su artículo 4 ratifica que: "Las ramas del poder público pondrán a disposición todos los recursos necesarios para el ejercicio de los derechos a que se refiere el artículo 1 de la presente ley, siendo obligación ineludible del Estado la prevención, los cuidados médicos y psicológicos, la habilitación y la rehabilitación adecuadas, la educación apropiada, la orientación, la integración laboral, la garantía de los derechos fundamentales económicos, culturales y sociales. Para estos efectos estarán obligados a participar para su eficaz realización la administración central, el sector descentralizado, las administraciones departamentales, distritales y municipales, todas las corporaciones públicas y privadas del país y en el artículo 19° establece que "Los limitados de escasos recursos serán beneficiarios del Régimen Subsidiado de Seguridad Social establecido en la Ley 100 de 1993".

Ley 1346 del 2009. Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad".

Ley 762 de 2002 "por medio de la cual se aprueba la "Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad", suscrita en la ciudad de Guatemala, en su artículo 2 establece que: "Los objetivos de la presente Convención son la prevención y eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración en la sociedad".

Las entidades públicas del orden nacional, departamental, municipal, distrital y local, en el marco del Sistema Nacional de Discapacidad, son responsables de la inclusión real y efectiva de las personas con discapacidad, debiendo asegurar que todas las políticas, planes y programas,

garanticen el ejercicio total y efectivo de sus derechos, de conformidad con el artículo 3° literal c), de Ley 1346 de 2009.

Ley 1618 de 2013, establece las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. El objeto de esta ley es garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad, en concordancia con la Ley 1346 de 2009.

El Decreto reglamentario del Artículo 11 de la Ley 1618, Decreto 1421 de 2017, en su Sección 3 Artículo 2.5.3.3.3.1., sobre Programas de Fomento de la educación superior, plantea a las Universidades en el marco de su autonomía:

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

5. Prioricen en los procesos de selección, admisión, matrícula y permanencia a la población con discapacidad.

En el Artículo 2.5.3.3.3.2. sobre Créditos educativos para personas con discapacidad. Con fundamento en el inciso 2° del artículo 61 de la Ley 1753 de 2015, el Ministerio de Educación Nacional propenderá por mantener y ampliar la cobertura del fondo constituido y administrado en el ICETEX, para financiar el acceso y permanencia de personas con discapacidad en programas de pregrado del nivel técnico profesional, tecnológico y profesional universitario».

Artículo 8. Adición del artículo 2.5.3.2.2.1 Decreto 1075 de 2015. Adiciónese un párrafo al artículo 2.5.3.2.2.1 del Decreto 1075 de 2015, el cual quedará así:

Parágrafo. Las instituciones de educación superior remitirán la información necesaria y suficiente que permita verificar al Ministerio de Educación Nacional la manera en que se formalizarán en cada una de las condiciones de calidad previstas en este artículo las políticas de inclusión para la población con discapacidad, cuando ello resulte procedente.

Artículo 9. Adición del artículo 2.5.3.2.2.2 Decreto 1075 de 2015. Adiciónese un párrafo al artículo 2.5.3.2.2.2 del Decreto 1075 de 2015, el cual quedará así:

«Parágrafo. Las instituciones de educación superior remitirán la información necesaria y suficiente que permita verificar al Ministerio de Educación Nacional la manera en que se formalizarán en cada una de las condiciones de calidad previstas en este artículo las políticas de inclusión para la población con discapacidad, cuando ello resulte procedente» .

Sistema General de Seguridad en Salud – SGSSS de 2013, se contempla como sujetos de especial protección a las PcD, las cuales gozarán de protección especial por parte del Estado, lo que garantiza su atención en salud sin restricciones administrativas o económicas. Todas las personas con discapacidad tienen derecho a acceder a los procesos de habilitación y

rehabilitación integral respetando sus necesidades y posibilidades específicas con el objetivo de lograr y mantener la máxima autonomía e independencia, en su capacidad física, mental y vocacional, así como la inclusión y participación plena en todos los aspectos de la vida. Para garantizar el ejercicio efectivo del derecho a la habilitación y rehabilitación, se implementarán las siguientes acciones.

La Ley 1448 de 2011, dicta medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno. Que el Plan Nacional de Atención y Reparación Integral a las Víctimas –PNARIV y el Conpes 3726 de 2012 recomienda la Caracterización general sobre las víctimas del conflicto, consideraciones sobre la oferta institucional y referentes normativos, que incluyen la identificación desde la perspectiva diferencial de niños, niñas y adolescentes, género, discapacidad y grupos étnicos.

Síntesis Narrativa en Legislación, Normatividad y Política

Tabla 6: *Legislación y normatividad política*

Norma	En qué Consiste	Qué aporta a la Inclusión en Educación Superior
LEY 22 de 1981	Esta ley es la ratificación de la Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial adoptado por las Naciones Unidas. En esta se busca eliminar las barreras que impiden que los grupos étnicos, afros, gitanos, y otros puedan participar de los espacios en sociedad y conservar sus conocimientos tradicionales.	El artículo 5 de esta norma específicamente reúne todos los derechos en los que se basa esta ley y destaca el derecho a la educación y la formación profesional para el ejercicio sano del desarrollo personal. Esta norma no reconoce la raza como impedimento para el desarrollo del individuo en sociedad, así como tampoco es sinónimo de discapacidad o diferencia, ni criterio de exclusión en el acceso a la educación superior.
LEY 12 de 1987	Esta ley está formulada para reglamentar el condicionamiento de las estructuras en función de facilitar el acceso a las personas con discapacidades motoras, ya sean estas producidas por la edad, la incapacidad o enfermedad.	Esta ley regula también las construcciones para las instituciones de educación superior. Asegura los sistemas adecuados en la implementación de accesos para personas con problemas de movilidad desde el diseño de su arquitectura.
Artículo 68 de la Constitución Política colombiana 1991	Este consiste en las obligaciones del estado en relación al cubrimiento en el ámbito educativo de la población en condición de discapacidad o con capacidades excepcionales, estimando además una educación que permita tener en cuenta el reconocimiento de las etnias, las lenguas y sus distintos orígenes, permitiendo a las minorías conservar su tradición cultural.	Esta norma permite de manera amplia reclamar al estado el cubrimiento de la educación especial e inclusiva en todos los niveles incluyendo la educación superior, obligando a romper las barreras curriculares en materia de discapacidad, educación diferencial cultural y capacidades intelectuales excepcionales.
LEY 47 de 1993	Esta norma contempla la diferencia de la lengua materna en el departamento de San Andrés y sus islas, con la cual impone de manera obligatoria la enseñanza del bilingüismo para el aprovechamiento de la actividad económica del turismo y la conservación de la cultura colombiana en este	Esta ley contempla que la universidad departamental en coordinación con el gobierno nacional imparta una educación superior bilingüe para el aprovechamiento del turismo y otras actividades económicas en pro del desarrollo del departamento.

	departamento.	
Resolución 48/96 de 1993 Asamblea General de Naciones Unidas.	<p>Reúne las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Son normas que alienta a las naciones para que incluyan estos modelos a sus políticas educativas internas orientadas a una instrucción general, y construyan un nuevo modelo más inclusivo, que contemple al individuo, con o sin discapacidad, como pieza importante para el desarrollo social, económico y cultural de la nación.</p> <p>Pretende formular los ideales de la educación para personas con discapacidad cognitiva, física o emocional, evalúa las necesidades de este tipo de población y busca eliminar las barreras que impiden un desarrollo equitativo.</p>	<p>En el artículo 6 se establece los lineamientos para la inclusión educativa en los niveles primario, secundario y superior de niños, jóvenes y adultos con discapacidad.</p> <p>Propone no solo los ideales de una educación inclusiva, sino que propone la educación especial como alternativa o punto de partida hacia una instrucción incluyente, en donde la población con discapacidad es orientada por profesionales idóneos para recibir la instrucción general.</p>
LEY 70 de 1993	<p>Esta ley comprende los lineamientos para el reconocimiento de los derechos constitucionales de las comunidades afrocolombianas como grupos étnicos, con prioridades en el sector educativo para la conservación de sus costumbres y tradiciones. Se contempla la etnoeducación como medio para la conservación de la cultura de estos colectivos y que puedan participar como miembros activos de la sociedad colombiana.</p>	<p>En relación a la educación superior esta norma establece la priorización de una educación técnica, tecnológica y profesional encaminada a las necesidades del contexto de estas comunidades. El artículo 38 resume claramente que el estado es quien debe buscar la manera de romper estas barreras de las diferencias culturales, formando los etnoeducadores idóneos para cumplir tal labor.</p>
LEY 115 de 1994	<p>Esta es la ley general de educación y su cobertura es nacional. En el artículo 46 hace mención a que los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de los educandos con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales.</p>	<p>Esta ley contempla todos los niveles educativos, dentro de la misma reconoce además instituciones educativas informales, cuyos conocimientos adquiridos por el educando son complementarios o más específicos, en algunos casos no son entendidos como instrucción técnica, pero que requieren de adaptarse a la norma para una prestación del servicio educativo incluyente.</p>

	El capítulo 3, desde el artículo 55 al 63 se relaciona la etnoeducación como pieza fundamental en la educación de los grupos étnicos y otras minorías cuyo principal enfoque sea la conservación de los conocimientos tradicionales, la lengua materna y el respectivo respeto a sus creencias.	
DECRETO 1627 de 1996	Decreto que normativiza el artículo 40 de la ley 70 el cual indica la creación de un fondo de créditos educativos para el acceso a la formación técnica, tecnológica y profesional de las comunidades negras. Además, reconoce la educación diferencial en los entornos de participación como pilares para la construcción de una sociedad pluralista e incluyente.	Esta norma solo aplica para créditos educativos en instituciones de educación técnica, tecnológica y profesional. Se reglamenta según este decreto que el fondo de crédito administrable estará a cargo del Icetex.
LEY 387 de 1997	La prevención del desplazamiento forzado y la atención y estabilización económica de los desplazados internos por la violencia en el país, se condensan en esta ley que permite que esta población pueda reintegrarse a la vida en sociedad mediante estrategias que deberán ser implementadas por las distintas entidades públicas y estatales en el ámbito de la salud, la educación, la cultura, etc., y que busca además la restitución de los derechos vulnerados.	El artículo 19 de esta ley determina que el SENA dará prioridad y facilidad para el acceso a los programas de formación y capacitación técnica a la población víctima del desplazamiento forzado definida en el artículo 1o. De igual forma el Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías departamentales, municipales y distritales formularán y adoptarán programas educativos especiales para la debida formación de esta población.
DECRETO 1122 de 1998	Norma por la que se reglamenta la enseñanza de estudios afrocolombianos en todos los niveles de educación. El principal objetivo es disponer de los contenidos y experiencias culturales, sociales, económicas, etc. desde los espacios educativos establecidos para que ayuden a la conservación de las tradiciones de estos grupos étnicos.	Esta norma tiene relación con la educación superior en lo que respecta a la reglamentación por parte del estado en disponer currículos y contenidos en la facultad de educación de las instituciones de educación superior, relacionados con estudios sobre afrocolombianidad (artículo 9). Lo anterior responde al cubrimiento de la formación docente para que atienda satisfactoriamente a las necesidades de aprendizaje de las comunidades afro del país.

<p>LEY 982 de 2005</p>	<p>Esta ley cobija los derechos de las personas sordas y sordociegas, cuyas discapacidades deberán ser atendidas por parte del estado en todas las estancias en las que estas personas lo requieran.</p> <p>Casos como la interacción en los establecimientos públicos, en donde la movilidad y el acceso a la información para personas con estas discapacidades resultan posible solo con un apoyo, son necesidades de las que se encarga esta norma.</p>	<p>El artículo 11 de esta ley comprende los derechos a la educación, salud, además de otros factores, y la posibilidad de solicitar interprete para una comunicación efectiva en cualquier interacción social, para sordos y sordociegos que requieran de guía- interprete y posibilitar una atención integral a esta población. Con ello el acceso a la educación superior es más factible en las aulas de clase.</p>
<p>LEY 1084 DE 2006</p>	<p>Norma de cobertura para las zonas alejadas donde no hay sedes principales de las instituciones de educación superior, mediante la cual otorga la responsabilidad de brindar créditos especiales a aquellos bachilleres de estas poblaciones por medio de entidades como el ICETEX.</p> <p>El artículo 1o establece que las instituciones de educación superior deberán asegurar el 1% de sus cupos a aspirantes de departamentos donde no haya instituciones de educación superior y otro 1% a aspirantes de poblaciones de difícil acceso o con problemas de orden público.</p>	<p>Esta ley regula un porcentaje, aunque pequeño, de cupos en las instituciones de educación superior asegurando que estudiantes de poblaciones con difícil acceso o con problemas de orden público, puedan acceder a la oferta académica y realizar estudios de pregrado.</p>
<p>LEY 1171 DE 2007</p>	<p>Esta es una ley que promueve la educación, salud y recreación del adulto mayor para un mejoramiento de su calidad de vida, todos aquellos colombianos o extranjeros mayores de 62 años residentes en el país podrán ser beneficiarios de esta ley.</p> <p>El capítulo 1, artículo 4o establece los beneficios económicos para los mayores de 62 años en las instituciones de educación superior, a lo que el artículo 15 establece que la edad no será un factor a tener en cuenta para el acceso a los estudios profesionales.</p>	<p>En esta ley la población mayor de 62 años residentes en el país solo será considerada si corresponden a los niveles I y II del Sisbén, esta condición evita que la norma se generalice y se evite otorgar beneficios a población favorecida económicamente para el cubrimiento de estudios en educación superior, así como otros contemplados en esta misma ley.</p>

DECRETO 2406 de 2007	Este consiste en la conformación de la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de Educación para los pueblos indígenas, a partir de la cual se entiende a los pueblos indígenas como entes inseparables en la construcción de la sociedad colombiana, y por la que otorga una educación especial concertada con las mismas comunidades para la construcción de un plan de vida basado en sus costumbres, lengua y tradiciones.	Esta norma si bien no tiene especificidades en relación a la educación superior, se sobreentiende que la concertación sobre la educación de los pueblos indígenas colombianos se realiza en todos los niveles, incluido la instrucción técnica, tecnológica y profesional.
LEY 1346 de 2009	Norma por medio de la cual se aprueba como ley colombiana la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad adoptada por la asamblea general de las Naciones Unidas de 2006.	El artículo 24, numeral 5, hace referencia al derecho a la educación superior por parte del individuo en igualdad de oportunidades y bajo las garantías necesarias para una instrucción de calidad.
LEY 1306 de 2009	Ley que dicta las normas para la protección de personas con discapacidad mental, entendiéndose esta última como aquella que tiene limitaciones psíquica y de comportamiento que inhabilitan su desempeño en su vida en sociedad.	Esta ley especifica en el artículo 11 los derechos de acceso a la educación, salud y rehabilitación de las personas con discapacidad mental proporcionales a sus limitaciones. Por el cual se entiende que en relación con la educación superior esta norma no aplicaría en todos los casos de discapacidad mental.
DECRETO 2957 de 2010	El cual establece un marco normativo para la protección de los derechos de los pueblos Rom o Gitanos, comprende todas sus dimensiones basadas en los artículos 7 y 70 de la Constitución colombiana, donde se reconoce la diversidad étnica y cultural de la nación y la importancia de la protección y conservación de los pueblos colombianos en igualdad de oportunidades.	El capítulo V de este decreto, que comprende los artículos 14 al 17, estipula de manera puntual la conservación de las prácticas culturales, protección de la lengua y el patrimonio cultural de los pueblos mediante el sistema educativo nacional, al mismo tiempo asegura por parte del estado que los fondos de crédito educativo del Icetex considerarán al pueblo Rom en el diseño de políticas de promoción en educación superior.
LEY 1448 de 2011	Esta dispone las medidas de atención, asistencia y reparación integral de las víctimas del conflicto interno colombiano, con esta se pretende permitirle a esta población el goce de sus derechos y la justicia, con garantías de no repetición y reparación digna.	En relación con la educación superior esta ley establece en el artículo 51 que el Ministerio de Educación Nacional deberá adelantar gestiones para que la población víctima del desplazamiento pueda obtener créditos educativos por medio del Icetex. Asimismo, las instituciones técnicas

		profesionales, tecnológicas, universitarias o escuelas tecnológicas y universidades de naturaleza pública deberán establecer procesos de selección y admisión para asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso a la oferta académica.
DECRETO 4798 de 2011	Este decreto establece las normas para la sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres. Reconoce el ámbito educativo como principal puente hacia la eliminación de la violencia contra la mujer y fomentar la igualdad de género.	Mediante el artículo 6 de este decreto las instituciones de educación superior están en obligación de capacitar a la comunidad educativa en la reflexión y la investigación frente a la violencia contra la mujer desde los mecanismos posibles. De igual forma indica que debe estipular procesos de admisión que permita que las mujeres víctimas de violencia puedan acceder a la oferta académica y a los incentivos por su permanencia.
RESOLUCIÓN 163 de 2011	Resolución que dispone de la normatividad para la concesión de ayudas económicas y sociales a la población desmovilizada en los procesos de reintegración social. Esta resolución modifica la resolución 008 de 2009.	Esta norma comprende la obtención de ayudas económicas y sociales para la reintegración a la vida en sociedad de la población desmovilizada de grupos armados al margen de la ley, en lo que respecta a la educación para el trabajo, la cual entendemos como instrucción técnica, técnica profesional o tecnológica, esta ayuda no será superior a 6 años según el nivel de formación que certifique quien solicita el beneficio al momento de ingresar al programa.
LEY ESTATUTARIA 1618 de 2013	Esta norma garantiza el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad. Contempla todas las dimensiones de desarrollo, y regula que las entidades estatales cumplan con la inclusión de políticas para la atención de personas con algún tipo de deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a mediano y largo plazo y que, al interactuar con diversas barreras incluyendo las actitudinales, puedan impedir su participación en igualdad de condiciones en la sociedad.	Esta ley estatutaria permite regular los distintos entornos de participación social y cultural en beneficio de la población con discapacidad física, mental o intelectual, cuya limitación le impida ejercer el ejercicio pleno como ciudadano. Especialmente el artículo 11, numeral 4, hace referencia a los lineamientos en los que el Ministerio de Educación Nacional debe adaptar sus políticas para una educación inclusiva y equitativa. Resalta además lineamientos de normas internacionales como las Naciones Unidas y la UNESCO. Ya cuenta con su Decreto Reglamentario 1421 de 2017.

<p>LEY 1699 DE 2013</p>	<p>Norma que establece una serie de beneficios, entre ellos el acceso a la educación superior, a aquellas personas víctimas de violencia en cumplimiento de su labor como miembros de la fuerza pública o a sus viudas, huérfanos o padres. Restituye derechos y busca la mejora de las condiciones generales de vida.</p> <p>Según dispone el artículo 4o el ministerio de Defensa Nacional deberá crear con el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior, Mariano Ospina Pérez (Icetex), un fondo para la financiación de los estudios de pregrado o de educación para el trabajo para los beneficiarios mencionados en el Art 2o de esta ley y que pertenezcan a los estratos 1, 2 y 3.</p>	<p>Esta ley aunque no normativiza la actividad educativa en sí de las instituciones de educación superior, en lo relacionado a políticas inclusivas en el cubrimiento de las discapacidades o habilidades excepcionales puntuales de la población, propone una cobertura económica para la población que, a causa de los hechos que esta ley contempla, está en situación desfavorable para el acceso a la educación superior.</p>
<p>LEY 1802 DE 2016</p>	<p>Ley que cubre a los afiliados del Fondo Nacional de Ahorro beneficiarios de créditos educativos para estudios de pre grado y que pertenecen a los estratos 1, 2 y 3, priorizados en el Sisbén, a quienes les serán subsidiados el 100% de los intereses del crédito en las modalidades de corto y largo plazo.</p>	<p>Esta norma cubre a la población vinculada al Fondo Nacional de Ahorro, ya sea por cesantías o ahorro voluntario, cuya situación socioeconómica vulnera las posibilidades del acceso a la educación superior. Es una norma inclusiva en el ámbito social y económico que promueve la equidad en la formación del individuo, otorgando un incentivo del 0% de interés en sus créditos.</p>

El anterior compilado de leyes, decretos, resoluciones, y demás normas nacionales en relación con la educación superior, muestran un punto de partida positivo en lo que respecta al reconocimiento de grupos poblacionales colombianos. En estos se puede evidenciar un acercamiento amplio a todas las minorías ubicadas en el país, y la consecuente fundamentación de políticas que permiten igualdad de condiciones y oportunidades en las demás esferas de la sociedad para estas comunidades. En algunos casos el nivel de profundidad con que se atiende o reconoce con enfoque diferencial es distinto, mientras algunos ya pueden tener respaldo del estado en el acceso a la educación superior, otros están insipientes de estas oportunidades.

La formación de personas con discapacidad, y capacidades excepcionales son retos de la actualidad que el Estado debe cubrir y asegurar su continuidad, en algunas normas es insuficiente la cobertura que se le dan a algunos grupos para el acceso a la educación superior. Por último, es notable que la cobertura de la educación diferencial cultural colombiana se da muy en materia económica, se carece de normas que vayan más allá de una simple cobertura en los programas de las instituciones de educación superior, y se pierde el reconocimiento de las cualidades del individuo, las cuales deberían ser el punto de partida en la formulación de principios educativos incluyentes que regulen la misión de las instituciones de educación superior.

El numeral 4° del artículo 11 la Ley estatutaria 1618 de 2013 le atribuye un enfoque inclusivo a la educación superior, de ahí que el Ministerio de Educación Nacional adopta criterios de inclusión educativa para evaluar las condiciones de calidad que, por mandato de la Ley 1188 de 2008, deben cumplir los programas académicos para obtener y renovar su registro calificado. En este sentido las instituciones de educación superior, están llamadas a “aplicar progresivamente recursos de su presupuesto para vincular recursos humanos, recursos didácticos y pedagógicos

apropiados que apoyen la inclusión educativa de personas con discapacidad y la accesibilidad en la prestación del servicio educativo de calidad a dicha población”.

Entre tanto, en la Parte 5, Título 3, Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 se reglamentan, entre otros aspectos, las condiciones de calidad de que tratan la Ley 1188 de 2008 y que deben ser cumplidas por las instituciones de educación superior para obtener, renovar, o modificar el registro calificado de los programas académicos; y adicionalmente, la operatividad del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), el cual fue creado por el artículo 56 de la Ley 30 de 1992 con el propósito que el Ministerio de Educación Nacional pudiera recopilar, divulgar y organizar la información sobre educación superior relevante para la planeación, monitoreo, evaluación, asesoría, inspección y vigilancia del sector.

En cuanto al fomento de la educación superior a favor de la población con protección constitucional reforzada, se busca incorporar los lineamientos de política de educación superior inclusiva, así como motivar la fijación progresiva de presupuesto para adelantar investigación e implementar estrategias de admisión, evaluación y desarrollo de currículos accesibles, la vinculación y formación de talento humano, el fortalecimiento de los recursos didácticos, pedagógicos y tecnológicos apropiados, garantizando la accesibilidad y permanencia en los programas de educación superior para las personas con discapacidad.

Las instituciones de educación superior remitirán la información necesaria y suficiente que permita confirmar en los procesos que adelante el Ministerio de Educación Nacional para evaluar las condiciones de calidad previstas en este artículo, la manera como se formalizarán en cada una de estas condiciones las políticas de inclusión para la población con discapacidad, cuando ello resulte procedente.

3.9 Matriz de Buenas Practicas de Inclusión en Educación Superior

Tabla 7: Matriz - Prácticas de inclusión

CONTEXTO	AÑO	INSTITUCIÓN	NOMBRE DEL PROYECTO	OBJETIVOS	LOGROS
INTERNACIONAL	2001	Universidad de Costa Rica	Centro de Asesoría y Servicios al Estudiante con Discapacidad (CASED)	<ul style="list-style-type: none"> - Proponer, dirigir y desarrollar los servicios de apoyo especializados requeridos durante los procesos de admisión, permanencia y graduación. -promover el cumplimiento de la legislación y de las políticas institucionales. -Coordinar con unidades académicas y otras instancias intra y extrauniversitarias acciones en materia de discapacidad y la prestación de servicios. - Coordinar acciones de divulgación y capacitación en el medio universitario. - Velar para que se proporcionen las adecuaciones y los recursos de apoyo requeridos por el alumnado. 	El CASED creó equipos de apoyo específicos para cada caso, implicando al coordinador de grado, a un docente del grado, a un especialista y a un funcionario del CASED, a los docentes de las materias en las que el estudiante se había matriculado y al propio estudiante. Al inicio del curso, el equipo definió cuáles eran los recursos que se iban a requerir para dar respuesta a las necesidades del discente, pudiéndose concretar en adaptaciones curriculares, digitalización de materiales, adecuación de espacios para facilitar la movilidad, servicios de interpretación en lenguaje de signos, grabación de textos, transcripción de casetes, toma de apuntes, transcripción a braille, y/o tutoría de materias.
	2003 - pres ente	Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir	C.A.R.D. Capacitas.	Contribuir a crear una sociedad más inclusiva, desde el desarrollo humano, el bien común y el ejercicio	<ul style="list-style-type: none"> -Creación del Centro de Atención Temprana y Desarrollo Infantil. -Constitución de la Asociación

				profesional de sus futuros egresados, generando dinámicas y entornos laborales inclusivos, y fomentando estructuras de cambio y transformación social, económica, cultural y educativa.	para la Investigación y la Atención Integral de Personas con Discapacidad UCV. -Clínica Universitaria. Piso adaptado.
2008 - 2013	RED MISEAL - FLACSO CHILE	Proyecto Medidas para la inclusión social y equidad en instituciones de educación superior en América Latina, MISEAL.	-Desarrollar medidas para crear, cambiar o mejorar los mecanismos de inclusión social y equidad en las instituciones de educación superior poniendo un énfasis especial en la interseccionalidad de diversos marcadores de diferencia. -Incidir en la formación de especialistas en inclusión social y equidad a través de un programa de posgrado transnacional. - Establecer una red de intercambio y asesoría entre universidades europeas y Latinoamericanas. La duración del proyecto es de 36 meses.	1. Un informe estandarizado sobre inclusión social y equidad y un sistema de indicadores interseccionales. 2. Recomendaciones para el desarrollo de políticas, normas y reglamentos institucionales, que permitan el acceso, la permanencia y la movilidad en las IES a los grupos poco favorecidos o más vulnerables de la sociedad; 3. Un observatorio de inclusión social y equidad como espacio transnacional de información, intercambio de experiencias y de debate sobre desigualdades y dificultades de acceso a la educación superior.	
2012	universidad católica nuestra señora de la asunción	Adecuación edilicia	Ofrecer comodidad a estudiantes con discapacidades físicas.	Para implementar esta práctica se asigna a los estudiantes con discapacidades físicas las salas de clases y el laboratorio de	

	(Paraguay)			informática que están en la planta baja para su mayor comodidad, considerando que no se cuenta con ascensores. -La práctica es sostenible en el tiempo, considerando que las adecuaciones edilicias realizadas ya permanecerán en el tiempo.
2012	Universidades miembros de APRU – universidad de Chile	Mejores prácticas de equidad e inclusión Universidades miembros de APRU	-Ayudar a los participantes a desarrollar una comprensión más profunda sobre las diversas perspectivas y prácticas. -Aumentar la participación, la libertad y la capacidad de tomar decisiones. -Seguir fomentando la igualdad. -Mejorar aún más los procesos creativos y el apoyo hacia un campus inclusivo.	-Talleres de formación intercultural continúan proporcionando la importancia de la educación en el desarrollo de habilidades interculturales, la ICOP ofrece personal docente y administrativo para abrir los espacios de debate más allá de los talleres. -Se han añadido nuevos cursos en los planes de estudios que están vinculados a la inclusión, la equidad y la diversidad. Además, algunas unidades están trabajando para apoyar e integrar diversas perspectivas culturales en la programación curricular y co-curricular.
2015	Federación internacional de universidades católicas FIUC	Hacia una cultura y pedagógicas inclusivas en la universidades de la federación internacional de	Instaurar la política de inclusión en la educación superior y tener un plan estratégico para acoger muchos estudiantes con discapacidad.	Se está generando una red de intercambio para desarrollar estrategias conjuntas de inclusión con las universidades.

			universidades católicas		
	A nivel internacional el panorama de las universidades evidencia un proceso político, social y cultural de inclusión más desarrollado para sus estudiantes y sus grupos familiares en el cual se brinda apoyo, asesoría y asistencia de acuerdo a la situación particular, permitiendo así unas buenas prácticas de inclusión las cuales son un referente para las líneas de acción a tomar a nivel nacional y local.				
NACIONAL	2002 - 2006	Universidad nacional de Colombia	Proyecto de desarrollo “por una universidad accesible” del Instituto del Desempeño Humano y la Discapacidad (I.D.H)	Generar una agenda de trabajo desde el programa de atención a estudiantes con discapacidad de la División de Bienestar de la Universidad Nacional (PAEDI).	
	2006	universidad de Antioquia	la inclusión educativa en la universidad de Antioquia	Creación de CECUDEA – Comité de Estudiantes Ciegos de la Universidad de Antioquia.	-Adaptación y transcripción de la prueba a formato braille. -Importantes inversiones en adaptación de espacios físicos y mejoramiento de servicios.
	2007 - 2012	Universidad autónoma de Bucaramanga	“PermaneSer”	Ofrecer una atención integral que abarque los diferentes aspectos y factores que intervienen en la permanencia de los estudiantes	Fortalecer la permanencia de los estudiantes en la UNAB.

	2008	Universidad de Antioquia	Proyecto de Bienestar Equidad y Permanencia Estudiantil – BEPES	Generar condiciones y oportunidades para los estudiantes con necesidades especiales y así garantizar una atención integral y personalizada	Énfasis en la inclusión como uno de los ejes rectores, a través de estrategias como admisión especial y cupos adicionales para comunidades y grupos poblacionales con algún tipo de discapacidad.
	2008	Universidad tecnológica de Pereira (UTP)	Fomento a la permanencia	Construir una política de fomento a la permanencia que impulse el desarrollo de la región y del país y aporte en la construcción de una mejor sociedad	-Fundada en la participación, el pluralismo y el respeto por la diferencia. -Articulación al plan de desarrollo institucional
	2009 – 2012	Universidad sur colombiana	Indagación sistemática sobre los factores de permanencia y graduación estudiantil en la universidad sur colombiana	Reducir factores de deserción estudiantil en la educación superior en el departamento del Huila	-Institucionalización de la propuesta a través de las instancias directivas. -Construcción de documentos de la política publica
	2014	universidad nacional de Colombia	Programa curricular de posgrado Maestría en Discapacidad e Inclusión Social.	formar investigadores y agentes sociales que estén en capacidad de: Contribuir a la explicación de los factores que determinan la ocurrencia de discapacidad en Colombia y en la región latinoamericana; Avanzar en el reconocimiento y la comprensión de los factores que facilitan o interfieren en la inclusión social de los	-El Consejo de Facultad en su sesión del día 19 de junio de 2014, acta 21, avaló la propuesta de reglamentación para el proceso de admisión a la Maestría en Discapacidad e Inclusión Social, presentada por el Posgrado de Discapacidad e Inclusión Social. -Resolución 241 de 2009 de la Vicerrectoría Académica,

				colombianos con discapacidades; Y construir argumentos conceptuales y operacionales innovadores que contribuyan a impulsar el desarrollo social de las personas en situación de discapacidad, desde la perspectiva de los derechos humanos.	reglamentó el proceso de admisión a los programas de posgrado de la Universidad Nacional de Colombia y en su Artículo 6 estableció las responsabilidades específicas de las Facultades en este proceso. Acuerdo N° 111 de 2008, Acta N° 11 del 27 de noviembre, modificó el programa curricular Maestría en Discapacidad e Inclusión Social en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá, y se adapta al Acuerdo 033 de 2007 del Consejo Superior Universitario.
2015	Ministerio de educación nacional - MEN- QUALIFICAR (universidad de Cartagena)	Estrategias para la permanencia en educación superior: experiencias significativas - Estrategias de diversidad y multiculturalidad	Articular la estrategia de permanencia con una fuerte convicción entorno a la inclusión social, de manera que la permanencia de grupos vulnerables y las personas con discapacidad, minorías étnicas sean una meta prioritaria.	-Se destacan estrategias como las modalidades ingreso especial, relacionadas con grupos poblacionales con particularidades condiciones socioeconómicas o en condición de discapacidad o pertenecientes a comunidades indígenas y a otras minorías étnicas. -Se trabaja en una política de inclusión de carácter participativo. Existe en la universidad una	

					cultura de fomento a la permanencia y graduación que ha favorecido la inclusión.
	<p>A nivel nacional los procesos de inclusión toman cada vez mayor relevancia ya que son muchas las universidades las que se han preguntado por este tema, resaltando la necesidad de tomar parte en dicho proceso social; si bien existen unas políticas a nivel nacional, en la realidad ha tomado mucho tiempo poder aplicarlas en los lineamientos institucionales, ya que el llevarlas a la práctica ha necesitado de brindar más capacitación como a su vez el de concientizar a la población sobre el tema, es así como los procesos en las universidades nacionales han ido avanzando en la construcción de unas buenas prácticas de inclusión en donde plantear unos procesos de acompañamiento a los estudiantes se ha hecho necesario primero para evitar la deserción y segundo crear una conciencia social de inclusión.</p> <p>Se puede señalar que la adecuación de las infraestructuras ha sido uno de los cambios más notorios dentro de las universidades, al igual que las investigaciones ya que son éstas las que han contribuido a la construcción de políticas públicas.</p>				
LOCAL	2010	universidad de Manizales	Maestría en Educación desde la Diversidad - A Distancia	Consolidar comunidad académica que a través de la investigación reflexione desde la filosofía, el desarrollo humano, la sociopolítica, la pedagogía, la gestión, entre otros, la forma en que ésta se debe transformar para responder a la diversidad de los sujetos y el respeto a la diferencia.	Registro Calificado: 7927 de 9 de septiembre 2010
	2014	Universidad autónoma de Manizales	Maestría en Discapacidad	Formar investigadores para la dinamización del conocimiento en el campo de la discapacidad y el	Resolución 1570 - Febrero 7 de 2014.

				funcionamiento humano, que con base en la constitución de equipos de carácter interdisciplinario, interinstitucional e intersectorial faciliten la transformación del contexto particular y colectivo de la persona con discapacidad.	
2015	Universidad de caldas	U. de Caldas le apuesta a la diversidad, inclusión y educación		Conformación de una Mesa de Inclusión educativa para dar respuesta a la necesidad de unir esfuerzos y experiencias en torno al tema de la inclusión educativa, que se ha venido trabajando por parte de diferentes actores en la universidad de Caldas.	Seminario de Diversidad, Inclusión y Educación, que tuvo lugar en la Universidad de Caldas del 28 al 30 de mayo del 2015.
2016	Universidad de Manizales	Doctorado en Formación en Diversidad		Desplegar espacios de reflexión crítica sobre lo cotidiano y la diversidad desde el pensamiento formativo con los doctorandos, que permitan identificar nuevos escenarios para el desarrollo de los grupos sociales.	Registro calificado: 371 del 14 de enero del 2016

	2016	Universidad católica de Manizales	Cultura y pedagogía inclusivas en la UCM	<ul style="list-style-type: none"> -Crear una identidad y una cultura de la inclusión y la diversidad en la UCM -Instaurar la política d inclusión superior en la UCM 	El 13de junio del 2016 la UCM recibió una visita de dos delegados de la FIUC Gabriel Martínez rico y José tena mediaaldea.
<p>A nivel local se han desarrollado investigaciones en torno a la inclusión, permitiendo así dar el primer paso como lo es el reconocer a esta población , al igual que se evidencia adecuaciones en las infraestructuras ; es así como nuestras universidades locales han situado este tema como medio para ir construyendo una cultura de equidad e inclusión abriendo espacios de reflexión con la comunidad, brindar formación profesional donde expertos contribuyan al fortalecimiento de estos procesos y motiven cada vez más a la población a tomar conciencia sobre esta situación.</p> <p>Dentro de la academia se ha tomado postura en torno a esta temática logrando así la Conformación de una Mesa de Inclusión educativa donde cada vez más personas se hagan partícipes en la construcción de buenas prácticas de inclusión.</p>					

En el artículo sobre Inclusión en Educación Superior en las Universidades de Manizales, Echeverry, Jiménez, Jaramillo y López, 2017, refieren:

La *Educación Inclusiva* como una adjetivación al sistema educativo, que resalta la necesidad de considerar permanentemente la diversidad humana como posibilidad para transformar los procesos formativos atendiendo a la heterogeneidad cognitiva, motivacional, social y cultural de cada agente perteneciente y participante del sistema educativo. Su principal diferencia con la *Inclusión Educativa* es precisamente no estar dirigida solamente a la vinculación de algunos grupos que históricamente han sido marcados como “diferentes” en el lugar de la anomalía, sino precisamente al abordarse desde la perspectiva de transformar la institucionalidad para permitir el aprendizaje y la participación de todos y cada uno de sus integrantes desde su particularidad.

La urgencia de una educación inclusiva se constituye en la reclamación de un derecho: el derecho de todos y todas al acceso al sistema, al aprendizaje pertinente y a la participación en la construcción de sociedad. Esa educación que acoge, esa educación hospitalaria y amorosa con cada otro, se plasma en políticas de reconocimiento, se evidencia en prácticas que desdoblan esas políticas en acciones pedagógicas y relacionales y circula institucionalmente en una cultura de solidaridad y respeto activo entre cada uno de los sujetos que hacen parte de la comunidad académica.

En los *Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva* del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2013) se expone de forma explícita el interés por que, en el país, se reflexionen exhaustivamente algunas de las lógicas actuales de nuestro sistema educativo, para proponer y promover alternativas de transformación que posibiliten mayores oportunidades de formación a la población, permitiendo avanzar en la disminución de las brechas de inequidad existentes. El documento presenta la educación inclusiva como:

Una estrategia central para la inclusión social, una inclusión que, al trascender la dicotomía tradicional asociada al concepto de exclusión, permite pensar en un modelo educativo abierto y generoso que entiende la diversidad como una característica inherente no sólo al ser humano sino a la vida misma. (MEN, 2013, p.10)

Una educación abierta, que entienda la diversidad como característica esencial de la vida y lo vivo, conlleva necesariamente al cuestionamiento profundo de las concepciones y prácticas que como maestros de educación superior muchas veces mantenemos naturalizadas de forma irreflexiva. Requiere nuevas configuraciones de las comprensiones acerca de ser estudiante, de ser maestro, de aprender y de enseñar.

Supone comprender las aulas como escenarios de encuentro a ser construidos con la participación de cada uno de los sujetos que hacen parte de las comunidades de aprendizaje que son convocadas al diálogo de saberes, y no como espacios prefabricados para la asistencia de un auditorio. Implica que estas aulas sean reconocidas en su responsabilidad política al constituirse en escenarios de formación y no solo de información, en los cuales los sujetos involucrados en la construcción de saber estén permanentemente pensando en la pertinencia e impacto social de lo que allí se reflexiona. Pensar la diversidad como foco de la actuación pedagógica, entraña la idea de ser maestros creativos / creadores y no informadores / reproductores de modelos y programas prediseñados, puesto que cada encuentro entre seres humanos es único, particular e incierto.

Como plantea León Vega (2005) “La poca atención en la diversidad de mundos posibles y la tendencia de englobarlos dentro de cualquier narración maestra se debe a una falta de sensibilidad e indiferencia ética (...) con respecto a las experiencias cotidianas de personas o comunidades singulares” (p.23) y como maestros es precisamente esa responsabilidad ética de

reconocimiento de cada otro como significativo para la relación y la convivencia en el escenario educativo lo que debe prevalecer para garantizar una educación superior inclusiva de calidad y con calidez, una educación superior que acoja y que no excluya (Restrepo, 2012).

La educación intercultural, debe entenderse como un proceso pedagógico que involucra a varios sistemas culturales. Nace del derecho individual y colectivo de los pueblos de mantener y cultivar sus propias tradiciones, cultura, valores, pero también de la necesidad de desarrollar competencias interculturales, que permitan a cualquier ciudadano de cualquier lugar del país, pertenezca este a la cultura hegemónica o no, a poder convivir democráticamente con los otros. Así pues, la diversidad cultural es una dimensión que no se limita al campo de la educación, sino que se encuentra presente en las relaciones humanas en general como alternativa frente al autoritarismo, el dogmatismo y el etnocentrismo. Sin embargo, la búsqueda de sociedades más democráticas y plurales supone procesos educativos que afirmen y proporcionen experiencia de vivir en democracia y de respeto a la diversidad. Como educadores tenemos una responsabilidad ineludible, una responsabilidad traducida en la formación de individuos con conciencia y carácter analítico que les permita ver más allá de las doctrinas, los dogmas y los prejuicios.

Se ha de educar seres humanos integrales, y para ello la diversidad cultural es fundamental pues esta permite romper barreras, adoptar un pensamiento crítico. Aún más teniendo en cuenta el actual marco histórico, el cual presenta el proceso de “globalización” como fenómeno representante de una política y estrategia que se expande mundialmente como “la opción” civilizadora, imponiéndose como el proyecto para la humanidad, en un intento homogenizador contradictorio a una propuesta intercultural.

La educación intercultural se relaciona con la educación inclusiva, porque valora y respeta las diferencias, promueve las mismas oportunidades de éxito para todos; es promotora de

democracia al enfrentar la discriminación y exclusión; parte de los conocimientos previos de las personas; promueve la inclusión; se basa en los derechos humanos de las personas y enfrenta la inequidad.

Considerando que la tarea del docente, cualquiera sea el nivel o modalidad en la que esté trabajando, se torna como protagonista de la inclusión escolar y de la diversidad cultural debido a que su rol es insustituible, es el que se encarga de planificar, incluir, valorar y potenciar las especialidades de sus aprendices, brindando oportunidades reales y concretas para que ellos se desarrollen cognitivamente y socialmente en el ámbito escolar.

La oferta curricular, la organización escolar, las estrategias de enseñanza, los criterios y procedimientos de evaluación, las expectativas de los profesores, las relaciones con la familia y los sistemas de participación que se establecen son mecanismos importantes que favorecen o dificultan el aprendizaje y la plena participación de los alumnos en el proceso educativo.

Se hace necesario, entonces, contar con diferentes recursos didácticos, para dar respuesta a las demandas específicas del alumnado, que apunten a comprometer talentos e intereses como herramientas para poder aprender en comunidad.

Motivo por el cual, se deberían renovar las prácticas docentes, empleando metodologías de trabajo diversificadas, elaborando materiales adaptados y realizando nuevas formas de organización áulica que favorezcan la convivencia escolar.

Las experiencias de inclusión que vemos a diario en algunos establecimientos escolares tienen un denominador común que es la visión, compromiso y perseverancia de directivos, docentes y padres.

El modelo inclusivo, es hoy en día un referente para muchos contextos educativos que ven la necesidad de implementar estos principios al interior de sus comunidades educativas. Dentro de

este marco, existen muchos factores que están interviniendo en el éxito o fracaso de esta propuesta. Un elemento que emerge con relevancia es la actitud del profesorado hacia la inclusión educativa, pues ésta puede facilitar la implementación o puede constituirse en una barrera para el aprendizaje y la participación del alumnado.

El asumir una cultura, políticas y prácticas más inclusivas significará entregarle apoyos específicos, recursos ajustados, tiempo y espacios apropiados a los profesores para que ellos puedan servir a todos sus estudiantes con mayor efectividad y calidad.

Teniendo en cuenta lo expuesto, concluyo afirmando sobre la siguiente frase: “En educación no hay modelo, no hay recetas únicas. El éxito de la educación inclusiva está en las voluntades y las actitudes”, ya que esta realidad es la que nos brindara una apertura de mentes y valores que le permitan a la sociedad lograr una verdadera inclusión educativa y diversidad.

En Cuanto al Índice de Inclusión para la Educación Superior (INES), se puede evidenciar de manera clara unas claridades conceptuales y pragmáticas sobre lo que es la inclusión educativa sus desafíos, necesidades y urgencias en el contexto colombiano y su articulación con los escenarios globales.

Se intuye que esta iniciativa que se ha materializado en el INES, es el resultado de un camino recorrido signado por unos marcos legales que se han ido fijando y unas prácticas educativas significativas, en especial por la imperativa coyuntura de la paz y la reconciliación que está dinamizando a nuestro país, pues “un país con mejor educación, que facilita la participación de todos es un país equitativo que avanza hacia la paz” (INES, 2017).

Esta herramienta del Índice de Inclusión llega en un momento fundamental para la educación superior dado que no sólo urge la necesidad de que ésta este articulada con los demás ámbitos educativos, en los cuales la inclusión ha tenido grandes avances, sino también porque la

educación superior pueda también dar respuestas a las realidades de la sociedad, en especial la colombiana, dado su esencia diversa en lo cultural, dado que por lógica natural todo ser humano ya está marcado por una singularidad, unas potencialidades y unas vulnerabilidades evidentes o latentes.

Este índice de inclusión abraza categorías significativas, que como decía anteriormente, demuestran madurez y apertura al reto de la inclusión educativa, dado que, se lee en dicho instrumento INES (2017), se proporciona una estrategia que promueve la diversidad y la equidad, que permite identificar barreras del sistema en cuanto a la participación y el aprendizaje, haciendo visible los mecanismos de atención a la diversidad que se deben implementar, de tal modo que se pueda identificar la existencia, aplicación y pertinencia del enfoque diferencial para posibilitar la detección de fortalezas y oportunidades de mejoramiento, con lo cual se ayuda a las IES a tomar decisiones que cualifiquen: aprendizaje, participación y convivencia.

Aunque el documento se queda corto en ofrecer un análisis de la realidad de la inclusión en educación superior en Colombia, si se reconoce en éste una apuesta por transformar no solo las prácticas educativas y los ambientes universitarios, en pro de la calidad, sino de apuntar por una sociedad que tenga en cuenta la diversidad, ratificando que una educación inclusiva es:

aquella que busca potenciar la diversidad, entendiéndola y protegiéndola, garantizando, según nuestro contexto, las identidades y particularidad de los estudiantes; promoviendo el respeto a ser diferentes, facilitando de este modo la participación en la comunidad dentro de una estructura intercultural, favoreciendo así la cohesión social que es una de las finalidades de la educación (INES, 2017), alineado esto con el Plan Nacional de Desarrollo (2014-2018) el cual reconoce a la educación “como el más poderoso instrumento de igualdad social y crecimiento económico en

el largo plazo. Con una visión orientada a cerrar las brechas en acceso y calidad al sistema educativo.

Ahora bien el claro entonces que esta valiosa herramienta, que nos es otra cosa que una colaboración del MEN y no una injerencia, tienen como objetivo fundamental “fomenta una educación de calidad, promoviendo estrategias de educación inclusiva dentro de las IES, como parte central de la política institucional”, es decir que la ejecución de este instrumento debe permear toda la cultura y las políticas institucionales de tal manera que todo el horizonte institucional y la Proyectos Educativos Universitarios, en aras de una educación de calidad y de pertinencia, estén apalancados por la Inclusión no solo como una práctica sino una realidad necesaria dadas la naturaleza del ser humanos y sus relaciones.

Puede ser que los plazos (doce meses en tres etapas: Contextualización; Estabilización y Profundización) que se proponen en la herramienta son muy apretados, dada esa manía de la eficiencia y la productividad que gobiernan a nuestras instituciones, no significa que no se pueda realizar un trabajo juicioso y profundo que toque y transforme la realidad universitaria, de tal manera que si se siguen las propuestas que ofrece la herramienta y se suma la creatividad generosa de las instituciones se podrán lograr los objetivos de tal modo que en algunos años hablemos de sociedades incluyentes gracias al aporte que la educación superior ofrece al respecto.

3.10 La educación en Colombia, desde la naturalización de la exclusión a una insurrección educativa que le apueste por la inclusión.

Estamos presenciando una época de cambios vertiginosos y radicales, que han puesto en jaque lo “constituido” en la sociedad actual (en todos los ámbitos), generando una crisis profunda (social, cultural, ecológica, humana, económica, política) la cual revela el fracaso de aquellos

paradigmas hegemónicos que han degenerado la manera como nos hemos relacionado con nosotros mismos y con el entorno, todo ello evidenciado en la pobreza generalizada, la amenaza terrorista, la inminencia de una guerra nuclear, el deterioro ambiental, la corrupción en las esferas del poder público y privado, la inestabilidad de los valores que en otros tiempos fueron dados como imperativos categóricos, la vulnerabilidad de la convivencia que ha generado intolerancia, exclusión, violencia y explotación.

Ante dicha realidad la humanidad entera está lanzando un angustiante grito pidiendo a toda instancia posible el conjurar este crítico trance histórico, clamando por soluciones que den cierta estabilidad y armonía (una especie de tregua), si es que podemos usar estos conceptos, dado que desde la emergencia de nuevos paradigmas alternativos el asunto se vuelve más difuso, pues aparecen categorías como lo azaroso, la incertidumbre, lo inestable, lo relativo y lo dinámica como aquello que más se acerca a la naturaleza antro-po-bio-social, con lo cual se invita a nuevas miradas y posturas, sin esperar ese idílico estado de normalidad y/o armonía que tanto se manifiesta en algunos escenarios que miran con nostalgia el pasado, pero sólo lo positivo, pues este también vivió de las contingencias propias de la naturaleza y del devenir histórico que ponen en marcha, a fuerza de revolución grandes cambios.

En este escenario la educación a nivel macro y micro no es ajena a la crisis, de antemano hemos de decir que toda crisis es una provocación que nos impele a reconocer en sus caudales sinuosos grandes oportunidades, es decir saber que es un momento histórico para recuperar aquello que el maestro Bárcena postula como la busca de la educación perdida, como un reclamo de aquel papel que ha de jugar la educación frente a los desafíos sociales al margen de aquellas maquinarias que la han instrumentalizado para intereses maquiavélicos.

Es evidente pues que la crisis actual ha magreado también lo educativo, la educación ha sido manoseada y manipulada convirtiéndose también en cómplice y verdugo, pues el individuo que transita por los diferentes escenarios sociales es un producto, por no decir que un aborto, de un sistema educativo que viciado por los sistemas avasalladores han manipulado a las familias y a la educación para que cada ser humano tuviese unas posturas equivocadas de ser, estar, hacer, pensar y sentir.

Ahora bien, no podemos quedarnos impertérritos ante la crisis, o con la actitud comodona a la que nos ha sometido el opio del sistema, es necesario pensar el estado actual de las cosas y no precisamente desde las evaluaciones sesgadas que los mismos agentes de los estados o las organizaciones proponen, sino desde la actitud natural que poseemos como seres humanos, la capacidad de pensar, ante ello Hannah Arendt nos dice que el “pensamiento surge en tensión, de las experiencias que lo conmueven. El pensamiento toma su asiento en la experiencia que el hombre hace del mundo” (Bárcena, 2006) con lo cual hemos de dejarnos conmover por esa maquinaria de exclusión e injusticia que se ha fraguado en los campos de concentración educativos en aras de la competitivas, el mejoramiento, el emprendimiento y la evidencia de resultados.

Ante lo dicho es fundamental impregnar el espíritu docente de un ánimo de insurrección, no el que se da en las dictaduras o con las armas, las ideología o las leyes, sino desde la palabra, el ser y el hacer cotidiano, el pensamiento libre y libertario; insurrección que está inserta en la esencia de la educación y que ha sido castrada radicalmente por los intereses de aquellos que vieron en ésta un instrumento para agrandar las chequeras e inflar su ego de poder, de tal modo que han hecho trueque con los educadores, como los colonizadores a los nativos americanos, otorgando bagatelas por las preciadas riquezas.

El maestro Carlos Skliar nos habla de dicha subversión cuando dice que la educación debe entenderse no como técnica de fabricación de seres sino como el arte de hacernos justos, de tal modo, nos dice Skliar, que estamos llamados a formar sujetos que no se vuelvan servidores o dóciles a las costumbres o tradiciones, pues en verdad si seguimos con nuestras prácticas estrechas y sujetas a las dinámicas de lo establecido, estaremos asistiendo al sepelio de aquello que le otorga el auténtico sentido a su existencia del ser humano, la capacidad de admiración y asombro, capacidad con la cual todo lo cotidiano se convierte en extraordinario, en oportunidad y posibilidad, de tal manera que una simple inspiración lleva a convertirla en una idea, todo sueño en una realidad y toda palabra en el más bello de los poemas.

Hemos de reconocer además sin justificaciones que la educación actual se ha puesto al servicio de las dinámicas del mercado, la producción y los sistemas políticos, con lo cual la educación cumple su rol de manera manipulada, es decir ésta se ha convertido en el vehículo naturalizador y normalizados por excelencia que forma ciudadanos para la visión desarrollista que esta enquistada en el espíritu de nuestros pueblos, de tal manera que cuando se habla de la misión de la educación se le impone la exigencia de ser el motor del “progreso” y el “desarrollo” de los pueblos, todo ello dentro de las lógicas del capital y las políticas maliciosas y corruptas que campean en nuestras sociedades, que en últimas no ven a seres humanos sino empleados y consumidores, además de incluir a algunos por los dividendos que estos traen y excluir a otros, lanzarlos a las peñas empedradas a morir a su suerte, como en la antigua Esparta, porque no traen algún beneficio a los lobos hambrientos que nos devoran día y noche.

Ahora bien, para que la educación asuma su papel social, porque debe cumplir dicho rol sin ser una concubina más del sistema, debe comprender, como lo afirma Jacques Delors que “puede ser un factor de cohesión si procura tener en cuenta la diversidad de los individuos y de los

grupos humanos y al mismo tiempo evita ser a su vez un factor de exclusión social” (Delors, 1996).

Es decir uno de los factores fundamentales que deben estar insertos en la educación actual y que la han de distanciar del sistema que la desea avasallar son las practicas reales de inclusión, es decir que se “enseñe a incluir” (IIPE, 2000) y a vivir juntos, lo cual significa que la escuela deberá tender a asumir características de una institución total, como lo afirma Juan Carlos Tedesco, en donde se haga un contraste dialectico a una sociedad que excluye, dado que en virtud de este ejercicio se pueden lograr aquellas transformaciones que la sociedad fatiga exige de la educación.

Boaventura de Souza en su texto la educación del siglo XXI que fue premio en la plaza de las américas acuña la categoría conocimiento pluriversal y habla de conocimiento pluriuniversitario como un espacio amplio del conocimiento donde circula el conocimiento universal y los conocimientos locales. El reto sigue siendo claro, educación superior de calidad para todos en donde se hace una apuesta fuerte por la inclusión.

En la actividad universitaria contemporánea hay una constante para entender la política educativa conveniente que oriente y determine las contingencias de todo que hacer universitario y ese elemento es la investigación, ósea desde dónde podemos mirar las políticas educativas, desde dónde podemos mirar la educación: desde la investigación. No creemos que el quid del asunto hoy por hoy esté centrado en la docencia instructiva sino en la investigación formativa de la personalidad ético – científica. Ese es el reto de la universidad, de la educación no es solo colombiana sino de toda América Latina. El medio habitual, demostrativo y ético de una verdad que debe no quedarse aquí. La Declaración de Buenos Aires convoca a una educación inclusiva y equitativa de calidad y a promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Se

requiere de un hábito profesional universal y necesario para el bien común, la ética intelectual señalando la moral profesional.

Los investigadores universitarios deben indagar, describir, interpretar y asumir una postura crítica para resolver una problemática previamente acordada, con el propósito de construir conocimientos que generen impacto de la sociedad local, regional, nacional e internacional y que apoye como dice la declaración de Buenos Aires el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía mundial, fundamentada para adquirir valores y actividades vinculadas a los derechos humanos, a la igualdad de género, a la cultura de la paz, la no violencia y la convivencia, para la protección del medio ambiente y la vida en el planeta y para enfrentar los desafíos de cambio climático.

Desde la UCM se hace una apuesta fundamental por la inclusión, desde el reconocimiento de las diferencias, del reconocimiento del otro. La inclusión no está tanto en el aprendizaje sino en la enseñanza.

En consonancia con lo anterior se hace énfasis en la docencia, en el maestro donde se tiene la concepción que se encuentra el elemento esencial, ya que al hablarse de inclusión educativa desde el docente se evocan metodologías, pedagogías, tecnologías, estilos de enseñanza, diseños universales, para determinar barreras de acceso, permanencia, calidad y pertinencia en el contexto universitario. Otras miradas y planteamientos tienen que ver con la alteridad, la anterioridad, la cualquieridad. (Skliar, 2017). Un buen maestro es aquel que es capaz de enseñar a cualquiera, aquel que educa en y para la alteridad, para la anterioridad.

La propuesta de Emmanuel Levinas no pertenece al campo de la filosofía de la educación o de la pedagogía, pero sus reflexiones en torno al lenguaje, lo humano y en el campo de la enseñanza en obras como Totalidad e Infinito, humanismo del otro hombre, de otro modo que ser o más allá

de la esencia han sido acogidas por diferentes autores con el fin de presentar de otra manera la educación. Se encuentra que uno de los elementos centrales abiertos a la discusión es el modo en que puede entenderse la relación educativa a partir de la otredad y la subjetividad ética que dirige al pensador de Caunas.

Skliar en su escrito “El cuidado del otro al cambio educativo: ¿una oruga?, ¿una mariposa? ¿ambas? ¿o ninguna? (a propósito de la mariposa)” convoca al otro posibilitando una nueva ética del cuidado con el otro para propiciar un cambio educativo. “Esa distancia entre “ser lo que se es” aludido con anterioridad y “poder/querer ser otras cosas” quizás no sea más que el espacio del entre-nosotros ya que, aludido con anterioridad, el lugar de aquello que llamamos educación” (Skliar, 2017).

La ponencia inaugural de Carlos Skliar en las VIII Jornadas Levinasianas: “Educación, tiempo, lenguaje, conversación. Resonancias Levinasianas” hace una ensoñación de Levinas en donde reconoce la profunda transformación que ocurre cuando uno se deja interpelar del otro.

Pero lo que hace palpitar más fuerte el corazón es poder ir tras las huellas del discurso educativo que aporta al ser de maestro. En esta disertación se presenta la enseñanza como donación y entrega, la educación en perspectiva de otredad y como posibilidad de vivir con y para los otros, como trayecto educativo como espacio de aporte y construcción, en otras palabras, cuidarnos desinteresadamente en las relaciones con el otro y para el otro, con cualquiera, la cualquieridad, diría el maestro Skliar. Por su parte para Levinas educar es transmitir al que es educado el sentido de la alteridad, esto significa que desde una perspectiva ética lo humano no da comienzo con el cumplimiento de una ley o de una gramática o una moral sino con el cuidado del otro. En efecto, la educación es una ética, un lugar de encuentro, de cuidado, de ocuparse del sufrimiento del otro. En palabras de Fernando Bárcena, es una experiencia humana histórica y

existencialmente fundamental y originaria, es encargarse del tiempo del otro, de su deseo y no solo de sus necesidades, una filosofía como la que propone Levinas es más proclive a la escucha del otro.

Skliar empieza y le da forma hasta concluir con la pregunta mítica de toda civilización, que marca la hipérbole de lo que hacemos ¿qué significa ser un buen maestro?, es lícito preguntarse si ¿la misma tarea educativa no consiste en mucho más que marcar la diferencia, en cristalizarla que en otorgarle identidad? La tarea del docente es proteger, cuidar, dar cabida, dar paso, habilitar eso que llamamos excepcionalidad del sujeto individual, eso irrepetible, ese lenguaje particular. Salta otro interrogante ¿qué pretende ese otro de la educación? Ser algo, ser alguien en la vida, ser algo o alguien para el mundo, pero también hay testimonios de lo que se pretende es ser cualquiera, ni vida ni mundo simplemente ser como cualquiera, algo que puede escucharse perfectamente como déjenme en paz, como una de las grandes tareas de la educación es formar una generación de maestros capaces de dejar en paz a sus estudiantes, que es uno de los gestos educativos más complicados de asumir. Sin embargo, llama más la atención cuando pensamos la educación solo en términos de identidad de no poder ser, el no puedo, el sentirme incapaz, pero sobre todo la historia educativa de la humanidad del no he podido ser, no puede ser como testimonio final de la travesía educativa y rescatar al mismo tiempo la frase mal dicha poder no, ya no poder sino poder no hacerlo, poder no acatarlo. Es válido el siguiente interrogante ¿La educación también no tendrá que ver con la formación de ese poder no? Oponiéndose a esa formación que crea la sensación de que somos incapaces, que nunca estaremos a la altura de las circunstancias. Si la educación es poder decir si a cualquiera, el efecto del individuo tendrá que ver con esa capacidad de poder decir no, o aún más, simplemente decir si puedo, pero prefiero no

hacerlo, formar sujetos que no se vuelvan serviles ni dóciles a las costumbres o hábitos de una época.

Skliar estructura su discusión en dos aspectos: La primera bajo la forma de una pregunta insistente y la segunda en torno a una afirmación titubeante pero segura.

La primera se enmarca en la pregunta ¿por qué hemos pensado que la educación tenía sólo que ver con la educación del ser?, ¿por qué nos hemos pasado tanto tiempo tallando un ser, diseñándolo de antemano, dibujándolo, perfeccionándolo? Lo que ha producido nuevos extravíos, pérdidas de individuos, sujetos que no podían ser bajo esa forma de ser, que se perdieron porque redujimos nuestra discusión a una polémica entre formas del ser del estudiante y formas del ser del profesor. En esa misma línea tenemos que cuestionarnos ¿no será que la educación tiene mucho más que ver o menos que ver con las formas del ser y mucho más que ver con las formas del estar y las formas del hacer? O al menos que cuando hablemos de las formas del educar tengamos presente que se trata del ser, pero sujeto a las formas del estar y a las formas del hacer como si lo que formara el ser fuera esa forma de estar. Es crucial revisar esta figura que se plantea en el sentido de volver a una ética educativa, no una normalidad educativa. Algo así como decir un maestro es aquel que va en contra e interrumpe el orden natural del mundo, es aquel que cuando alguien dice la vida es así, la escuela es así, el maestro dice no, no es así.

La segunda idea, Skliar propone su tesis, su afirmación. No se puede reducir el gesto educativo y por eso enfatiza que educar consiste en tender hacia el bien común, común no como universal sino como comunión, como comunidad, como aquello que está disponible para todo el mundo, ese donar, esa generosidad, esa pedagogía generosa con la cual pretendemos tender hacia el bien común. Si acepto, aunque sea por un momento que educar es tender hacia el bien común la pregunta que ronda como un espectro será ¿qué lenguaje nos asiste para la tendencia hacia el

bien común? Es crucial saber con qué lenguaje hablaremos de la educación, cómo conversaremos sobre lo educativo teniendo en cuenta que tiende hacia el bien común. Nace así la curiosa y furiosa polémica a propósito de afirmando lo común ¿en qué lengua hablaremos de la educación?, ¿hay una lengua de la educación? o formulada de otra manera ¿cuál es la lengua de la educación? Siempre será el no puedo en un lenguaje de excepcionalidad.

Se lanzan tres interrogantes fuertes que dejan a la educación despojadas de cualquier hipocresía de la lengua y pone la educación de una lengua común. El primero, ¿por qué la educación es importante?, ¿por qué la educación es esencial? Tres palabras pronunciadas por maestros resuenan como realidad educativa: precariedad, fragilidad y soledad porque nos han dejado solos, desamparados, perplejos delante de un mundo que no nos deja en paz, pero irrumpe la posibilidad como virtud de que solo en la soledad podemos pensar algo.

La segunda pregunta es trágica, dramática, novedosa y recorre la historia de la educación ¿cómo sostenemos la idea ambigua, aunque no anacrónica de que educar significa salir al mundo, salir de nosotros mismos, realizar una travesía hacia fuera de lo ya sabido, de lo nacido, de lo ya conocido para así en esa travesía aprender el difícil arte de vivir? Se puede sintetizar diciendo que educar tiene que ver con salir al mundo y aprender el difícil arte de vivir, es decir, educar tiene que ver con el aprender la vida en el mundo. Educar es salir al mundo del mercado, es aprender a ganarse la vida, en vez de aprender a vivir, aprender a ganarse la vida. Si pronunciamos al mismo tiempo estas dos frases: Educar es salir al mundo y aprender a vivir, educar es salir al mercado y aprender a ganarse la vida, nos plantea una grieta de tal hondura acerca de la cual debemos tomar posición, tomar partido ya que no debemos ser maestros para conducir a las nuevas generaciones al mercado ni para que aprendan a ganarse la vida, debemos

oponernos radicalmente a esa idea de que educar significa salir al mercado y aprender apenas a ganarse la vida.

El tercer interrogante plantea una cuestión de época crucial ¿qué grado de transparencia la educación debe mostrar con la época en que se vive? Cuántos seguimos pensando que las instituciones educativas son menos reflejas que una época entendida en su carácter naturalizado y por lo tanto si es una época enmarcadora las instituciones educativas deben hacer mercado como si fuera tan natural este vínculo entre lo que las instituciones educativas hacen y lo que el mundo hace de las instituciones educativas. Lo álgido de esta discusión entre mundo y vida, entre mercado y ganarse el pan tiene que ver con que desde hace muchos siglos el trabajo no es formativo en la mayoría de la gente, es decir, trabajar no significa formarse en sentido griego, educar el cuerpo y la mente. Uno no se educa para el trabajo, sino que se educa para la vida.

También se propone rescatar la figura de tres clases de niños que han sido violentados durante todo este tiempo escolar de la aceleración: los niños lentos, esos que siempre están como retrasados, aquellos que no pueden seguir el ritmo, a esos hay que abrazarlos y cuidarlos. El desatento, el que vuelve a preguntar, el que se ha perdido, aquellos que han sido medicalizados, acusados, los perezosos. A veces los adultos, los docentes somos los retrasados en esta educación que nos necesita.

A propósito de la pregunta fundamental ¿qué significa entonces ser un buen maestro? Dos palabras tienen que resonar en esto que Levinas llama el arte de la transmisión: Alteridad y anterioridad. Alteridad en este caso no del otro sino del uno de los otros, como educadores ser alteridad y hacer alteridad todo el tiempo, entender que nuestra tarea tiene que ver con ser permanentemente una forma otra de poder pensar, una forma otra de poder escribir, una forma otra de poder leer, alteridad del pensamiento, alteridad del mundo, alteridad de la palabra.

Formar en y para la alteridad. La otra palabra, anterioridad tiene que ver no con lo que ha pasado antes sino como aquello que se ha pensado, ya se ha realizado, ya se ha leído, ya se ha vivido y que merece ser pensado en términos de transmisión. En lo que se refiere al ser y que hacer del docente alguien decía quédate ahí y has cosas con ellos. Un maestro es un artista de la enseñanza y no un técnico de la educación.

Para Carlos Skliar la inclusión de personas con discapacidad al universo escolar requiere más que de docentes capacitados, de una profunda transformación ética. Exhorta a dejar de poner el acento en los “diferentes” para reflexionar con más profundidad sobre el vínculo que se establece con ellos, haciendo énfasis en que la inclusión no es un paraíso de iguales, pero si una valiosa oportunidad del ser, del estar del hacer con el otro y para el otro.

Por otra parte Diana Melissa Paredes de la universidad de Antioquia en su ponencia “la comunicación en la relación educativa a partir de la propuesta de Emmanuel Levinas” plantea la relación educativa en perspectiva Levinasiana ligada a la imagen de hombre que propone el autor a la condición ética de la relación entre el yo y el otro y finalmente a la posibilidad de encuentro con lo extraño en el lenguaje se halla la relación educativa , le opone a esta interpretación la relación maestro- aprendiz donde el maestro es el sufriente y desde la altura de su dolor le enseña a quien responde ; estas serían las características de la relación educativa vista en términos éticos.

Dice Cutiño que la nueva concepción ética Levinasiana tiene consecuencias inevitables en la educación, porque esencialmente dice Levinas que se requiere de la empatía y de la capacidad de escucha y atención al otro si queremos pensar esa condición ética de la educación .Entonces en la educación si aceptamos que no es enfoque hacia lo ontológico se tendrá como preocupación vital

contar con personas responsables que puedan responder al otro y eso no es posible sin la apertura al otro como disposición radical.

Precisamente es el maestro quien ofrece el aprendizaje de lo otro al aprendiz. Levinas en *Totalidad e Infinito* sitúa el lugar del maestro y aprendiz “la altura de donde viene el lenguaje la designamos por la palabra enseñanza. La mayéutica socrática tenía razón frente a una pedagogía que introdujese las ideas en un espíritu al violar, o al seducir, que viene a ser lo mismo que existir. Sin embargo, no excluye la apertura de la dimensión inmensa del infinito que es altura en el rostro del maestro”. Esta voz que viene de la otra orilla enseña la trascendencia misma. La enseñanza significa todo lo infinito de la exterioridad y todo lo infinito de la exterioridad no se muestra primero para enseñar a continuación, la enseñanza es su misma producción, la enseñanza produce conocimiento. La enseñanza primero enseña esa altura misma que equivale a su exterioridad, la ética; eso es lo que se enseña, lo que se nos muestra desde la altura. Su alteridad se manifiesta en su señorío que no conquista, sino que enseña. La enseñanza no es una especie de género llamado dominación, una hegemonía que funciona en el seno de una totalidad, la enseñanza es la presencia de lo infinito que hace saltar el círculo cerrado de la totalidad. La enseñanza no se nutre de las disciplinas que hemos construido históricamente, sino que procede de lo alto, de lo desconocido, es una experiencia radical que pone al sujeto aprendiz en relación con la libertad del otro, pero no como opuesta. Por ende, la información que se recibe no sabemos que es, pero quien me la enseña también permanece ajeno a mí, él tampoco sabe.

De aquí se deriva la primera consecuencia de recoger a Levinas para la educación. La condición de extranjero del maestro y su exterioridad son los que dan piso a la posibilidad del aprendizaje en el otro, que el maestro siempre permanezca ajeno es lo que posibilita que el estudiante aprenda. Hay también otro detalle en la descripción, existe una separación tan alta

entre el maestro y el sujeto a quien se enseña, esto gracias al lenguaje no ontológico que el primero invoca en su movimiento hacia el segundo, el maestro hacia el aprendiz. Con esto resulta imposible aceptar que en la relación de enseñanza y aprendizaje lo que se apropia sea simplemente un contenido o la verdad de una línea socrática que en definitiva conduce a la mismidad. Lo que se aprende es un modo de relacionarnos con el otro que implica necesariamente su presencia en el acto del decir, que no deriva del contenido que dice; al contrario, lo precede y hace posible.

La segunda consecuencia de acoger el enfoque levinasiano en educación es que el maestro visto así es la voz que viene de la otra orilla, cuyo lenguaje es de requerimiento, de anuncio de la irrupción y en él me hallo y me descubro como responsable, su lenguaje me dice esto soy yo y me permite decir heme aquí. Es un discurso que irrumpe, que es traumático porque hace que el estudiante se exponga al maestro como exterioridad que permanece intematizable. El discurso revela la presencia de lo que no puede estar contenido en lo que se dice. En otras palabras, lo que se enseña es lo no común o la alteridad en sí misma.

La tercera consecuencia de recoger a Levinas en la educación es que el dar y recibir se abren paso en la relación de enseñanza y aprendizaje y como lo que se enseña es la alteridad es a ella a la que el aprendiz recibe y da la bienvenida. Lo anterior no implica que allí no halla dolor, precisamente porque hay dolor en ambas partes es que la bienvenida se constituye como compromiso con el otro, esto se logra gracias a que el discurso del maestro está marcado por la extranjería, la separación y la altura, características que se mantienen todo el tiempo. Asistimos así al vínculo entre la enseñanza con la idea de bienvenida, de acogida a lo otro. Afirma Kalin y Chaliers, el maestro en esta perspectiva no impone su saber o sus razones en aquel cuyo rostro me orienta hacia ese pasado absoluto hacia ese centro que no aparece, pero me pregunta, no

impone su saber o sus razones en aquel cuyo rostro me orienta hacia ese pasado absoluto e indecible, hacia ese centro que no aparece pero que me pregunta. Sugiere el autor un aprendizaje desde el otro en su calidad de maestro, como aquel que logra el surgimiento de nuestro mayor sentido de responsabilidad. Se acoge una estructura a la interpretación de la pasividad como fundante de la subjetividad. La maestría del otro pone de manifiesto que no somos responsables de nuestra conciencia pues la bienvenida y el aprendizaje son pasividad activa. Vemos que si por un lado la altura abre el campo de la enseñanza por el otro lado la acogida abre el campo del aprendizaje. Aprender para Levinas es aprender la separación y lo hace a través del discurso no de la imitación o de la repetición de acciones, pues es el otro el que hace que mire de otro modo, que pose mis ojos en la exterioridad porque “para pasar de lo implícito a lo explícito hace falta un maestro que llame la atención. Llamar la atención no es obra subsidiaria. En la atención el yo se trasciende, pero era necesaria una relación con la exterioridad del maestro para prestar atención. El explicitación supone esta trascendencia. Como vemos en la relación maestro-aprendiz no hay interés por el modo como el segundo aprende contenidos sino cómo se logra aprender a través de la orientación específica hacia el otro. Cuando se recibe la alteridad en sí mismo en cuanto aprendiz, aprende lo que el otro tiene para dar, abriéndose a la relación con él.

Por eso, la cuarta consecuencia de recoger a Levinas en la educación se concentra en una nueva relacionalidad pedagógica o formativa, en donde la acogida si bien es del aprendiz es estimulada por el llamado y el don de la alteridad del maestro. No se trata de hacer salir lo ya dado, lo que hace el maestro pues en su enseñanza ni de recordar lo olvidado en el caso del aprendizaje. La insistencia en la naturaleza no mayéutica del aprendizaje es plenamente un rechazo al papel de Sócrates como partera del nacimiento del conocimiento en el aprendiz. En este sentido desde Levinas enseñar y aprender tienen como orientación el hablar con el otro, que

se traduce en el aprovechamiento de esos instantes en los que el maestro me pone de cara al infinito y en los que el aprendiz se abre a él ;esto exige despojarse o evadirse de lo que ambas partes creen saber sobre la otra, hacer posible la sustitución en un juego infinito en el que se escuchan las voces de ambos.

La quinta consecuencia de esto es que se invierten nuestros lugares convencionales en la educación. El maestro como profesor ha sido visto como el que tiene algo para decir y fijar en la cabeza del estudiante y el aprendiz como aquel que está a la espera pero que asume la responsabilidad de fijar el contenido que le ofrece ;ahora el maestro no enseña por un saber que se le presupone ni tampoco se encarga de fijar un cuerpo de conceptos; su tarea es abrir lo desconocido e interpelar a aquel, al aprendiz encerrado en un capullo metafísico en el que cree que el conocer conduce al ser .En cada uno se abre la posibilidad de ser maestro del dolor y de ser aprendices del dolor ajeno , serian condiciones de la existencia humana y no lugares de enunciación o funcionamiento. El maestro, entonces, abre un afuera desconocido e incognoscible, sin límite que hace posible introducir la otredad en el yo, ese extranjero que reta su seguridad logra que el aprendiz se haga sujeto para el otro, al ser dirigido y llamado por él.

Su posición tal como lo señala Chaliers y Kalám es de altura, una altura en la cual el aprendiz se sujeta, pero también recibe de parte del maestro el regalo de la infinidad y transcendencia. Lo que se presenta aquí no es en efecto una descripción etnográfica de lo que acontece en el aula de clase pero si es una representación de la relacionalidad que puede configurarla en cuyo núcleo se construye una asimetría fundamental en las relaciones comunicativas y en la capacidad para el pensamiento por tal motivo lo que interesa no es cuan bien logra el profesor en un salón de clase emular al maestro sino una pregunta por cuan bien nuestra relación comunicativa en el salón de clases permite aprender del otro. En otras palabras, tener como cuestionamiento directivo el acto

educativo la siguiente pregunta ¿cómo logro en el acto educativo estar abierto al otro y recibir el regalo de la recepción que me da?

3.11 Reflexiones acerca del libro “Pedagogías de las Diferencias” de Carlos Skliar

“Pedagogía de las Diferencias” (2017) es el libro más reciente del escritor Carlos Skliar, Investigador Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina, quien, desde una perspectiva pedagógica, filosófica y literaria, ha realizado múltiples aportes al campo de la educación.

El presente texto pretende hacer un recorrido a los planteamientos respecto a la educación realizados por el autor en su último libro, para con ellos enriquecer la discusión acerca de las políticas de inclusión y ampliar la reflexión que el tema suscita.

De una manera casual, personal, emotiva, el autor reflexiona acerca de un terreno común, la educación, advirtiendo con su tono afectivo, familiar y espontáneo, la mirada personal desde la que construye sus razonamientos. A través de sus palabras puede inferirse que su postura frente a ciertas rutas del desarrollo de la educación es crítica y las contrasta constantemente con lo que idealmente debiera ser una educación fundamentada en la oportunidad para todo ser humano de vivir una experiencia de conocimiento liberadora:

Hasta hace poco tiempo pensaba que educar significaba unir en un mismo gesto, en una misma acción, el mundo con la vida o la vida con el mundo. Pero ahora no estoy tan seguro: si el mundo – o cierto mundo, o un cierto mundo emparentado con la escuela – solo desea formar secuaces para un mundo tecnificado, si ese mundo solo plantea un conocimiento utilitario, pues habrá que imaginar una separación que cuide las vidas y que, con ese cuidado, quizá, cree nuevas relaciones en el mundo (Pág. 31).

Como base necesaria para abordar el tema, Skliar hace una invitación que al mismo tiempo es una crítica al lenguaje a través del cual se han venido gestando cambios, estableciendo políticas, hablando de educación: “¿Cómo hacemos para que ese lenguaje educativo (formulado de manera jurídica) cooptado por el jurídico, derive entonces hacia lo ético?”; “Debemos como parece, ¿conversar lo educativo solo en términos jurídicos?; ¿Es posible conversar lo educativo con nuestras propias palabras? (Pág. 30)

De este modo el autor reclama por una honestidad y si se puede decir, una intimidad para hablar acerca de la educación, entendiendo la misma como un bien común, como una experiencia que atañe a todos como seres sensibles con sueños propios y no como parte de una maquinaria con demandas específicas desvinculadas de las necesidades o deseos de cada individuo.

Al respecto es destacable la importancia que tiene el lenguaje jurídico en una sociedad cuyas partes aún no tienen la capacidad de ponerse de acuerdo en torno a diferentes situaciones de la vida común; aunque técnico y frío el lenguaje jurídico es una voz que intenta poner los límites que, desde el respeto por la libertad del otro, aún no se reconocen. Sin embargo, su primacía en el contexto educativo, da cuenta del lugar que han perdido las posturas personales, comunitarias, propias en el acto de pensar la educación y por lo tanto, de hacerla, de construirla.

La frialdad y tecnicidad características del lenguaje jurídico se extienden hacia las manifestaciones de la realidad educativa. Es así como a través de influencias de carácter normativo, la inclusión entra a hacer parte de las prioridades dentro del escenario pedagógico.

¿La necesidad de pensar en la inclusión proviene de fuera, desde el exterior, desde una configuración disciplinar alejada que quiere transformarse insistentemente en una novedad? (Pág. 81)

La inequidad educativa es una situación ampliamente identificada a nivel mundial, y su erradicación hace parte de los objetivos de entidades internacionales como la Unesco, las cuales a través de un proceso de años han movilizad el concepto de “Educación para Todos” hasta lograr que un buen número de países estuvieran alineados con el propósito de la universalización de la educación. Como resultado de todo este movimiento, hoy día la inclusión hace parte de las agendas de desarrollo de estos países, lo cual, aunque representa una transformación positiva en el entorno social, en la realidad de cada país se encuentra con diversas barreras de orden político, económico e ideológico para ser logrado.

¿Cómo pensar y cómo hacer para que la educación sea, en efecto, para todos?: ¿es decir, ni para unos ni para otros, sino para lo común, para el bien común? (Pág. 36).

Carlos Skliar en su discurso da a la educación un lugar en el territorio de lo esencial, de lo humano, de lo propio, diferente al territorio político-jurídico en el que hoy se lleva a cabo su gestión; abogando por esta naturalidad, su cuestionamiento se desarrolla desde la palabra misma, en este caso, la palabra “inclusión”, la cual para él destaca la misma disparidad con la que se pretende acoger a otro, en lugar de reconocerlo como parte.

En las prácticas educativas más centradas en la búsqueda de experiencias y en el lenguaje narrativo, “inclusión” es una palabra que sobra, que no necesita ser enunciada: la relación – así como las prácticas- está presente o no lo está, existe o no existe. (Pág. 45)

Una reflexión derivada de lo anterior, es que quizás la educación como se ha experimentado en la mayoría de los países y en este caso en Colombia, ha sido excluyente desde sus orígenes; la inclusión de acuerdo a la mirada del autor, es un concepto tácito, invisible y obvio al mismo tiempo cuando la educación se vive realmente en torno al cuidado del otro y al propósito de hacer algo juntos.

La educación en el mundo se ha desarrollado con miras hacia una idea moderna de progreso, y no hacia la búsqueda de experiencias enriquecedoras en el ámbito personal y comunitario, por lo tanto, la inclusión es una idea que llega a imponerse de un modo artificioso; una actitud humana, familiar, que ahora debe lograrse a través del rigor jurídico y político. Desde cierta perspectiva, es positivo que, aunque de manera forzada, se esté integrando dentro del sistema educativo el concepto de inclusión, ya que este proceso de algún modo representa una corrección necesaria a la vivencia educativa. Sin embargo, los razonamientos del autor advierten de un riesgo presente en esta transformación:

Por el momento, los planteamientos que han intentado incluir la existencia del otro solo han contemplado su inserción de un modo que su presencia resulte apacible o textual o jurídica: se reconoce que es otro, pero se intenta mitigar el efecto de su alteridad, lo que es contradictorio y muchas veces hipócrita, incluso con la falsa expectativa de que, de algún modo, en cierto momento, deje de ser otro y se convierta en idéntico a los demás. Y, como sabemos, esos “demás” no existen, no está, a no ser bajo la construcción, la fabricación y la presión de la normalidad. 164

Aquí surge el cuestionamiento de cómo hacer para integrar al otro sin despojarlo de su diferencia, aceptándolo tal y cómo es, tejiendo experiencias con él, tal y como es. La respuesta a esta inquietud, lleva directamente a la mención de un recurso educativo indispensable: el tiempo. La pregunta concreta es si los docentes cuentan con el tiempo necesario para permitir de manera orgánica que la experiencia educativa suceda; en las palabras de Skliar:

Quizá una de las cuestiones más interesantes – y por ello la más preocupante, la más compleja – sea la de entender al educador como aquel que da tiempo a los demás -tiempo para pensar, para leer, para escribir, para jugar, para aprender, para preguntar, para hablar - y se da tiempo a sí

mismo – para escuchar, para ser paciente, para no someterse a la lógica implacable de la urgencia por cumplir metas, finalidades, programas – (Pág. 34).

Evidentemente, el sistema educativo colombiano, con una tendencia a la masificación y a la enmarcación dentro de un plan productivo con metas, indicadores, formatos, va en contravía de una posible personalización de la educación que entre razonamientos puede deducirse como necesaria.

Se concluye que la inclusión no termina al levantar las barreras físicas para posibilitar el acceso a las aulas y la transmisión de la información, más importante aún es entender que las condiciones particulares que hicieron parte del crecimiento de cada ser humano, suscitan una persona distinta, diferente; el cómo acoger en el sentido afectivo esa diferencia, sigue siendo una pregunta que el lenguaje jurídico no puede responder. Aquí la mirada recae sobre un actor de suma importancia en la escena educativa: el maestro, ya que es él quien finalmente está liderando y dando lugar a la experiencia de enseñanza-aprendizaje. Para empezar, es necesario que su formación no sólo profesional sino humana, le permita asumir una perspectiva desde la cual todos a su modo son parte de una vivencia creada colectivamente.

Creo que la formación docente también tiene que ver con ese: “educar la mirada”: cómo mirar la infancia, cómo mirar a los pares, cómo mirar a las familias, cómo mirar los ambientes, cómo mirarse uno mismo; en fin, en cuanto a los efectos “ópticos” del acto de educar. (Pág. 39)

En completitud con esta idea, el autor hace un llamado a una igualdad viva, presente en la actual atmósfera académica, una igualdad que no puede originarse en otra figura que no sea la del maestro como guía del proceso de cocreación, porque su “disponibilidad” es la única manera de garantizar que la igualdad sea una realidad dentro del aula.

Esta es para mí la noción de igualdad más reveladora y más certera: Considerar a cualquiera, sin excepción, un igual. Así, la igualdad no podrá ser algo que ocurra después por los efectos de un cierto tipo de propuesta educativa, sino que debe ser inmediata, primera. Pero es evidente que también lo que se enseña produce efectos diferentes en cada uno. Pág. 37

A través de la lectura del texto “Pedagogías de las Diferencias” se identifican desde la perspectiva del autor dos factores esenciales a ser trabajados para el logro de una inclusión verdadera en la educación superior colombiana, ellos son la igualdad viva en el “ahora” y el tiempo, elementos vitales para dar lugar a una experiencia trascendente de enseñanza y aprendizaje. Estos dos factores remiten a otro componente fundamental: Las prácticas educativas. Más allá de lo relacionado con el acceso a la educación, es el tiempo de pensar en nuevas prácticas educativas independiente de las condiciones del país, de las legislaciones y sus cambios.

Pensar en la inclusión como un elemento de innovación y sofisticación educativa puede suponer la trampa de creer que la inclusión se logra cuando se superan las barreras para transmitir la información, cuando la necesidad es la de que cada individuo tenga una oportunidad real de ser educado, cuando más allá del propósito de incluir, todos los implicados son los llamados a dar origen a esta realidad.

En conclusión, los actuales procesos de inclusión invitan a corregir y mejorar una situación social que requiere todo un despliegue a nivel físico, tecnológico, estructural, pero es deber de las instituciones hacer énfasis en la revisión de las prácticas que dan lugar al fenómeno concreto de enseñanza, a reflexionar en profundidad en torno a los procesos pedagógicos para hacer que la experiencia de “estar juntos” cada uno en su diferencia, realmente suscite un aprendizaje significativo.

Sin embargo, habría que tener algo más de sensibilidad y lucidez para hacer exactamente lo contrario: darle positividad a esa atención, a esa acogida y que ese sea el punto de partida para ponerla de pies a cabeza, para revisar y visitar idea por idea, práctica por práctica, institución por institución; ponerse a discutir formación tras formación, prédica tras prédica. (Pág. 176)

Para cerrar este texto, una cita del autor que sintetiza la postura ética necesaria frente a la educación por parte de todos los docentes y pensadores de la educación:

La noción de disponibilidad y responsabilidad es claramente ética: estoy disponible para recibir a quien sea, a cualquiera, a todos, a cada uno; me siento responsable por buscar los modos en que la enseñanza tomará lugar (Pág. 179).

3.12 Educación Superior Inclusiva e Intercultural en la UCM: CAMPUS CAPACITAS

3.12.1 Herramienta de Caracterización:

En el siguiente cuadro se presenta el lineamiento institucional relacionado con prácticas de educación inclusiva e intercultural, el cual se encuentra acompañado de una definición orientadora para mayor claridad de su finalidad; se marca con una X y se describe si la institución de Educación Superior da o no cumplimiento a este lineamiento.

Tabla 8: *Cuadro de herramientas de caracterización*

DEFINICION ORIENTADORA	LINEAMIENTO INSTITUCIONAL	SI	NO	TANGIBLES
La institución de educación superior cuenta con una política de educación inclusiva que permite reconocer y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación.	La institución cuenta con una política institucional de educación inclusiva.	X		Inclusión en Educación Superior de Poblaciones Diversas en la Universidad Católica de Manizales. UCM_ Inclusión en Educación Superior
	La institución cuenta con una política que regule la asignación de cupos diferenciales para los grupos de especial protección constitucional.		X	

	La institución realiza adaptaciones en los procesos de selección y evaluación para el ingreso de aspirantes con discapacidad y/o talentos excepcionales o comunidades étnicas.	X		
La institución cuenta con programas especiales o establece convenios de cooperación con entidades que financien el acceso y la permanencia de los estudiantes más proclives a ser excluidos del sistema como los grupos de especial protección constitucional.	La institución cuenta con políticas sobre mecanismos de financiación, subsidios de sostenimiento, convenios y becas a las que pueden acceder los estudiantes y reduzcan la deserción.	X		Becas e Incentivos UCM Becas Compensatorias Becas Movilidad Apoyo Semilleros Investigación Apoyo actividades Deportivas y Culturales Convenios Población Discapacidad Auditiva
La institución genera los mecanismos para que los docentes participen en los procesos de docencia, investigación y extensión, transformen las prácticas pedagógicas y valoren la diversidad de sus estudiantes como parte del proceso educativo.	La institución tiene lineamientos frente al desarrollo del perfil docente inclusivo.	X		Inclusión- Diversidad 2015
Los currículos de la institución son flexibles e interdisciplinarios y contienen elementos que facilitan el aprendizaje y el desarrollo de capacidades, potencialidades y/o competencias de la diversidad estudiantil.	Su planeación curricular es interdisciplinar en los diferentes programas académicos y la flexibilidad pedagógica en las formas de enseñanza y aprendizaje están adaptados a las particularidades de los estudiantes y su entorno.	X		
	La institución usa las TICs como herramienta para el desarrollo de ambientes virtuales de aprendizaje contribuyendo a la participación y flexibilidad pedagógica en los programas académicos.	X		Diplomado en Gestión de Ambientes Virtuales de aprendizaje flexibles mediados por las TIC

	La institución tiene lineamientos para el desarrollo de cátedras, cursos, diplomados, electivas o líneas de profundización sobre el estudio de la diversidad poblacional.	X		<p>Modulo Educar en la Diversidad</p> <p>Módulo Educación e inclusión Social</p> <p>Diplomado en Didácticas Flexibles</p> <p>Curso Básico y Avanzado en Lengua de Señas Colombiana</p>
La institución cuenta con centros, grupos y/o programas de investigación en temas relacionados con educación inclusiva.	La institución cuenta con una línea de investigación enfocada en el estudio de la educación inclusiva en las dimensiones de diversidad e interculturalidad.	X		<p>Línea Pedagogía y Currículo</p> <p>Línea Educación y Democracia</p> <p>Proyectos de investigación y de Desarrollo</p>
La cultura institucional busca potenciar y valorar la diversidad desde el reconocimiento y visibilización de la diferencia como condición inherente al ser humano.	La institución desarrolla con la comunidad académica actividades de sensibilización acerca de las poblaciones de especial protección constitucional y fomenta acciones afirmativas.	X		<p>Videos</p> <p>Eventos</p> <p>Practicas Académicas</p>
La Institución identifica como parte del bienestar universitario los factores asociados a la deserción de sus estudiantes y diseña programas que favorecen la permanencia de acuerdo a sus particularidades y necesidades diferenciales	La institución desarrolla acciones de <u>acompañamiento académico</u> a los estudiantes que evidencian posibles riesgos de deserción.	X		<p>Programa Vicerrectoría de Bienestar y Pastoral Universitaria</p>
Los programas de bienestar universitario promueven por medio de acciones concretas la participación de los estudiantes y su adaptación a la vida universitaria teniendo en cuenta sus particularidades y potencialidades.	La institución desarrolla acciones de <u>bienestar universitario</u> que reduzcan las barreras para el aprendizaje y la participación propias del sistema.	X		<p>Programa Vicerrectoría de Bienestar y Pastoral Universitaria</p> <p>Apoyo a la Permanencia</p>

Los recursos, equipos y espacios de práctica son accesibles y pertinentes para atender a las necesidades de los estudiantes de acuerdo a sus características, favoreciendo su participación y permanencia.	La institución cuenta con adecuaciones enmarcadas en los lineamientos de accesibilidad que faciliten el acceso y permanencia de los estudiantes en el sistema.	X		Accesibilidad Universal (Física, Interprete LSC, Tecnología Limitación Visual)
La institución implementa procesos de autoevaluación y autorregulación que permiten identificar el cumplimiento institucional frente al enfoque de la educación inclusiva y sus características.	Cuenta la institución con documentos de análisis sobre los avances y dificultades de la articulación del enfoque de educación inclusiva.	X		Aplicación Índice de Inclusión en Pilotaje MEN- año 2014

En cuanto a la formulación y adopción de una política institucional de educación inclusiva, la Universidad Católica de Manizales pretende formularla y adoptarla mediante acto administrativo.

Con relación a la asignación de cupos diferenciales para los grupos de especial protección constitucional, la Universidad lo definirá desde su política. En igual medida la Universidad realiza adaptaciones en los procesos de selección y evaluación para el ingreso de aspirantes con discapacidad y/o talentos excepcionales o comunidades étnicas. Se hace necesario realizar procesos de articulación con la media vocacional y el nivel técnico y tecnológico, para garantizar acceso con equidad a la educación superior de diferentes grupos poblacionales.

La Universidad cuenta con políticas sobre mecanismos de financiación, subsidios de sostenimiento, convenios y becas a las que pueden acceder los estudiantes para promover la permanencia y graduación. Se requiere explorar otras fuentes de financiación para reducir sustancialmente la deserción, por causas económicas.

El desarrollo del perfil de docente inclusivo en la Universidad es incipiente, por ello desde los Diplomados en docencia Universitaria o desde una cátedra itinerante interuniversitaria de Educación desde la Diversidad, se debe generar reflexiones para que los docentes valoren la diversidad de sus estudiantes como parte del proceso educativo y capacitar en la construcción de nuevos escenarios durante el desarrollo de los currículos en las aulas de clase, para la transformación de las prácticas pedagógicas.

Por otro lado, la planeación curricular es interdisciplinar y flexible en algunos programas académicos. Se continúa en la búsqueda de formas de enseñanza y aprendizaje adaptados a las particularidades de los estudiantes y su entorno. En este sentido es menester considerar los diferentes estilos cognitivos y de aprendizaje de los estudiantes.

La Universidad usa las TICs como herramienta para el desarrollo de ambientes virtuales de aprendizaje contribuyendo a la participación y flexibilidad pedagógica en los programas académicos. De igual manera ha desarrollado programas, cátedras, cursos, diplomados, electivas y líneas de investigación sobre el estudio de la diversidad poblacional, la inclusión, la interculturalidad y la Discapacidad, sobre las cuales se desarrollan proyectos de investigación y de desarrollo.

En la Universidad identifican como parte del bienestar universitario los factores asociados a la deserción de sus estudiantes y diseñan programas de acompañamiento académico, psicológico y social que favorecen la permanencia, reduciendo las barreras para el aprendizaje y la participación de acuerdo a sus particularidades y capacidades diferenciales.

Se cuenta con un documento de análisis sobre los avances y dificultades de la implementación del enfoque de educación inclusiva en la UCM, relacionados con Política institucional, Docencia, Procesos Académicos, Investigación, Estructura Administrativa y financiera.

3.12.2 Lineamientos de Política Inclusiva en la UCM propuestos desde la reflexión antropológica y estratégica, por diferentes actores institucionales en grupos focales

A través de los tres encuentros presenciales y dos virtuales con los asesores internacionales de la Universidad Católica de Valencia y con los distintos grupos directivos, administrativos, docentes y estudiantes se recogen distintas apuestas y contribuciones hacia la política, cultura y prácticas inclusivas en la UCM:



Figura 3: Asesores internacionales UCV



Figura 4: Grupos focales

Se presentan diferentes voces:

- Derechos humanos, pluralismo, solidaridad, equidad.
- Diversidad étnica y cultural del país.
- Articulación propedéutica con los niveles educativos que le preceden.
- Cooperación interinstitucional.
- Desarrollo de proyectos conjuntos de investigación
- Intercambio de conocimiento. – Multiculturalidad
- Consolidación de comunidades académicas y la articulación con sus homólogos a nivel internacional.
- Redes globales y alianzas académicas y científicas.
- Investigación como fundamento y ámbito necesario para una cosmovisión abierta, crítica y reflexiva.
- Ideales de la Educación superior: pertinente, inclusiva, con calidad.
- Garantizar el acceso con equidad para cada persona y colectivo social.
- Evitar la discriminación.
- Reconocimiento de la diversidad.
- Pensamiento pedagógico Marie Poussepin. PEU-personalizante y liberador.
- Formación atendiendo a las necesidades humanas y sociales.
- Conocimiento al servicio de la población más desprotegida y vulnerable.
- Fortalecer autonomía- autodeterminación, autoaprendizaje y autorregulación.
- Reconoce nuevas formas de generación de conocimiento, diversidad y métodos.
- Interdisciplinariedad por intereses comunes alrededor de campos del saber.
- Enseñanza y Aprendizaje flexibles y diversificados que promuevan capacidades para la autogestión del conocimiento.
- Diversidad de métodos y pluralidad de estrategias pedagógicas.
- Prácticas pedagógicas que potencien habilidades y potencialidades.
- Currículo flexibilidad-procesos de aprendizaje-formación flexible-problemas del entorno.
- Oportunidades de aprendizaje que responden a sus propias necesidades individuales.
- Planteamientos del CNA en inclusión.
- Participación activa del estudiante en sus procesos formativos.
- Pedagogías activas y diversidad de contextos de aprendizaje.
- Relaciones más horizontales y personalizadas.
- Aprendizaje colaborativo
- Estrategias flexibles de evaluación: tutorías individuales y grupales
- Internacionalización.
- Diversidad de espacios, ambientes incluyentes

Son muchas las acciones que se están realizando en torno al tema de la discapacidad y la inclusión, si bien desde las Universidades Católicas nos debemos plantear la importancia de

desarrollar estas acciones en un contexto de reflexión y organización a través de planes de atención de diversa magnitud, para dar una respuesta plena desde nuestro carácter propio como Universidad Católica que cuenta con un Modelo Pedagógico Personalizante y Liberador.

Es importante avanzar hacia un compromiso institucional real, donde la universidad plantea la posibilidad que Discapacidad e Inclusión sea un objetivo estratégico, es decir, que el Plan estratégico de la Universidad lo incluya entre los distintos ejes: Eje 1.- Investigación, Eje 2.- Docencia, Eje 3.- Internacionalización, Eje 4 – Proyección Social.

En cualquier caso, debemos partir de la base de creación de una cultura organizacional inclusiva en la universidad y entendiendo el interés de vehicular cualquier Plan de Atención a la Discapacidad en la Responsabilidad Social de la Universidad, lo que en otros contextos se conoce como Responsabilidad Social Corporativa intentando implicar a los agentes necesarios para el desarrollo de los distintos programas.

La concepción de la discapacidad e inclusión se edifica en una serie de principios y valores que deben guiarnos en el recorrido del plan, éstos a su vez se apoyarán en los paradigmas y modelos de la discapacidad que actualmente se aceptan.

Línea-Programa-Acciones propuestos por los actores sociales desde los Grupos focales.

Sin duda son muchos los programas que una universidad puede plantearse. A modo de ejemplo:

- Programa Información, Asesoramiento Psicoeducativo y Orientación.
- Programa de Igualdad de Oportunidades –Apoyos-
- Programas de Sensibilización, concienciación y difusión
- Programa de Formación de docentes
- Programa de responsabilidad social-extensión

- Programa de Accesibilidad Universal.
- Programa Promoción de líneas de investigación y transferencia

3.12.3 La Inclusión en el PEU de la Universidad Católica de Manizales

La inclusión debe ser un elemento transversal en cada una de las acciones que se promuevan en la comunidad universitaria, por consiguiente, el PEU se constituye en la herramienta que permite evidenciar dicho propósito.

La Universidad Católica dentro de su misión, reconoce la importancia de la formación humanística con criterios de universalidad, la cultura y hacia la construcción de nueva ciudadanía (Universidad Católica de Manizales, 2007, p. 9).

Por consiguiente, la inclusión hace parte de su sentir y hacer institucional. Sin embargo, es necesario que este concepto que ha adquirido una gran importancia en la época moderna, esté consignado de manera explícita en el PEU y se constituya en un desafío para hacer las prácticas educativas inclusivas y accesibles a todas las personas.

Para alcanzar este propósito, es necesario entender que la inclusión es “un enfoque que responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y en general en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades” (UNESCO, 2005).

De esta manera, la inclusión es un elemento que debe mencionarse en la misión institucional desde una perspectiva integral, respondiendo a la formación humanística que la sustenta en la que todos los seres humanos independientemente de su etnia, género situación de discapacidad,

etc; puedan disfrutar del derecho a la educación sin ningún tipo de exclusión o discriminación. Teniendo como base que la inclusión educativa debe sustentarse en los derechos humanos, donde el acceso y participación a una educación de calidad sea un imperativo (Infante, 2010, p. 289).

Así mismo, dentro de los pilares institucionales, también se puede integrar el proceso de inclusión dentro del pilar de humanización que señala el reconocimiento a la dignidad del ser humano y las potencialidades que poseen las personas (Universidad Católica de Manizales, 2007, p. 10). Esto se realiza desde una mirada diferencial y de derechos humanos, aspectos socioeconómicos, de género, etnia, discapacidad, entre otros.

En lo que refiere a discapacidad, ésta “resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (ONU, 2012, p.1).

Desde este punto, se considera la discapacidad desde el paradigma social que abarca los diferentes factores que obstaculizan la participación e inclusión social desde principios de igualdad y equidad; que constituyen aspectos clave para integrar en la misión institucional y en el pilar de humanización.

Por lo expuesto anteriormente, es preciso acotar la importancia de incorporar en los criterios del PEU el proceso de inclusión, teniendo en cuenta criterios como “accesibilidad, contenidos curriculares, acceso de las personas con discapacidades al empleo...” (Figuera, et al; 2009, p. 11).

En este tenor, en el PEU de la Universidad Católica se pueden incorporar acciones que den respuesta adecuada a las necesidades de las personas desde un enfoque diferencial, tales como adaptar los servicios universitarios para el acceso, adaptación y permanencia al contexto universitario, así como ajustar los diseños curriculares de los diferentes programas académicos.

Además, sería “interesante ofrecer alguna asignatura en los planes de estudio que trate sobre el tema, o que sea un eje transversal en el currículo” (González –Roses, 2016, p. 231).

Otro aspecto clave es “la sensibilización hacia el principio de igualdad de oportunidades y de los derechos de las personas...reflexionar y mejorar las políticas universitarias de apoyo a la diversidad” (Figuera et al., 2010) citado por (Villa, et al; 2014, p. 141).

De igual manera, es importante realizar seguimiento al proceso de formación a partir de tutorías de docentes con formación en inclusión para intervenir las barreras que se puedan presentar para los estudiantes en su paso por la Universidad.

Estas tutorías deberán traducirse también en un “apoyo para elaborar su proyecto de transición al mercado de trabajo” (Figuera- Coiduras, 2013, p. 730).

Así mismo, “los docentes universitarios deben ser destinatarios de apoyo, asesoramiento y formación atendiendo a la dimensión pedagógica de la profesión en la atención a una población amplia y diversa” (Figuera- Coiduras, 2013, p. 732).

En este aspecto es crucial extender la formación a toda la comunidad educativa, de manera que se propicien espacios de reflexión y de inclusión.

En síntesis, La universidad se debe convertir en un espacio de inclusión y de respeto a los derechos humanos, que atienda la diversidad de sus estudiantes y promueva la igualdad de oportunidades, desde una visión integradora.

3.12.4 Estrategias de Inclusión de Personas con Discapacidad en la UCM

Tabla 9: *Inclusión - discapacitados de la UCM*

Estrategia	Actividades	Implicados
ORGANIZACIÓN Y REDES	Estructuración, acompañamiento y participación en las acciones definidas en cada red.	<ul style="list-style-type: none"> • Federación Internacional de Universidades Católicas-FIUC • Proyecto Universidades Católicas • Arquibilidad, Honduras Accesible y Costa Rica • Red de Inclusión de Manizales

		<ul style="list-style-type: none"> • Red de estudiantes universitarios con discapacidad • MECI Mesa Interuniversitaria Caldense de Inclusión en Educación Superior. • Red Colombiana de IES para la Discapacidad • Comité Departamental y Municipal de Discapacidad. Red UNAD
INVESTIGACION Y DOCENCIA	<ul style="list-style-type: none"> • Promoción y acompañamiento a investigaciones docentes sobre diversidad, discapacidad, inclusión y accesibilidad, en Semilleros de Investigación y en todos los programas académicos. • Sistematización de experiencias y procesos. • Acompañamiento y definición de alternativas para currículos flexibles y prácticas pedagógicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Vice rectoría Académica • Dirección de Investigaciones. • Dirección de Capacitación Docente
PROMOCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Registro y caracterización de comunidad educativa de la UCM con discapacidad (docentes, estudiantes, administrativos). • Análisis de necesidades, gestión e implementación de ajustes requeridos. • Definición de alternativas para el acceso de PcD en la UCM. • Consecución de becas Saldarriaga Concha , ICETEX, becas compensatorias y de otras entidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Unidad de Acceso y Permanencia. • Vicerrectoría de Bienestar Universitario. • Vicerrectoría administrativa.

<p style="text-align: center;">ASESORÍA Y CAPACITACIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Definición de estrategias y alternativas para la asesoría, acompañamiento y capacitación a docentes y estudiantes con discapacidad que faciliten el ingreso, permanencia y egreso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vicerrectoría de Bienestar Universitario
---	--	--

3.12.5. Ergonomía Inclusiva: una sociedad diseñada para todos

Cuando se habla de una sociedad diseñada para todos, es necesario fortalecer el tejido social, involucrando el sector empresarial, la academia y la sociedad civil, que permita generar las transformaciones necesarias, determinar responsabilidades, y eliminar las barreras del entorno, de tal manera que se garantice que pueda ser utilizado en igualdad de condiciones por cada uno de los actores.

Según la revisión de la literatura, el Diseño para Todos tiene su origen tanto en el funcionalismo escandinavo de los años cincuenta como en el diseño ergonómico de los años sesenta y existe también un antecedente socio político en las políticas del bienestar escandinavo. Fruto de todo ello Suecia, a finales de los años sesenta, forjó el concepto de “Una sociedad para Todos”, que se refería principalmente a la Accesibilidad.

El concepto de accesibilidad en términos generales, se refiere a la posibilidad de llegar a donde se requiere ir o alcanzar aquello que se desea. En el contexto de la discapacidad el término como tal se refiere a los derechos de las personas con discapacidad, que, al tener dificultades físicas, sensoriales, o de otro tipo, no pueden relacionarse con el entorno o con otras personas en igualdad de condiciones. Pero con la evolución de la sociedad y la globalización, este concepto va más allá permitiendo una integración sin discriminación y normalizada, como modelo social y generando un principio de igualdad de oportunidades para todos.

Por su parte el Diseño Universal, es un concepto creado por el arquitecto americano Ron Mace y que consiste en 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, pues su objetivo 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 de personas posibles con un costo nulo o mínimo, y es gracias a este objetivo que es considerado una estrategia fundamental para el logro del desarrollo sostenible en la sociedad.

El Semillero de Arquibilidad con el acompañamiento de Dirección de Planta física realizó un estudio preliminar de Infraestructura a la luz de la normatividad vigente sobre accesibilidad Universal (Ver anexo)

CAPITULO IV

4.1 Cierre - Apertura

La investigación en curso admite dimensionar la educación inclusiva en el ámbito universitario desde tres pilares fundamentales: “Desarrollar prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación inclusivas; elaborar políticas inclusivas; crear culturas inclusivas” (Unesco, 2008; Plan Decenal de Educación, Índice de Inclusión, 2017). Sin embargo, también pretende hacer un aporte a la docencia, investigación y la proyección social y así fortalecer el PEU de la UCM.

La Universidad Católica de Manizales es consciente que el reconocimiento de la diversidad cultural debe garantizar pedagogías pertinentes para el reconocimiento de la diversidad de creencias y las demás formas asociativas que implican la interculturalidad y que hacen parte de la identidad nacional. En este sentido, buscan resignificar sus proyectos educativos Universitarios (PEU) en su gestión Directiva, Administrativa, Académica, Investigativa y de Proyección Social, desde políticas culturales y prácticas pedagógicas para el reconocimiento de las diferencias étnicas, sexuales, de género, geográficas, etarias, físicas y cognitivas y asociadas a contextos sociales específicos: desplazamiento, conflicto armado, bajo nivel de ingresos, exclusión social.

El promover la inclusión educativa en la Universidad significa atender a las necesidades comunes y específicas de toda la población estudiantil, para lograrlo se hace necesario que gradualmente se implementen estrategias de enseñanza flexibles que abren el camino a una educación que reconoce estilos de aprendizaje y capacidades diferentes entre los estudiantes y que ofrece diferentes alternativas de acceso al conocimiento y evalúa diferentes niveles de competencia. En el Marco normativo, el numeral 4º del artículo 11 la Ley estatutaria 1618 de 2013 le atribuye un enfoque inclusivo a la educación superior, de ahí que el Ministerio de

Educación Nacional adopta criterios de inclusión educativa para evaluar las condiciones de calidad que, por mandato de la Ley 1188 de 2008, deben cumplir los programas académicos para obtener y renovar su registro calificado. En este sentido las instituciones de educación superior, están llamadas a “aplicar progresivamente recursos de su presupuesto para vincular recursos humanos, recursos didácticos y pedagógicos apropiados que apoyen la inclusión educativa de personas con discapacidad y la accesibilidad en la prestación del servicio educativo de calidad a dicha población”.

En cuanto al fomento de acciones afirmativas en la educación superior a favor de la población con protección constitucional reforzada, se busca incorporar los lineamientos de política de educación superior inclusiva, así como motivar la fijación progresiva de presupuesto para adelantar investigación e implementar estrategias de admisión, evaluación y desarrollo de currículos accesibles, la vinculación y formación de talento humano, el fortalecimiento de los recursos didácticos, pedagógicos y tecnológicos apropiados, garantizando la accesibilidad y permanencia en los programas de educación superior. (Prácticas de Educación Superior Inclusiva en las Universidades de Manizales, Echeverry, Jiménez, Jaramillo, López 2017)

Por último, para articular los indicadores de la gestión inclusiva en las IES y los procesos de acreditación de alta calidad y autoevaluación de los programas a los diez factores y características propuestos por el CNA (2014), citado por Arizabaleta y Ochoa (2016), con el fin de promover la equidad y la participación activa de la población diversa en las IES, en aras de brindar una educación pertinente y de calidad, las Universidades deben:

- Promover la gestión inclusiva desde la misión, la visión y el proyecto educativo universitario - PEU.

- Crear estrategias para ingreso, permanencia, aprendizaje, participación, promoción y graduación de la población diversa.
- Realizar una caracterización de los estudiantes que ingresan para determinar y eliminar barreras físicas, comunicativas, tecnológicas, actitudinales y pedagógicas.
- Contar con profesores inclusivos, con formación disciplinar, pedagógica y didáctica que promuevan una educación inclusiva.
- Fomentar la creación de grupos, líneas de investigación, proyectos de investigación y de desarrollo en diversidad, interculturalidad, inclusión y discapacidad.
- Formular un currículo que le apueste al desarrollo de valores, actitudes y capacidades humanas, que sea flexible y se adapte a las condiciones particulares de la población diversa e integre saberes de diferentes contextos y culturas.
- Implementar pedagogías, didácticas flexibles y diseño universal de aprendizaje para garantizar ambientes de aprendizaje inclusivos para todos los estudiantes, procurando una evaluación flexible.
- Contar con una instancia institucional que promueva y acompañe procesos de educación inclusiva en la educación superior.

Desde el Proyecto Estilos Cognitivos en estudiantes de Pregrado de la UCM, Burgos, Ospina, Ortegón, 2017), se conciben los procesos educativos actuales sometidos a continuos cambios, fruto de la complejidad y diversidad que caracterizan a las sociedades contemporáneas. De esta forma, desde el ámbito de la pedagogía se deben ofrecer respuestas educativas efectivas e introducir metodologías variadas y flexibles, que permitan atender los nuevos retos formativos del alumnado del siglo XXI. La nueva realidad de las aulas presenta a un alumnado heterogéneo en cuanto a sus capacidades, motivaciones, intereses, procedencia cultural y social, etc., que, al

tener distintos estilos de aprendizaje, precisa una individualización de la enseñanza y un acceso al conocimiento a través de diversas didácticas específicas, acordes con su particular forma de aprender.

Agregan que la implementación de políticas educativas de inclusión en las instituciones de educación superior, tienen como fin establecer diferentes ajustes tanto pedagógicos como estructurales que permitan aumentar su cobertura, para así incluir y garantizar la permanencia de las comunidades vulnerables en el sistema educativo. De esta manera, las políticas de Ministerio de Educación Nacional, buscan permitir el acceso con equidad a diferentes grupos sociales en riesgo, entre ellos, víctimas del conflicto o el desplazamiento, comunidades indígenas, personas en situación de discapacidad, comunidades afrodescendientes, y personas que sobrepasan los niveles estandarizados de coeficiente intelectual. Lo anterior parte de la base de que el estilo busca el proceso de recolección, evaluación, análisis y solución de problemáticas, y no de un nivel específico de cognición.

De esta manera, la educación superior inclusiva, busca de manera clara superar las barreras de la exclusión, y la investigación en este campo es esencial para establecer estrategias que permitan lograr la disminución de exclusión (Hederich, 2013). La meta principal es brindar una flexibilización que busque integrar a los estudiantes en su diferencia, permitiendo el crecimiento de mecanismos de inclusión, en donde se brinde atención a sus necesidades particulares tanto sociales como psicológicas.

De ahí que, la educación inclusiva en las instituciones educativas superiores, buscan responder a la diversidad de necesidades y rasgos característicos educativos de los estudiantes (Moriña, 2004).

Se reconoce la iniciativa de las universidades españolas, que proponen un plan general de atención a la diversidad de estudiantes universitarios a través de propuestas como Campus Capacitas. El acompañamiento en estos procesos debe ser permanente y focalizado en las mayores necesidades. Los estudiantes con discapacidad son quienes dan una visión y nuevos retos a las instituciones de educación superior.

Todos los seres humanos estamos en igualdad de condiciones, familiar, social y laboral; aunque se tenga una pérdida funcional de alguno de los órganos debemos ser parte activa de nuestra sociedad.

Las políticas y directrices de una sociedad deben apuntar a mejorar la calidad de vida de las personas en discapacidad y luchar contra la discriminación y la exclusión.

La familia de una persona con discapacidad debe tener un acompañamiento profesional para asumir de forma integral el proceso, sin ser aislado de la sociedad y sin dar la oportunidad a desarrollar otras patologías.

Las universidades se deben regir por un marco legal, donde se dé el proceso educativo completo desde su inicio hasta la culminación a las personas con discapacidad. Es decir una educación para la diversidad; siendo esto una prioridad para organismos nacionales e internacionales y contando con el apoyo de diversas disciplinas, con una planeación, organización en lo físico y en lo humano.

Fomentar el trabajo en Red mediante la vinculación de la UCM a la *Red Colombiana de IES para la Discapacidad*, agrupación sin ánimo de lucro, creada en 2005, constituida por instituciones de educación superior, organizaciones públicas y privadas, y personas naturales.

Su Objetivo General es Tejer alianzas entre la academia y las personas con Discapacidad para favorecer procesos de inclusión educativa en la población con discapacidad en la educación

superior en el país por medio de asesorías técnicas, investigación y gestión social en igualdad de condiciones.

Sus Objetivos Específicos son: •Disminuir las barreras de acceso para el ingreso, permanencia y egreso de las personas con Discapacidad en la Educación Superior. Implementar estrategias para la inclusión real y oportuna de las personas con Discapacidad en la Educación superior. Generar y retomar procesos de investigación y transformarlos en experiencias significativas de alto impacto social. •Servir como consultor y/o prestar asistencia técnica a las organizaciones públicas y privadas en procesos de educación inclusiva para personas con Discapacidad. •Ser un actor en los procesos de política pública relacionados con educación inclusiva y derechos humanos de las personas con Discapacidad. Sus nodos:

NODO ACÁDEMICO INVESTIGATIVO: Generar conocimiento interdisciplinar en relación con el sistema inclusivo

NODO DE DIVULGACIÓN Y PROYECCIÓN SOCIAL: Gestiona y proyecta la relación de la Red con estado, sociedad, sector productivo y comunidades

NODO POLÍTICO. SOCIAL Y DE GESTIÓN: Promover, asesorar y liderar procesos de construcción, implementación y seguimiento de las políticas públicas

En aras de hacer de la educación una posibilidad de ver el mundo y la vida de otra manera y de asumirlo como tal, se funda nuestro proyecto, “Políticas, Prácticas y Culturas Inclusivas en la Universidad Católica de Manizales”, el cual responde no sólo a los desafíos que se plantean desde las estructuras formales (Internacionales y nacionales) sino porque consideramos que hemos de responder desde las Universidades Católicas a aquellas categorías identitarias esenciales que inspiran su quehacer, en las cuales está los fundamentos del evangelio que llama a

la inclusión, “ir a todos” como lo manda Jesucristo, y desde el la naturaleza antropológica del ser humano que por su fragilidad, vulnerabilidad y diversidad nos convoca al reconocimiento de esta condición como una posibilidad en virtud del auténtico desarrollo del ser humano, bajo el saber de Emmanuel Levinas que nos llama a reconocer al otro como una responsabilidad que no se puede esquivar.

De acuerdo al Plan Maestro de Educación de Manizales con Horizonte a 2032, *Inclusión a personas con Discapacidad y capacidades y talentos excepcionales*: se proyecta Implementar estrategias multidisciplinares que garanticen la inclusión y atención a la diversidad dentro de las instituciones educativas.

La inclusión educativa es permitir que todos y todas puedan acceder, permanecer y promocionarse en una institución educativa. La inclusión es un enfoque que responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y en general en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades (Unesco, 2005).

La inclusión es necesaria para lograr mayor equidad y más respeto frente a las diferencias, para beneficiar a todas las personas independientemente de sus características y para proporcionar un acceso equitativo, que permita la participación de todos valorando el aporte de cada persona a la sociedad. La inclusión educativa les permite a estas personas alcanzar el saber y ampliar su percepción del mundo y de la sociedad, así como también hace posible su participación en la vida de sus comunidades. (Universidad de Manizales, 2012)

Entre las Líneas de intervención priorizadas está la de Aspectos curriculares, pedagogía y didáctica: Desarrollar currículos flexibles, contextualizados y transformadores para atender las

necesidades de la sociedad, centrados en las necesidades, intereses y potencialidades del estudiante y teniendo en cuenta los aspectos estructurales – formales como disposiciones oficiales, disposición jerárquica de la escuela y normas, y desde el desarrollo procesal – práctico con las particularidades de la institución, municipio, departamento y estado.

Diversificar estrategias pedagógicas y didácticas que trasciendan los modelos educativos tradicionales, y que permita acercamientos de la ciencia y la tecnología al aula, de maneras más lúdicas y estimulantes, como una forma de desmitificar estos procesos y contribuir al fortalecimiento de competencias cognitivas, emocionales, motivacionales y ético – valorales. La pedagogía como telón de fondo de la didáctica en aula debe evidenciar la intencionalidad de formación de un ser humano integral, atendiendo un modelo y una visión de sociedad a la que Manizales le apuesta desde la definición de calidad de su “Junta Asesora”. Es indispensable el diseño de procesos formativos dirigidos a los docentes en didácticas específicas para la enseñanza de las diferentes disciplinas.

4.2 Referencias

Alfaro-Rojas, L. (2013). Psicología y discapacidad: un encuentro desde el paradigma social.

Revista costarricense de psicología, 32(1), 63-74. Recuperado Mayo 21, 2017, de <http://www.rcps-cr.org/openjournal/index.php/RCPs/article/view/19/18>

Arizabaleta Domínguez, S. L., & Ochoa Cubillos, A. F. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (45), 41-52.

Bárcena, F. (2006). Hannah Arendt: Una Filosofía de la Natalidad. Barcelona: Herder.

- Barton, L. (2008). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. Revista de Educación. Instituto de Educación. Universidad de Londres. Londres, Reino Unido. pp. 137-152
- Béjar, M. R. (2010). Educación superior para estudiantes con discapacidad. Revista de investigación.
- Bonilla, V. (2015). La discapacidad en la educación superior: una oportunidad para mejorar la calidad de vida (tesis). Universidad Militar Nueva Granada. Facultad de Educación - Especialización en Docencia Universitaria.
- Carrizalez, D; González, E.; Gil, R.; & Gaitán, A. (2013). Crianza y discapacidad: una visión desde las vivencias y relatos de las familias en varios lugares de Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.
- Chacón, E., Aguilar, D., & Sáenz, F. (2014). Desarrollo de una Interfaz para el Reconocimiento Automático del Lenguaje de Signos. MASKAY Electrónica, 4(1), 14. Recuperado Mayo 21, 2017, de <http://journal.espe.edu.ec/index.php/maskay/article/view/135/pdf>
- Conti-Ramsden, G., Bishop, D. V., Clark, B., Norbury, C. F., & Snowling, M. J. (2013). Toma de conciencia sobre los trastornos específicos del lenguaje: la campaña RALLI en Internet. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 33(2), 51-54. Recuperado Mayo 19, 2017, de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0214460313000247>

Cruz Velandia, Israel. (2005). La salud colectiva y la inclusión social de las personas con discapacidad. *Investigación y Educación en Enfermería*, 23(1), 92-101. Recuperado Mayo 21, 2017, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53072005000100008&lng=en&tlng=.

Delors, J. (1994). "Los cuatro pilares de la educación", en *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, pág. 91-103.

Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

Diniz, D; Barbosa, L; y dos Santos, W. (2009) .discapacidad, Derechos Humanos Y Justicia. *Revista internacional de derechos Humanos* vol. 6. N°,11. p. 65-77

Duschatzky, S. & Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. *Cuaderno de pedagogía Rosario*.

Echeverry, S. Jiménez, P. Betancourt, D, López, A. *Prácticas de Educación Superior Inclusiva en las Universidades de Manizales*. Capítulo de Libro Cuadernos de Educación y Alteridad 1.

Fernández, M. (2008). *Hacia una pedagogía de las diferencias des de los aportes de la propuesta de Paulo Freire*. CLACSO, Buenos Aires.

Freire, P. (2005). Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Siglo XXI. pág. 226.

García, D; Gil, L; Pérez, G y García, M. (2010) evaluación de las prácticas inclusivas en educación secundaria obligatoria. Estudio de un caso. Universidad Complutense de Madrid. pág. 45-57

García-Ron, G., Carratalá, F., Andreo-Lillo, P., Mestre-Ricote, J. L., & Moya, M. (2012, September). Indicadores clínicos precoces de los trastornos generalizados del desarrollo. In *Anales de Pediatría* (Vol. 77, No. 3, pp. 171-175). Elsevier Doyma. Recuperado mayo 21, 2017, de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1695403311004462?np=y&npKey=8f9e3adbefc519b3d6bd0f6b910365ec9ebc9f26728c025af86452b6d5244d0d>

García Ruiz, A., & Fernández Moreno, A. (2010). La inclusión para las personas con discapacidad: entre la igualdad y la diferencia. *Revista Ciencias de la Salud*, 3(2). Recuperado mayo 21, 2017, de <http://revistas.urosario.edu.co/index.php/revsalud/article/view/590>

Gimeno Sacristán, J. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. En Parcerisa, A. (Ed). *Atención a la diversidad. Claves para la innovación educativa 6*. Barcelona, España: Graó.

Gobierno Vasco. Departamento de educación, universidades e investigación. (1990). Orientaciones para el tratamiento de la diversidad en educación primaria. José Luis Tranche García. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

IPE. (2000). *Desafíos de la Educación*. Buenos Aires: UNESCO.

Levy, T. R. (2016). OBSERVACIONES PRÁCTICAS EN BASE A LA EXPERIENCIA AUDIOLÓGICA EN IMPLANTE COCLEAR. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 27(6), 819-823. Recuperado mayo 21, 2017, de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S071686401630116X>

León Vega, E. (2005). *Sentido ajeno. Competencias ontológicas y otredad*. México: Antropos.

Lizama, V. V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista Empresa y Humanismo*, 15(1), 115-136. Recuperado mayo 21, 2017, de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/29153/1/REYH%2015-1-12Velarde%20Lizama.pdf>

López Melero, M. (2006). La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista electrónica Sinéctica*.

López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL República de Colombia, Documento base de política de educación inclusiva, convenio 681 de 2012.

MEN (2013). *Lineamientos de Política de educación superior inclusiva*. Bogotá, Colombia: MEN. Disponible en <http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Lineamientos.pdf>

-----Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad -PcD-, en el marco del derecho a la educación. Bogotá D.C. 2012

_____, Programa de educación inclusiva con calidad “Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad” – Índice de inclusión, 2008.

_____, Informe final. Mesas de Regionalización de la Educación Superior, Viceministerio de Educación Superior, Bogotá, s.f., p. 6-7.

_____, Plan sectorial 2010-2014, documento 9, Bogotá, s.f.

Noguera, M. G., & Pantoja, A. (noviembre de 2015). Imaginarios de la diversidad en contextos locales de la educación. 8(2), 11 – 39.

Ortega, V. (2012). Pedagogía y alteridad: Una pedagogía del Nosotros. Obtenido de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/>

Osorio, M. (2015). Política de Discapacidad e Inclusión de la Universidad del Valle: un proceso participativo. Universidad del Valle. Colombia.

Parra, C. (2003). Borradores de investigación. Población con discapacidad en Colombia. Aspectos sociales, económicos y políticos. Bogotá: Facultad de Jurisprudencia Universidad del Rosario.

Parra, C. (2004). Derechos humanos y discapacidad. Bogotá: Centro Editorial Universidad del Rosario.

Pérez Rivero, Paula Fernanda, & Martínez Garrido, Lía Margarita. (2014). Perfiles cognitivos en el Trastorno Autista de Alto Funcionamiento y el Síndrome de Asperger. *CES Psicología*, 7(1), 141-155. Recuperado mayo 21, 2017, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-30802014000100012&lng=en&tlng=es.

Restrepo, P.A. (2012). Lenguajes en la educación: una apuesta al reconocimiento de la diversidad. En *Experiencia Caldas Camina hacia la Inclusión 2005-2012* (pp.254-262). Manizales, Colombia: Universidad de Manizales / Gobernación de Caldas.

Skliar, C. & Tellez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Skliar Carlos, 2017, VIII Jornadas Emmanuel Levinas, Manizales UCM – 2017.

Skliar, C. (2017) *Pedagogías de la Diferencia*.

Sampedro-Tobón, María Elena, González-González, Manuela, Vélez-Vieira, Susana, & Lemos-Hoyos, Mariantonia. (2013). Detección temprana en trastornos del espectro autista: una decisión responsable para un mejor pronóstico. *Boletín médico del Hospital Infantil de México*, 70(6), 456-466. Recuperado 21 de mayo de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-11462013000600006&lng=es&tlng=es.

Santos Guerra, M.A. (2002). Organizar la diversidad. *Cuadernos de pedagogía*, 311, 76-80.

Savater, F. (1997) *El valor de educar*. Barcelona: Ariel Ed.

- Tirado Melero, M., Milagro Jiménez, M. E., Romero Salas, Y., Galbe Sánchez-Ventura, J., Balagué Clemós, C., Zarazaga Gemes, G., & Cebrián Gimeno, M. (2015). Retraso mental de causa genética: estudio observacional en una zona de salud. *Pediatría Atención Primaria*, 17(68), 309-315. Recuperado mayo 21, 2017, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1139-76322015000500004&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Torres, B., & López Manzano, R. (2016). La iniciativa 'Bastón Blanco y Rojo' para la identificación de las personas con sordoceguera. *Revista Diálogos en Mercosur*, 2016, vol. julio/diciembre, num. 2, p. 32-40. Recuperado mayo 21, 2017, de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/107155/1/667610.pdf>
- Tuneu, N. (2009). La teoría de la inclusión: entre el desarrollo científico y la casualidad cotidiana. *universitat de vic*. pág. 171-180
- Talavera, B. (2011). “Aproximación al concepto de “alteridad” en Lévinas. propedéutica de una nueva ética como filosofía primera”. *Fenomenología y política* vol. monográfico 3.
- Vanegas, Y., Ospina, Y., & Restrepo, Á. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. *Avances y retos Educ.*, 18(1), 62-75.
- Vásquez, M., Méndez, J., & Mendoza, F. (noviembre de 2015). Educación inclusiva y aprendizaje colaborativo en el aula: un estudio de la práctica docente universitaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(3), 171-187.

- Velázquez, E. D. (2009). Reflexiones epistemológicas para una sociología de la discapacidad. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 3(2). Recuperado mayo 21, 2017, de <http://www.intersticios.es/article/view/4557/3177>
- Videa, P., & de los Ángeles, R. (2016). Comprendiendo la discapacidad intelectual: datos, criterios y reflexiones. *Revista de investigación Psicológica*, (15), 101-122. Recuperado mayo 21, 2017, de http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n15/n15_a07.pdf
- Villa, C. F., Aller, M. J. V., & García, J. V. (2014). La atención a los estudiantes con discapacidad en las instituciones de Educación Superior. El caso de Cataluña. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 139-157. Recuperado mayo 19, 2017, de <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/44366/1/La%20atencion%20a%20los%20estudiantes%20con%20discapacidad%20en%20las%20instituciones%20de%20Educacion%20Superior.%20El%20caso%20de%20Catalunya.pdf>

4.3 Anexos

Anexo 1: Grupos Focales

Anexo 2: Educación Superior Inclusiva para Poblaciones Diversas en la Universidad Católica de Manizales

Anexo 3: Diseño y seguimiento a la población diversa matriculada en la UCM

Anexo 4: Convenio y Observatorio Internacional UCV-FIUC

Anexo 5: Entrevista inclusión LPTV. Director Álvaro Segura López recibe a Carlos Skliar y Renato Opperti. Inclusión y diversidad en la educación.

Anexo 6: Estudio de Accesibilidad en planta física e infraestructura de la UCM

Anexo 1

Grupos Focales
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES
RECTORÍA
FACULTAD DE EDUCACION – MAESTRIA EDUCACION
UNIDAD DE RELACIONES INTERINSTITUCIONALES E INTERNACIONALES (ORI)
UNIVERSIDAD CATOLICA DE VALENCIA (UCV)
Campus CAPACITAS-UCV

Agenda visita profesores Dr. Gabriel Martínez-Dr. José Tena
Proyecto Cultura y Pedagogía Inclusivas
13 junio de 2016

Actividad 12 junio (pm)	HORA	LUGAR	ASISTENTES
Recoger aeropuerto la Nubia Traslado hotel Varuna	Confirmar arribo	Aeropuerto la Nubia Hotel Varuna	Profesora Sulay Echeverry (Coordinadora) Gladys Betancur reserva hotel
Actividad 13 junio	HORA	LUGAR	ASISTENTES
Reunión institucional con la Rectora de la Universidad y Directivos Hna Gloria del Carmen Torres Bustamante Carlos Eduardo García López Hna. Blanca Segura Rodríguez Hna. Beatriz Patiño Carolina Olaya Alzate María Del Socorro Vargas Catalina Triana Navas Lucero Ruiz Jiménez Didier Andrés Ospina P Sulay Rocio Echeverry M Daniel Cedeño J	8 am – 9 am	Auditorio Marie Poussepin	Profesores invitados José Tena- Gabriel Martínez Rectoría UCM Vicerrectoría Académica Vicerrectoría Administrativa y Financiera Vicerrectoría de Bienestar y Pastoral Universitaria Dirección de Planeación Coordinación Unidad de Gestión Social Secretaría General Decana Facultad Educación Director Maestría en Educación Coordinadora del Proyecto Relaciones Interinstitucionales e Internacionales
Reuniones con las personas responsables del diseño e implementación del Plan de Atención a la discapacidad en la Universidad	9 am – 10 am	Auditorio Marie Poussepin	Sulay Rocío Echeverry Mejía Coordinadora del Proyecto Jenny Andrea Rodríguez García - Oficina Apoyo a la Permanencia Equipo Investigador Estudiantes Maestría Educación

Reuniones con los agentes implicados en el diseño e implementación del Plan de Atención	10 am – 11 am	Auditorio Marie Poussepin	Sulay Rocío Echeverry Mejía Coordinadora del Proyecto Alejandra Agudelo Marín – Tecnologías para la Inclusión María Eugenia Olarte Olarte - Unidad Institucional de Educación a Distancia Grisel Josefina Ramos Pineda – Biblioteca
Reuniones con los agentes implicados en el diseño e implementación del Plan de Atención – Planta Física	11 am – 12 am	Auditorio Marie Poussepin Recorrido Universidad	Ángela María Ramírez Ocampo – Coordinadora Planta Física Carolina Restrepo Botero - Directora Programa Arquitectura Wilson Castellanos Parra – Arquitecto – Accesibilidad Universal Comisión Arquibilidad
Almuerzo (lunch)	12:15 m a 01:45 pm		Profesores invitados José Tena- Gabriel Martínez
Charla-Coloquio Reunión investigadores de la Maestría Educación Grupo ALFA – Proyecto inclusión FIUC	2:00 pm a 3:30 pm	Auditorio Marie Poussepin	Profesores invitados José Tena- Gabriel Martínez Director Maestría Didier Patiño Docentes Investigadores UCM
Reunión con los agentes implicados Estudiantes con Discapacidad	3:30 pm a 4:00 pm	Auditorio Marie Poussepin	Estudiantes con Discapacidad UCM
Desarrollo de Estrategias en Red.	4:00 pm a 5:30 pm	Auditorio Marie Poussepin	Mesa Interuniversitaria de Inclusión en Educación Superior
Entrevista medios y comunicaciones	05:30 pm	Auditorio Marie Poussepin ORI Oficina comunicaciones	Profesores invitados José Tena- Gabriel Martínez Profesora Sulay Echeverry Comunicaciones Carlos Eduardo García
Actividad 14 junio	HORA	LUGAR	ASISTENTES
Salida hacia Perú a la ciudad de Cicalayo		Hotel Varuna	Profesora Sulay Rocío Echeverry

Elaboró: Daniel Cedeño J. - Relaciones Interinstitucionales e Internacionales
Sulay Rocío Echeverry M.- Maestría en Educación

Reconstrucción de apuntes de la visita del 13 junio de 2016, de los profesores Dr. Gabriel Martínez-Dr. José Tena de la Universidad Católica de Valencia, en el marco del Proyecto Cultura y Pedagogía Inclusivas de la UCM (Grupos Focales)

Recolección y sistematización de apuntes

Mgr. Sulay Rocío Echeverry Mejía (Investigadora principal)

Coinvestigadores:

Rosa Emilia Jiménez Muñoz

Pbro. Salomón Marín Serna

Norma Milena Aguirre Castro

Yhon Faver Martínez Álzate

PRIMERA REUNIÓN: Rectora y Directivos

Los doctores Gabriel Martínez Rico y José Tena Medialdea se presentan ante el equipo institucional asistente y exponen lo realizado por la Universidad Católica de Valencia desde la experiencia *Campus Capacitas*, de tal manera que dicha experiencia pueda iluminar el proyecto que la Universidad Católica de Manizales ha emprendido, «*Hacia una Cultura y Pedagogía Inclusivas de personas con discapacidad en la UCM*», en asocio con la Federación Internacional de Universidades Católicas (FIUC).

Anexos:

- ***Power Point de la presentación Campus Capacitas.***
- ***Fotos de los asistentes.***

Una de las premisas fundamentales que fundamentaron la exposición de los expositores fue que la alta dirección debe empoderarse de dicho proyecto.

Los asistentes comparten las siguientes ideas e inquietudes:

NB: (En *cursiva y negrita* el aporte o preguntas de los asistentes – En letra normal la respuesta de los profesores invitados de la Universidad de Valencia).

- ***¿Cuál es el porcentaje de inclusión en la universidad de valencia?***
R// es de 1.5% dentro de una población de 17.000 estudiantes; téngase en cuenta que el propósito de Campus Capacitas supera las fronteras de la universidad, por eso la participación del programa de otras personas (niños, adolescentes, familias, etc.
- ***Se reconoce que la inclusión es un tema novedoso en el ámbito educativo.***
- Se puede decir que es una necesidad que ha ido emergiendo y que ido revelando las dinámicas socioculturales.
- ***En el ámbito internacional a pesar de los avances se sigue manejando un lenguaje discriminatorio cuando se habla de inclusión.***

- Precisamente en ese ámbito hay mucho por hacer, en este punto radica la importancia de nuestro proyecto con la FIUC, con lo cual se debe enfatizar que en el ámbito escolar se ha de hablar de personas y necesidades, de tal manera que a la vez se hable de una educación para TODOS y TODAS
- *Se debe reconocer que el tema de la inclusión se debe trabajar de manera temprana en las instituciones educativas, de tal modo que, en Manizales, por ejemplo, se puede visualizar un trabajo con los colegios diocesano en asocio con la UCM.*
- En la experiencia de Campus Capacitas, existen trabajos cooperativos con varias instituciones
- *Es fundamental trabajar este tema desde y con la familia.*
- Desde la experiencia del Campus Capacitas en Valencia, existen experiencias en las cuales las familias hacen un trabajo bien importante en el proceso de inclusión de sus hijos, no sólo al sistema educativo sino también a las dinámicas sociales
- *En Caldas desde la Arquitectura se ha ido llevando un plan de ordenamiento territorial que le apuesta a la inclusión de la población con discapacidad en los espacios públicos.*
- *¿Se ha trabajado el proyecto de Campus Capacitas desde las políticas públicas?*
- Todo se hace dentro de las líneas de investigación que tiene la universidad, lógicamente unidas a las políticas españolas; también se hace un trabajo, con ciertos avances, de mano de la sociedad.
- *¿Nos pueden compartir algunas experiencias exitosas?*
- Hay muchas, como el lanzamiento de políticas de inclusión; fundamentación de objetivos estratégicos en los cuales se destaca no excluir a nadie; aportes desde las áreas tecnológicas para la construcción de dispositivos de apoyo; los avances de las diferentes líneas de investigación. La discapacidad es multidimensional por tanto permite todas las aproximaciones posibles.

SEGUNDA REUNIÓN: Colectivo de investigación, Bienestar universitario, coordinación de apoyo a los programas...

Breve presentación de todos los asistentes a los profesores visitantes:

Desde la coordinación de apoyo a los programas se comparte lo siguiente:

- *En el 2015 se realizaron programas institucionales sobre: inclusión y permanencia, dificultades de aprendizaje y uso del tiempo libre. Es fundamental hacer una caracterización de la población.*
- Dicha caracterización debe ser un objetivo de la investigación; además que se debe entender que hay discapacidades ocultas que precisamente no se visualizan por parte de la institución y que quienes la padecen no las comparten por miedo a la discriminación,

- *¿Es posible que se pueda hacer un trabajo desde los tutores y directores de los programas?*
- *Puede trabajarse, pero debemos entender que no es obligatorio para las personas con discapacidad revelar su condición.*
- ***Biblioteca (Gisel Ramos)**– En la biblioteca existe unos buenos recursos bibliográficos sobre el tema, lo cual puede ayudar a dar visibilidad a la cuestión. Además, hay un apoyo tecnológico (All reader) que es un traductor para personas con invidencia.*
- *Sería interesante establecer una guía universitaria para los estudiantes con discapacidad.*
- *Además, la biblioteca cuenta con los siguientes recursos que pueden optimizarse para el proyecto, como: biblioteca abierta a todo el público; convenios interuniversitarios, con el municipio, con el INCI e INSOR; capacitación a docentes. A pesar de estas bondades existen dificultades como una sola rampa de acceso; se está trabajando en un plan maestro para acceder a la planta inferior.*
- *La accesibilidad a todas las dependencias es fundamental en la ejecución del proyecto.*
- *Maria Eugenia (Educación a distancia – Virtualidad) comparte a groso modo: Existen ocho centros tutoriales entre los que se destaca el trabajo con comunidades indígenas, reconociendo que el acceso y uso de las TICs es complejo. Hay tres plataformas virtuales; se dirigen diplomados para el uso de ambientes virtuales de aprendizaje; hay un equipo de diseño para objetos multimediales de acceso para los estudiantes; capacitación permanente para los estudiantes de tal manera que se les garantice la accesibilidad. Se hace una actualización de tecnología (software y hardware) cada tres años.*
- *Se reconoce que aún no existe accesibilidad a personas con discapacidad a excepción de algunas adecuaciones que se realizan.*
- *Alejandra Agudelo – Se han realizado investigaciones con respecto a este tema (Diversidad en el aula: creación de ambientes multimediales). Se ha dado una renovación curricular que contemple el asunto; Cursos de lengua de señas; Movilidad académica Universidad de Granada (Lengua de señas española).*
- *Se reconoce que no hay una línea institucionalizada al respecto y la universidad de momento no ofrece una partida para investigaciones de este tipo, por lo cual es una esperanza el presente proyecto.*
- *Se debe medir y verificar los indicadores de inclusión en la UCM*

TERCERA REUNIÓN: Equipo de arquitectura (Arquebilidad) y accesibilidad universitaria.

Breve presentación de todos los asistentes a los profesores visitantes:

- *Wilson Castellanos, Yeniffer y Jhon Michael (estudiantes); son siete los estudiantes de arquitectura que integran el equipo de arquebilidad.*

- *Se realiza el primer encuentro en el 2013, dicho encuentro junto con el equipo se encarga de concientizar a la facultad en el tema de arquebilidad; la expresión arquebilidad es la unión de las palabras ARQUITECTURA Y ACCESIBILIDAD. El equipo entra en contacto con la profesora Sulay, para articular elementos que sean comunes y que se refieren a la inclusión. Dicho grupo surge desde la base (estudiantes) deseando incidir en las personas que toman decisiones en la universidad.*
- Es importante esa dinámica es necesario generar sinergia con otras instituciones para fortalecer los procesos y los intereses.
- *Se desea hacer parte en los proyectos de investigación de la universidad, de tal manera que se pueda trasversalizar el tema de la accesibilidad y la inclusión, reconocido además que el tema de la arquebilidad no es sólo desde la estructura física sino también la de la reconstrucción social hacia culturas más incluyentes, participativas y accesibles.*
- *Ángela Ramírez (accesibilidad universitaria), comparte la puesta en marcha de un plan de gestión en el cual se evidencia que en el momento la Universidad tienen un 90% de accesibilidad; ser reconoce que hace falta una política institucional más fuerte y sugiere que el equipo de arquebilidad sea tenido en cuenta en los procesos que realiza accesibilidad universitaria.*
- Sería interesante apostar por insertar al currículo la propuesta de arquebilidad.
- *Se realiza un recorrido por las instalaciones de la Universidad para socializar los progresos en accesibilidad universitaria y las proyecciones al respecto, entre las que se encuentran proyectos de la biblioteca, ampliar el campus y generar conexión al edificio B el cual no es accesible en este momento a personas con discapacidad.*

CUARTA REUNIÓN: grupo ALFA

Breve presentación de todos los asistentes a los profesores visitantes:

- Los profesores invitados, como representantes de la FIUC realizan una presentación focalizada a la investigación, reconociendo que en los procesos investigativos se encuentra un gran potencial para las transformaciones socioculturales que demanda la realidad actual. Se recuerda que la Inclusión es una línea estratégica fundamental de la FIUC y que debería serlo de todas las instituciones de educación superior. Desde el 2012 la FIUC y su comité internacional establece políticas de inclusión las cuales deben ser impulsadas por las universidades socias.
- Dentro de las conclusiones que se realizaron en el 2015 se establece en los objetivos que la Inclusión se debe situar en el corazón de la *Universidad Católica*, reconociéndose éste objetivo como un elemento diferenciador y como un eje común. Es decir, este asunto debe hacer parte de la reflexión identitaria y estratégica. Además, se debe materializar en acciones concretas como: Estructurar planes estratégicos, diseñar planes de atención a la discapacidad, trabajar en red con otras instituciones, propiciar discursos académicos y epistémicos que permeen el quehacer docente y la investigación.

- Se propone que la Universidad Católica de Manizales sea una antena a nivel regional que impulse lo anterior. Hemos de preguntarnos ¿Qué papel debe desempeñar la universidad? ¿qué papel debe jugar la inclusión?, esto abrirá el sendero para la posibilidad de un Campus Capacitas en la UCM, de tal manera que sea un eje transversal y una cultura, impulsando para esto un gran pacto de colaboración institucional e interinstitucional.
- Los avances de la FIUC al respecto son: red internacional, red regional, Observatorio internacional, Campus Capacitas.
- Reconocer que la educación inclusiva les apuesta a sociedades inclusivas.

- ***La docente Luisa Roa, resalta que en el contexto colombiano dado la multiculturalidad y la realidad social del país (violencia, desplazamiento, etc.) se debe hablar también de inclusión no solo a los discapacitados sino también de inclusión social.***

- ***El docente Rodrigo dice que es fundamental hacer una mirada de lo que está pasando en la formación preliminar para que en la universidad podamos adelantarnos a dar respuestas más eficaces. Es necesario además apostar por una transformación profesional y humana de los docentes, todo esto desde lo formativo.***

- ***El Docente Didier reconoce que aún el tema de la inclusión en los programas no es algo fundamental y estratégico, sino que es algo electivo y tangencial.***

- Cuando una institución asume la inclusión en su horizonte estratégico los profesores se van uniendo a esto procesualmente, pues en verdad el cambio de mentalidad y cultura no se da de una vez por todas.

- ***La docente Mayerly hace sus aportes preguntando a los visitantes lo siguientes: ¿a quién se incluye?; ¿Qué trabajo a nivel educativo se realiza?; ¿qué tipos de investigación y que proyectos se han realizado, en especial a lo que se refiere en generación de conocimientos e innovación?***
- En lo referente a la primera pregunta la filosofía y la práctica es incluir a TODOS/TODAS; cuando alguien llega a la Universidad y está en condiciones de discapacidad inmediatamente se activan procesos, gestiones para dispositivos, preparación docente, etc.
- Es fundamental entender dos conceptos Discapacidad y Desigualdad, el primero es propio del ser humano y el segundo tiene que ver con las condiciones socioculturales que el mismo ser humano propicia y que se reproducen situaciones de exclusión y discapacidad.
- La universidad de Valencia y el programa Campus Capacitas está trasversalizado por unas líneas de investigación que deben apuntar a estudiar y transformar las dos realidades antes comentadas.
- La competencia trasversal del Campus Capacitas es la Discapacidad e Inclusión y los docentes en su ejercicio cotidiano se ven enfrentados a dar respuesta a estas situaciones y son formados para que dicha respuesta sea eficiente y acorde con los principios institucionales. Se propone agendar un video conferencia para que un equipo de docentes de la universidad de Valencia socialice la experiencia y puedan responder las inquietudes que ofrecen los docentes de la UCM.

QUINTA REUNIÓN: Estudiantes UCM, de la Licenciatura en Matemáticas, con discapacidad auditiva (Roberto, Paula, Adrián) – Asistidos por Lian como intérprete
Anexos: Material Audiovisual del encuentro

Breve presentación de todos los asistentes a los profesores visitantes, cada estudiante comenta su experiencia antes de ingresar a la universidad y su proceso aquí, todo ello a petición de los visitantes.

***Después de escucharlos se propone que la Autobiografía e Historias de vida pueden ser instrumentos importantes para la investigación que estamos desarrollando.

- *Después de comentar brevemente sus historias de vida en el ámbito familiar y escolar comparten lo siguiente: La experiencia en la universidad ha sido positiva y ha traído muy buenos resultados; al comienzo fue muy complejo y daba mucho susto, pero con el apoyo de la familia, de la profesora Sulay y de los docentes se es fácil acoplarse.*
- *Una de las dificultades ha sido el lenguaje técnico que vamos descubriendo al cual no es fácil acoplarse; además el uso de plataforma no es tan amigable para nosotros, aunque los profesores tienen mucha paciencia, con lo cual descubrimos que preferimos mejor a los tutores presenciales que a los virtuales, es más complejo para nosotros.*
- *La interacción con los demás compañeros es buena, a pesar que nuestra carrera es semipresencial y nos vemos poco con ellos, además el tiempo para el encuentro es muy limitado; reconocemos que para muchos el relacionarse con nosotros no es fácil por la limitación del lenguaje, es por ello que en la universidad se abrió un curso de señas para docentes y estudiantes, dictado por nosotros, para poder ayudar a superar esta barrera.*
- *La profesora Sulay afirma que la discapacidad es un mundo de posibilidades.*
- Agradecen a los estudiantes su valioso aporte y les animan a continuar su proceso formativo, son una gran esperanza y puerta para el proyecto en la UCM; podemos reconocer que, como dice Sulay, la discapacidad ofrece grandes posibilidades y que, si es posible la inclusión, lo único que se requiere es voluntad institucional y compromiso de todos.

SEXTA REUNIÓN: Mesa interuniversitaria y alianza SUMA.

Breve presentación de todos los asistentes a los profesores visitantes.

- Con la mesa interuniversitaria se lleva u proceso de dos años y es una plataforma para la inclusión en las universidades que están en la RED SUMA. Se ha ido posicionando poco a poco el tema en las instituciones de tal manera que se ha visto preocupación por investigar sobre el asunto.

Anexo 2

EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA PARA POBLACIONES DIVERSAS EN LA UNIVERSIDAD CATOLICA DE MANIZALES

INTRODUCCION

El enfoque de atención a la diversidad en el contexto de la educación superior colombiana enfatiza una educación para todos con igualdad de oportunidades, que permita adquirir conocimientos, desarrollar competencias y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida, independientemente de su procedencia, situación social, económica o cultural. (MEN-Educación Superior Inclusiva, 2012).

La educación superior inclusiva se enmarca en un enfoque de derechos, fundamentados en la Legislación Colombiana: Ley 1618 de 2013 "Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad"; la Ley 1448 de 2011 "Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones" a la Ley 70 de 1993 para Comunidades Negras, Afrocolombianas, Palenqueras y Raizales, al Decreto 804 de 1995 que reglamenta la Etnoeducación y a las políticas públicas para la población LGTBI.

La política de Inclusión en la educación superior se justifica en la Universidad, por la mirada de Desarrollo Humano de los sujetos, por la necesidad de consolidar la oferta educativa para la población diversa, por la urgencia de un trabajo intersectorial e interdisciplinario para la atención educativa con calidad de estos grupos poblacionales y por la apuesta por didácticas y procesos de evaluación flexibles.

En consecuencia, es propósito de la UCM comprender los paradigmas en Inclusión, buscar las transformaciones en sensibilidad, conocimiento y prácticas educativas, identificar las barreras que impiden el acceso y la permanencia de la población diversa en la educación superior, vincular su labor docente e investigativa a la educación en emergencias, todo ello desde una postura de la pedagogía crítica.

A continuación, se presenta un diagnóstico situacional inicial que muestra las debilidades, fortalezas, estrategias y oportunidades de mejora en cuanto a política institucional, procesos académicos, investigación, estructura administrativa y financiera y una propuesta para el acceso, la permanencia, la calidad y la pertinencia educativa para todos los grupos poblacionales desde la interculturalidad.

1. DIAGNOSTICO INICIAL SITUACIONAL

1. 1 Política institucional

La filosofía Institucional, el Modelo Pedagógico Personalizante y Liberador, los ideales de formación para construir proyectos de vida y el carácter humano que la Universidad Católica de Manizales imprime a los procesos académicos, responden al reconocimiento de la diversidad cultural y a la práctica de los DDHH-DIH que garanticen y restituyan los derechos de las distintas poblaciones. En la misión y en la visión Institucional se tiene la concepción de hombre como sujeto de derechos, cultura y sociedad que subyace en el modelo pedagógico.

Debilidades	Fortalezas	Estrategias y oportunidades de mejora
No existe un programa definido de Inclusión en Educación Superior.	La Filosofía Institucional Los Valores Corporativos de la UCM La buena actitud de directivos y docentes hacia la Inclusión	Atención a Población Diversa: Acceso, Permanencia y Promoción. Alianzas Estratégicas con Organizaciones de Base.

2.2.Docencia

La UCM es consciente que el reconocimiento de la diversidad cultural debe garantizar pedagogías pertinentes para el reconocimiento de la diversidad de creencias y las demás formas asociativas que implican la interculturalidad y que hacen parte de la identidad nacional. En este sentido, busca resignificar su proyecto educativo Universitario (PEU) en su gestión Directiva, Administrativa, Académica, Investigativa y de Proyección Social, desde políticas culturales y prácticas pedagógicas para el reconocimiento de las diferencias étnicas, sexuales, de género, geográficas, etarias, físicas y cognitivas y asociadas a contextos sociales específicos: desplazamiento, conflicto armado, bajo nivel de ingresos, exclusión social.

El promover la inclusión educativa en la Universidad ha significado atender las necesidades comunes y específicas de toda la población estudiantil, para lograrlo ha sido necesario que gradualmente se implementen estrategias de enseñanza flexibles que abren el camino a una educación que reconoce estilos de aprendizaje y capacidades diferentes entre los estudiantes y que ofrece diferentes alternativas de acceso al conocimiento y evalúa diferentes niveles de

competencia. Las diferentes estrategias de evaluación que se establecen, son objeto de análisis continuo para que permitan a los docentes generar acciones correctivas cuando el estudiante, cualquiera que sea su condición no esté logrando el desempeño esperado.

Debilidades	Fortalezas	Estrategias y oportunidades de mejora
Sistemas de Evaluación Poco uso de las TIC por población de asociaciones de base	Capacidad en espacios y equipos para las Tic	Capacitación en educación inclusiva a docentes en educación superior. Enseñanza en LSC a administrativos, docentes y estudiantes. Incorporación de las TIC para las personas con discapacidad, visual, auditiva motora y otras poblaciones.

1.3. Procesos Académicos

En esta perspectiva, una condición fundamental del Currículo es su Flexibilidad, para permitir el desarrollo de procesos educativos diversificados. El marco curricular se constituye en el referente para la planificación de los procesos educativos, considerando a todos los estudiantes sin excepción. Asimismo, la actual normativa no considera lineamientos técnicos ni procedimientos que permitan flexibilizar los criterios de evaluación y promoción de los alumnos que no cumplen con los requisitos establecidos en el marco curricular común.

El currículo debe ser concebido como un instrumento para asegurar igualdad de oportunidades, por ello para adoptar un currículo inclusivo, los “ajustes razonables” serán concebidos como “las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones de todos los derechos humanos y libertades fundamentales” (Ley 1346 de 2009).

Debilidades	Fortalezas	Estrategias y oportunidades de mejora
Pocos procesos de Flexibilización Curricular	Modulo en Programa de Maestría en Pedagogía sobre “Educación e inclusión social”. Asignatura Opcional en LSC para Pregrado de estudiantes. Componente de “Educar en la	Didácticas flexibles Evaluación flexible DUA- Diseño Universal de Aprendizaje en capacitación docente

	Diversidad” para Licenciaturas en Educación	Entornos virtuales de aprendizaje
--	---	-----------------------------------

1.4. Investigación

Desde el Programa de Fonoaudiología, Especialización en Desordenes del Lenguaje Infantil, Especialización en Audiología, Centro de Estudios de la Comunicación Humana y en la actualidad el Programa de Arquitectura y la Maestría en Educación, han desarrollado investigación en Discapacidad, Afrocolombianidad, poblaciones en protección, entre otras.

Desde el Grupo de Investigación ALFA, en la línea de Pedagogía y Currículo emergen categorías conceptuales como Alteridad, Otredad, Inclusión y Diversidad. La gestión del conocimiento en Educación Inclusiva pretende cerrar la brecha entre la producción y el uso del conocimiento, mediante procesos que conlleven a la producción, valoración, validación, legitimación y aplicación del conocimiento; se busca fortalecer las capacidades de las organizaciones públicas, privadas y de la sociedad civil, para usar la evidencia en la toma de decisiones informadas, teniendo en cuenta los contextos culturales, políticos, económicos, sociales y éticos, de nuestra región, promoviendo el intercambio entre los administradores de la educación, organizaciones de la sociedad civil e investigadores.

Debilidades	Fortalezas	Estrategias y oportunidades de mejora
<p>No existe un grupo de investigación, ni una línea específica en Inclusión y Diversidad.</p> <p>Existen escasos proyectos relacionados con el tema de inclusión y Diversidad.</p>	<p>Existe el recurso humano capacitado en inclusión, diversidad, nuevas tecnologías. (docentes-Investigadores).</p> <p>Existe el recurso técnico en nuevas tecnologías.</p> <p>Se tiene conocimiento del contexto local, regional y nacional</p> <p>Se han realizado proyectos de Investigación en alianzas. “Caracterización de Estilos cognitivos para la formación en y desde la Diversidad”.</p> <p>Se realizó el Diplomado en “Didácticas flexibles para la inclusión en la educación básica”, financiado por la Fundación Saldarriaga Concha.</p> <p>Se acompañó a la Secretaria Departamental de Choco en el proyecto de inclusión educativa de población con</p>	<p>Investigación en alianza con IES SUMA Investigaciones, SEM, Organizaciones de de base.</p> <p>Investigación desde el contexto, que incorpora las TIC pretendiendo generar transformaciones sociales, culturales y educativas.</p>

	Discapacidad.	
--	---------------	--

1. 5. Estructura Administrativa y financiera

Desde la Planeación Institucional se ha tenido como premisa un “Diseño para Todos”, teniendo en cuenta la accesibilidad para todos los estudiantes. La planta física y los criterios para la administración de la misma tales como préstamo de instalaciones, realización de eventos y competencias para el mantenimiento y la seguridad, incluye el Mapa de Riesgos Físicos de la Institución y se especifica sus posibilidades de acceso y movilidad dentro de las instalaciones para todo tipo de población.

En cuanto a procesos de Proyección social se tienen Identificadas las Redes de Apoyo para la atención de poblaciones diversas en la Entidad Territorial.

En las dimensiones Administrativa y Financiera, se está en camino de describir las estrategias de apoyo adoptadas por la Universidad para promover el acceso, la permanencia y la promoción con calidad de todos los estudiantes, en igualdad de condiciones, realizando los ajustes razonables para poblaciones diversas o vulnerables, siguiendo el espíritu de la educación inclusiva.

Debilidades	Fortalezas	Estrategias y oportunidades de mejora
<p>No hay asignación presupuestal para programas de inclusión en educación superior.</p> <p>Poca asignación de tiempos de recurso humano, para el Programa de Educación Inclusiva.</p>	<p>Convenio con el Presidente de la Asociación de Sordos de Caldas, ASORCAL, Fernando Duque Gallego, quien cursa la Maestría en Educación, no paga a la UCM ningún costo educativo y en contraprestación apoya el Programa de Educación Inclusiva, enseña LSC a docentes y estudiantes y participa como Coinvestigador en Proyectos de Investigación Institucional.</p>	<p>Creación del Programa institucional de inclusión en educación superior, apoyado por un equipo de trabajo, que siga los lineamientos del artículo 11 de la Ley 1618 que garantiza el pleno ejercicio de los derechos en Educación de las personas con Discapacidad, Ley 1448 Ley de Víctimas, Ley 70 para Comunidades Negras, Afrocolombianas, Palenqueras y Raizales, Autos con enfoque diferencial, Auto 006/09 Protección de las personas desplazadas, con discapacidad, entre otros.</p>

2. EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD CATOLICA DE MANIZALES

Las necesidades educativas diversas en el sistema educativo actual, se plantean como una alternativa efectiva tanto para la comprensión del desempeño en el aprendizaje como para la oferta de servicios de carácter educativo y social, lo cual contribuye significativamente a la construcción de una cultura de atención a la diversidad. (MEN-Educación Superior Inclusiva, 2012)

2.1 Política institucional

Acceso	Permanencia	Calidad	Pertinencia
Articulación de la Educación Media con la Educación Superior a través de las Secretarías de Educación y los Establecimientos Educativos públicos y privados, para el acceso de Poblaciones diversas.	Orientación vocacional profesional con el apoyo de equipos psicosociales.	Implementación de procesos de autoevaluación y planes de mejoramiento que permitan identificar el cumplimiento institucional frente al enfoque de la educación inclusiva.	Oferta académica en Educación Superior con un enfoque de educación inclusiva
Flexibilización, adaptación y ajustes de los procesos de selección para el ingreso a la educación superior en la UCM, en cuanto a requisitos de ingreso.	Acceso y permanencia a través de líneas de financiación especiales – ICETEX y con la consecución de becas educativas a través de ICBF, ASCUM, Fundaciones, entre otros.	Implementación de acciones que promuevan la participación de los estudiantes y su adaptación a la vida universitaria teniendo en cuenta sus particularidades y potencialidades, con el apoyo de bienestar universitario.	Reconocimiento de las manifestaciones artísticas y culturales de todos los grupos poblacionales.
Identificación de la diversidad estudiantil caracterizando sus particularidades (sociales, económicas, políticas, culturales, lingüísticas, sexuales, físicas (discapacidad), geográficas y relacionadas con el conflicto armado)			

2.2. Docencia

Acceso	Permanencia	Calidad	Pertinencia
Determinación y eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación. (actitudinales, comunicacionales, físicas, pedagógicas)	Fomento de la permanencia estudiantil a través de programas de seguimiento, acompañamiento y ajustes razonables.	Transformación de las prácticas pedagógicas atendiendo a los estilos cognitivos y de aprendizaje de los estudiantes.	Implementación de una evaluación flexible que reconozca las particularidades, las capacidades y las potencialidades de cada estudiante
Adecuación de los medios educativos para la implementación y desarrollo de currículos Inclusivos.	Realización de ajustes en las didácticas de aprendizaje, en sus procesos, enfoques, métodos, mecanismos o técnicas y estrategias.	Adaptación de TIC (software, hardware, equipos y tecnología) que facilite la accesibilidad al conocimiento de todos los estudiantes.	Capacitación, actualización y formación de docentes en metodologías y didácticas accesibles a todos los estudiantes.

2.3 Procesos Académicos

Acceso	Permanencia	Calidad	Pertinencia
Adecuación de los sistemas de información de la educación superior (SNIES) para el seguimiento y la evaluación de las condiciones de acceso, permanencia y graduación de estudiantes diversos.	Diseño de programas que favorezcan la permanencia de los estudiantes de acuerdo a sus particularidades y necesidades diferenciales, evitando su deserción.	Formulación de currículos flexibles e interdisciplinarios que faciliten el aprendizaje de los estudiantes	Incorporación de criterios de inclusión en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad en la UCM.
Realización de prácticas académicas o pasantías relacionadas con la Educación Inclusiva.		Realización de eventos de educación continua (cursos, foros, simposios, Congresos, Diplomados) en temas relacionados con la educación inclusiva.	Creación de módulos, cátedras universitarias y electivas relacionadas con la Educación Inclusiva.

2.4 Investigación y Proyección Social

Acceso	Permanencia	Calidad	Pertinencia
Vinculación de comunidades y asociaciones de base reconociendo y promoviendo la diversidad.	Desarrollar investigaciones relacionadas con la educación inclusiva	Creación de programas, grupos, líneas y/o semilleros de investigación en temas relacionados con educación inclusiva.	Promoción de publicaciones en Educación inclusiva.
Desarrollo de programas y actividades de extensión o proyección social que responden a necesidades regionales y poblacionales		Fortalecimiento y creación de semilleros de investigación en los niveles de pregrado en temas relacionados con educación inclusiva.	Participación en la mesa interuniversitaria de educación inclusiva en la Educación Superior

2.5 Estructura Administrativa y financiera

Acceso	Permanencia	Calidad	Pertinencia
Establecimiento de convenios de cooperación con entidades que financien el acceso y la permanencia de los estudiantes con más riesgo de ser excluidos del sistema.	Proveer recursos, equipos y espacios de prácticas accesibles y pertinentes para corresponder a las características del enfoque de educación inclusiva.	Potencialización de la estructura organizacional de la institución que permita desarrollar acciones específicas de educación inclusiva.	Generación de procesos administrativos y de gestión flexibles.
Adecuar las instalaciones y la infraestructura de la UCM a las exigencias de la normatividad vigente.	Destinación de recursos que garanticen la sostenibilidad de las estrategias de educación inclusiva	Dotación de Bibliografía especializada en Educación Inclusiva	

Anexo 3

DISEÑO Y SEGUIMIENTO A LA POBLACIÓN DIVERSA MATRICULADA EN LA UCM

Con el fin de actualizar datos en el sistema educativo con relación a la inclusión en la UCM, solicitamos colaboración en el registro de la población en condición de vulnerabilidad, para posteriormente el diligenciamiento del siguiente cuadro acumulativo, que se convertirá en nuestra tabla de caracterización institucional.

Datos a diligenciar el día de matrícula, para la identificación de la población diversa.

Programa: _____

Marca según tus características:

ESTRATO	VICTIMAS	EN PROTECCIÓN	POBLACIÓN ÉTNICA	DISCAPACIDAD					LGTBI
				COGNITIVA	AUDITIVA	VISUAL	MOTORA	MENTAL	

NOTA: En caso de presentar una de las siguientes condiciones, solicitamos ser explícito:

* Víctimas, población étnica, cognitiva, auditiva, visual, motora y/o mental.

TABLA DE CARACTERIZACIÓN POBLACIONAL UCM

NÚMERO DE ESTUDIANTES	
ESTRATO SOCIOECONÓMICO	
Estrato 1	
Estrato 2	
Estrato 3	
Estrato 4	
Estrato 5	
Estrato 6	
Población en protección	
EXCEPCIONALIDAD	
Personas con capacidades excepcionales	
Persona con talentos excepcionales	
VICTIMAS DEL CONFLICTO	
Desmovilizados	
Desvinculados	
Victimas de minas	
Grupos étnicos	
Raizales	
Emberachami	

Afrocolombianos	
Palenques	
Negritudes	
Otras	
PERSONAS CON DISCAPACIDAD	
Visual	
Baja visión	
Ceguera	
Auditiva	
Hipoacusia	
Sordera profunda	
Motora	
Parálisis Cerebral (PC)	
Hemiplejia	
Hemiprexia	
Paraplejia	
Otra	
Trastorno del espectro autista	
Cognitiva	
Trastornos de aprendizaje	
límite	
Leve	
Trastorno mental	
Trastornos de ansiedad, incluyendo trastorno de pánico, trastorno obsesivo-compulsivo, trastorno de estrés post-traumático y fobias.	
Trastorno bipolar.	
Depresión.	
Trastornos del estado de ánimo.	
Trastornos de la personalidad.	
Trastornos psicóticos	
Trastornos de hiperactividad o atención.	
Población LGTBI	

CONCEPTOS

DISCAPACIDAD VISUAL

Se trata de condición que afecta directamente la percepción de imágenes en forma total o parcial, por lo que se considera una discapacidad cuando las personas presentan una disminución en mayor o menor grado de la **agudeza visual** y una **reducción significativa del campo visual**.

SV – BAJA VISIÓN Todos los estudiantes que tengan discapacidad sensorial por baja visión (NOTA: no todas las personas que utilizan gafas cumplen con esta condición)

SV – CEGUERA: Todos los estudiantes con discapacidad sensorial visual por pérdida total de la visión.

DISCAPACIDAD AUDITIVA

Es la dificultad o imposibilidad de utilizar el sentido del oído. En términos de la capacidad auditiva, se habla de hipoacusia y de sordera.

Hipoacusia (SA – USUARIO DE CASTELLANO): Pérdida auditiva de leve (ligera) a moderada (media); no obstante, resulta funcional para la vida diaria; siendo necesario el uso de auxiliares auditivos, entre otros elementos para optimizar los restos auditivos.

Sordera (SA – USUARIO DE LSC): Pérdida auditiva de severa a profunda, donde la audición no es funcional para la vida diaria aun con auxiliares auditivos; la adquisición del lenguaje oral no se da de manera natural. Los alumnos y alumnas con este tipo de pérdida utilizan principalmente el canal visual para recibir la información, para aprender y para comunicarse, por lo que la Lengua de Señas es la lengua natural de las personas con esta condición.

EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Es una condición neurológica y de desarrollo que comienza en la niñez y dura toda la vida. Afecta cómo una persona se comporta, interactúa con otros, se comunica y aprende. (Este trastorno incluye lo que se conocía como síndrome de Asperger y el Síndrome de Kanner, Síndrome de Rett, Síndrome de Heller y Síndrome de Asperger)

DISCAPACIDAD COGNITIVA

Personas que podrían presentar alteraciones en el desarrollo de sus actividades cotidianas y, diferentes grados de dificultad en la adquisición y aplicación de los elementos del aprendizaje para la ejecución de actividades cotidianas y de relación con los otros y con el entorno. (Se incluyen aquí: Estudiantes con Síndrome de Down. Otros síndromes que afecten el desempeño intelectual).

TRANSTORNOS MENTALES

Las enfermedades mentales son una alteración importante de la facultad de pensar y de controlar las emociones y la conducta. Disminuyen la capacidad de relacionarse con los demás y hacer frente a las situaciones normales de la vida.

- Trastornos de ansiedad, incluyendo trastorno de pánico, trastorno obsesivo-compulsivo, trastorno de estrés post-traumático y fobias.
- Trastorno bipolar.
- Depresión.
- Trastornos del estado de ánimo.
- Trastornos de la personalidad.
- Trastornos psicóticos, como la esquizofrenia.

- Trastornos de hiperactividad o atención.

POBLACIÓN EN PROTECCIÓN

Cuando un niño se encuentra en estado de abandono, que no tiene un hogar que responda por él, que habita la calle con su familia; si la situación es muy grave –su familia lo maltrata o no tiene ningún pariente que pueda cuidarlo–, puede ser declarado en adaptabilidad y queda bajo la custodia del ICBF.

CAPACIDADES EXCEPCIONAL

TALENTOS EXCEPCIONALES

Persona con un alto potencial, general o restringido a un campo específico de la actividad humana, para aprender y desarrollar competencias, que supera con creces al que se espera que tengan otras personas de su edad y en su medio, habilidades meta-cognitivas superiores. (TE Científico, TE Tecnológico, TE subjetivo/artístico, TE Atlético/Deportivo)

BASE DE DATOS ESTUDIANTES - POBLACIÓN DIVERSA 2017-2			
NOMBRE	PROGRAMA	SEMESTRE	TIPO DE POBLACION
Paula Ximena Torres Meseses	Enfermería	3	Afrodescendiente
Leidy Jhoana Alpala Benavides	Enfermería	3	Indígena
Lucelly Marín Noguera	Enfermería	3	Desplazada
Diana Marcela Rendon Meneses	Enfermería	6	Afrodescendiente
Silis Amada Quiñoes Mesías	Enfermería	6	Afrodescendiente/Reparación de víctimas
Angie Viviana Dueñas Hernández	Ingeniería Industrial	5	Indígena
Cristina Isabel Rodríguez Soto	Ingeniería Industrial	6	Reparación de Víctimas
Viviana Alexa Naranjo Sossa	Ingeniería Industrial	6	Reparación de Víctimas/Indígena
Valentina Díaz Posada	Enfermería	1	Indígena/Desplazada
Estefany Jaramillo Ramírez	Enfermería	1	Indígena
José Andrés Chicaiza Flórez	Enfermería	2	Reparación de Víctimas
Santiago Cárdenas González	Ingeniería Industrial	6	Reparación de Víctimas
Valentina García Gallego	Enfermería	2	Indígena /Embera chami/Guatica
Mariana Rubio Jaramillo	Ingeniería Ambiental	2	Discapacidad auditiva
Roberto Andrés Guarín	Licenciaturas	6	Discapacidad auditiva
Adrián Giraldo López	Licenciaturas	6	Discapacidad auditiva

Anexo 4

Convenio y Observatorio Internacional UCV-FIUC

OBJETIVOS GENERALES

1. Otorgar mayor visibilidad a la realidad social de las personas con discapacidad que durante tantas décadas han sido, y siguen siendo, marginadas, segregadas, ocultadas y excluidas de la sociedad.
2. Promover la igualdad de oportunidades y no discriminación, identificando barreras políticas, educativas, laborales, sociales y culturales.
3. Incrementar el acceso a la educación superior de las personas con discapacidad, su acceso a la cultura, a la información y a la comunicación, fomentando su representación y participación social.
4. Ampliar, paralelamente, la aproximación curricular del perfil de formación de los estudiantes de grado y postgrado al ámbito de la discapacidad. Asumir como objetivo que el ejercicio profesional de los futuros egresados se dirija hacia la generación de entornos sociolaborales más inclusivos.
5. Potenciar la transferencia de conocimiento, la actualización profesional y la configuración de espacios de intercambio y reciprocidad con el tejido asociativo.
6. Plantear líneas de investigación entre ambas universidades en torno a necesidades sociales, validadas y contrastadas desde una aproximación científica, pero formuladas desde las familias y las personas con discapacidad.
7. Impulsar conjuntamente estructuras de transformación y cambio social, generando espacios de inclusión, reivindicando derechos y situando en un lugar central la dignidad de las personas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Contribuir al diseño de los planes de atención a la discapacidad e inclusión en las universidades católicas.
2. Colaborar en el proceso de implementación y desarrollo de los planes, promoviendo una red de intercambio y transferencia.
3. Proponer indicadores de seguimiento y estándares de calidad en el desarrollo de políticas institucionales inclusivas.

4. Validar una escala de medida o índice de inclusión específico para el contexto universitario.
5. Ofertar, en la modalidad on-line, itinerarios de intensificación curricular y actualización profesional en el área de postgrado dirigidos a los agentes responsables de los planes de atención de las universidades. Red interuniversitarias.
6. Dinamizar las relaciones entre las universidades, visualizando resultados y dando a conocer proyectos sobre discapacidad e inclusión.
7. Potenciar un espacio de intercambio y generación de conocimiento impulsando la investigación, la innovación y la transmisión de resultados, así como la transferencia de procesos formativos, métodos, buenas prácticas y en general políticas y programas institucionales en materia de inclusión.

Anexo 5

Entrevista inclusión LPTV

Director Álvaro Segura López recibe a Carlos Skliar y Renato Opperti. Inclusión y diversidad en la educación.

D: ¿Qué podemos hablar cuando se habla de educación inclusiva? ¿En que consiste esto? ¿Y qué enseñanza nos puede dejar?

C.S: Dentro de una pregunta cómo está uno tiene que tomar opciones, hay mucha variación porque básicamente a lo largo de la historia. Ya esto lleva unos cuarenta años en la tierra. Ha tomado como diversos laberintos, travesías. Yo creo que hoy lo que se nos plantea como desafío es que por definición por naturaleza todas las instituciones educativas sean acogedoras hospitalarias reciban a todos los niños a todos los jóvenes independientemente de cuestiones de nacionalidad sexualidad cuerpo lenguaje aprendizaje y además que puedan encontrar allí un lugar significativo para sus vidas. Quiero decir con esto que no se trata apenas de darle la bienvenida a alguien extraño al sistema educativo, sino que en los viejos mitos de la hospitalidad además de darle la bienvenida hay que hacer sentir comfortable a los estudiantes y que encuentren allí un proyecto y una existencia que le sean de verdad significativo para la vida. En eso hoy me parece que está el mayor desafío que toda escuela sea inclusiva y si me permite un segundo más que esa palabra inclusiva pronto desaparezca porque ya no será necesario mencionarla.

D: No será necesario sin duda. Carlos Skliar es doctor en fonología y tiene especialización en problemas de la comunicación humana, creo que eso también es un detalle muy importante para tener en cuenta porque algunas de las fallas que se han identificado en materia educativa, lo digo en nuestro país y usted también que es a nivel internacionalmente tiene que ver con que no se descubre a tiempo muchas veces problemas en materia o auditiva o de visión es decir que están asociadas a algunos factores digamos de problemas digamos en cuanto a desarrollo de la persona. ¿Tiene qué ver eso o no?

C.S: Mire de una manera para mí poco interesante en este sentido es cierto que con una prevención a nivel masivo y también es cierto que con una detección a nivel temprano estaríamos mucho mejor, las familias estaríamos mucho mejor. Ahora desde el punto de vista educativo yo creo que el mensaje educativo debería llegar independientemente de ello, es decir, que de alguna manera aunque la educación no se dirija a personas sordas, no se dirija a personas con problemas de lenguaje debería hacerlo, sería como una tarea postergada demasiadas décadas, que la educación se dirija a cualquiera yo tengo esta palabra que parece un poco peyorativa y un poco despectiva “el cualquiera” y sin embargo creo que es la mejor imagen que podemos dar,

una educación inclusiva es la que enseña a cualquiera que se considera, que puede, que aquello que tiene para enseñar a cualquiera, repito, independientemente de cualquier convicción. Enseñar a cualquiera es para mí, yo diría, el ideal de un proyecto educativo. Que cualquiera, ya he dicho ahora, no peyorativamente sea bienvenido en esta casa que es la escuela.

D: Si vamos a hablar un poco de esos avances en materia educativa tenemos que referir que Colombia es de los considerados países en desarrollo, digamos si bien ha dado un salto bien importante y bien interesante en materia de evolución en cuanto al tema educativo sabemos que no ha logrado el desarrollo, sabemos que hay países como Argentina que tienen un referente mucho más alto, mucho más avanzado en cuanto a la evolución en esos temas. Por lo que pueda conocer de Colombia, no sé qué tanto, ¿cree que nosotros vamos por buen camino? ¿O no?

C.S: Pero hace poco me habían preguntado, en una entrevista internacional, de situar países con buenas experiencias y tal. A mí me da un poco de tema hablar de otras realidades porque creo que en todos lados se hacen unos esfuerzos increíbles por hacer de las escuelas lugares de verdad, hospitalarios de verdad acogedores. De Colombia, claro, que tenemos la referencia de este enorme esfuerzo a nivel nacional por hacer un sistema inclusivo, quizá haya que reformular en las propias prácticas educativas y este congreso va a ser una oportunidad para hablar con los maestros, para poder conversar con ellos y para poder identificar que más allá de los cambios de legislación, que son fundamentales y que son importantes, lo álgido en educación son el cambio en las prácticas educativas. Y en eso Colombia, como lo creo yo en la realidad latino americana lo indica aún tenemos una cierta deficiencia quizá producto de haber confiado demasiado en los cambios estructurales, en los cambios externos, el aumento del producto bruto interno, el aumento de la accesibilidad, el aumento de inmobiliario escolar, pero me parece que este es el tiempo para pensar en nuevas prácticas educativas independientemente de las condiciones.

D: Muy bien, muchísimas gracias. Saludo a Renato Opperti, sociólogo por formación y educador por convicción por vocación. Creo que eso es una definición muy importante. Que creemos que además en nuestro país y en muchos otros países pueda hacerles falta a muchos educadores que tengan también una vocación propia. Además, en la hoja de vida, coordinador del programa fortalecimiento de programas curriculares y de diálogo político de la oficina Internacional de la educación de UNESCO, vive en Ginebra, ha bajado por innumerables países asesorando y aprendiendo sobre educación. ¿Esto de inclusión para usted naturalmente no es nuevo y ya para una persona que ha tenido la posibilidad de viajar por tantas partes del mundo encuentra que nosotros estamos muy atrás, vamos por buen camino en este tema de inclusión o no?

R.O: Acá a veces es difícil hacer valoraciones absolutas e inclusive relativas de estos temas. Lo que encuentro diferente y la UNESCO en diferentes regiones del mundo es una problemática similar que uno lo puede encontrar en América Latina pero también lo puede encontrar en África, en Asia, Europa, los países Árabes que es la dificultad que tienen los Sistemas educativos

de lograr prácticas inclusivas y cuando uno dice prácticas inclusivas no está diciendo solamente el acceso a la educación, que Colombia como otros países de América Latina han progresado enormemente en treinta años sino que está refiriéndose a encontrar la manera de descubrir, facilitar y lograr que el potencial de aprendizaje de cada niño sea una realidad. La inclusión no es más que eso, la inclusión no es ningún elemento de sofisticación educativa, sino que es simplemente algo bastante simple como señalaba Carlos que es que cada niño, cada adolescente, cada joven, te ha una oportunidad real y visible de ser educado y de aprender. Lo que en definitiva tiene la inclusión es esa relación tensa, compleja, dificultosa muchas veces entre educar y aprender. Y para educar uno lo que tiene que tener como tú bien decías educadores motivados, pasionales, amor por la educación, amor por los niños, amor por sus necesidades, amor por descubrirlos, amor por facilitarlos, amor por conectarlos, y eso es lo que muchas veces en educación no estamos poniendo la mirada, no estamos poniendo suficientemente la mirada en la necesidad de tener un educador que es un líder, el educador en un líder en la clase, es un líder en los procesos de aprendizaje, es quien de alguna forma va encontrando progresivamente diferentes alternativas, instrumentos y estrategias para lograr que el aprendizaje sea real. Por eso cuando hablemos de inclusión se unan todos los elementos fundamentalmente asociados a la inclusión, uno es la diversidad, hoy nuestras aulas en Colombia, en cualquier localidad de Colombia, cualquier región de Colombia como en cualquier de América Latina son recientemente diversas porque nuestros niños son recientemente diversos por condiciones, por estilo de aprendizaje, por contextos, por circunstancias, etcétera. Y lo que el docente tiene que tener es capacidad no solo instrumental de responder a esa diversidad sino estar convencido de que la diversidad es un elemento que potencia el aprendizaje. Si uno cree que tener alumnos diversos en un aula no es un buen elemento, no es un elemento a festejar, no es un elemento a celebrar con la sociedad, tiene diferentes sectores que están mancomunados y Unidos en un aula, si eso no lo ve como un activo, como una oportunidad para aprender, no vale aprendizajes, muchas veces la inclusión no se genera o no se crea a manera porque la inclusión es un viaje sin fin, nunca vamos a lograr la inclusión pero lo importante es entender que atender la diversidad de cada niño es fundamental para incluir y para eso lo que se requiere es personalizar la educación, no hay trajes a confección o vestimentas a confección en la educación, no existe un instrumento homogéneo estandarizado que responda a todas las necesidades de los niños. Mal hace América Latina en poner el énfasis en que evaluar homogéneamente a los alumnos es la respuesta. Está bien claro de la evidencia comparada de América Latina que los países no progresan por evaluar más, por estandarizar más, por homogeneizar más, los países progresan en sus diferentes contextos, en sus diferentes escuelas pero uno no puede hablar de que los países progresan genéricamente cuando ponen en marcha procesos y mecanismos que personalizan el acto de educar, personalizan ese traje a medida o ese vestido a medida de cada niño y cada niña para darle a cada niño una oportunidad de aprender y eso es lo que nos está faltando. Inclusión no es simplemente expresar la voluntad de incluirlos, es la realidad tangible y visible en un aula de que sea real por eso la importancia de este congreso porque este congreso pone la mirada en las prácticas pero no pone la mirada en los aspectos en sí misma, pone la mirada en las prácticas como elementos que convocan a una redefinición de los elementos de inclusión y yo creo que ahí Colombia como el resto de América Latina tenemos un trecho importante a transitar reconociendo que estos no son elementos mágicos, esto depende muchas veces de la capacidad de tolerancia en la sociedad, para darse

cuenta que educar no genera mecánicamente aprendizajes, educar genera procesos, que los propios niños y jóvenes tienen que procesar y que después resultan en aprendizaje pero no pongamos, no hagamos de urgencia el acto educativo, la educación necesita tiempo, paciencia, tolerancia, visión y eso es lo que la inclusión tiende un poco a incorporar.

D: Pues que bien. Sin duda ahí hay una gran reflexión sobre todos esos retos que se tienen en materia educativa para nosotros, además con otro elemento. Por cuestión de tiempo no podemos discutirlo ahora, pero sin duda creo que será un asunto bueno y tenerlo para desarrollar en próximas emisiones, mañana, el próximo viernes incluso con ustedes que están aquí y tiene que ver un poco con el desafío que tiene nuestro país que hoy anda en un proceso de paz frente a lo que es el posconflicto que sin duda va a representar una cantidad de retos fundamentales para vincular a tanta gente que está al margen de la sociedad... El tiempo se nos acaba, yo quiero agradecerles, es corto nuestro espacio

Anexo 6

Estudio de Accesibilidad en planta física e infraestructura de la UCM

INFORME 1° SEMANA

La primera semana hicimos la investigación y recopilación de la normativa referente a la accesibilidad universal. Lo anterior con el fin de realizar una presentación para presentar a la Arquitecta Ángela Ramírez y para repasar la normativa.

Nos basamos en la normativa nacional citada a continuación:

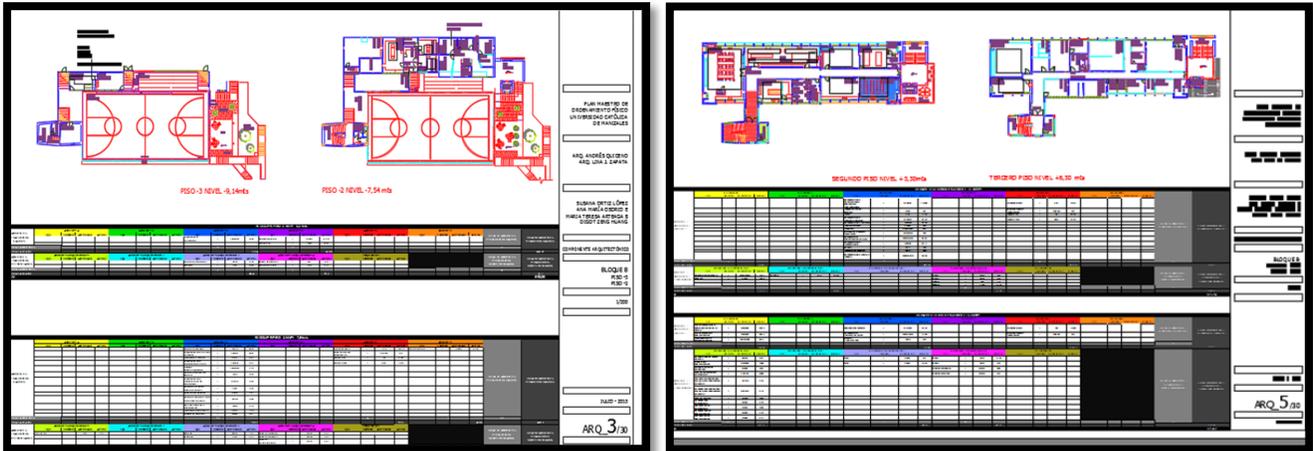
NORMATIVA NACIONAL

- Ley. 1346 de 2009 “Convención de los derechos de las Personas con Discapacidad” ONU- Art. 1,9
- Ley 09 de 1979. Resolución 14861 de 1985. “Por la cual se dictan normas para la protección, seguridad, salud y bienestar de las personas en el ambiente y en especial de los minusválidos” Min. Salud
- Ley 12 de 1987 “Por la cual se suprimen algunas barreras arquitectónicas y se dictan otras disposiciones” Art. 1,3
- Ley 105 de 1993 “Por la cual se dictan disposiciones básicas sobre el transporte, se reglamenta su planeación y se dictan otras disposiciones”.
- Art. 3 Acceso al transporte.
- Ley 361 de 1997 “Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones” Art. 43,47,49,50,52,53,57,62,63
- Ley 762 de 2002 “Por medio de la cual se aprueba la “Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de discriminación contra las Personas con Discapacidad”
- Decreto 1660 de 2003 “Por el cual se reglamenta la accesibilidad a los modos de Transporte de la población en general y en especial de las personas con discapacidad” Art. 8,10,12,14,18.
- Normas Técnicas Colombianas –ICONTEC Accesibilidad de las Personas al Medio Físico.

INFORME 3° SEMANA

Revisión con el docente Daniel posada acerca de los planos de la universidad y posteriormente el acuerdo a realizar el diagnóstico por medio de unas planillas que nos ayuden a identificar cada uno de los ítems específicos a desarrollar con el fin de generar resultados puntuales de cada bloque.

- se obtuvo planos digitales e impresos.



Resumen de la norma NTC de los ítems: pasillos, parqueaderos, puertas, señalizaciones, escaleras, servicios sanitarios, rampas, bordillos, pasamanos, agarraderas y pisos.

Realización de plantilla por cada ítem.

- Ejemplo de la plantilla:

NORMATIVA DE PASAMANOS Y AGARRADERAS				
	NORMA	MEDIDA ACTUAL	CUMPLENO CUMPLE	OBSERVACIONES
4 PASAMANOS				
5 separación libre entre el pasamano y la pared u otra obst.	50m		✓	
6 Altura (respecto al nivel de piso terminado)	90m / 70 m		✓	
7 Altura de pasamanos en escaleras (al nivel de piso)	50m		✓	
8 sección transversal del pasamano (diámetro)	35m/50m		✓	
9 pasamanos en rampas y escaleras (prolongación horizontal)	30cm		✓	
10 pasamanos en escaleras de ancho superior al doble	90cm/120m		✓	
12 AGARRADERAS				
13 sección transversal de las agarraderas(diámetro)	35m/50m		✓	
14 separación libre entre la agarradera y la pared u otra obst.	50m		✓	
18 PISOS				
18 pisos antiderrapantes			✓	deben de ser firme y estables, con el de facilitar el movimiento de las peronas con deficiencia visual.
19 Tapetes			✓	No se recomiendan los tapetes abulonados y de mucha pelusa.
20 acabado de la superficie			✓	Las superficies anti- derrapantes ayudan al agarre y manipulación para las personas con deficiencia visual

INFORME GENERAL ACCESIBILIDAD UCM.

En el periodo académico 2017-1 por medio de la asignatura Servicio Comunitario impartida por el docente Daniel Ricardo Posada y junto con la arquitecta Ángela Ramírez Y la comisión universitaria Arquibilidad, se plantea un Diagnostico de la planta física de la Universidad Católica de Manizales con el fin de comprender las fortalezas y debilidades de la infraestructura y proyectando hacer de sus espacios ambientes accesibles y educativos para toda la comunidad.

Para esto se establecieron unos grupos de trabajo los cuales trabajarían en el diagnóstico de los distintos bloques y espacios de la Universidad y estos se conformarían de la siguiente manera:

Grupo 1: Jon Maykol Saldarriaga Aguirre. Bloques: A, C y casa de post-grados.
Jhon Anderson Vásquez Vásquez

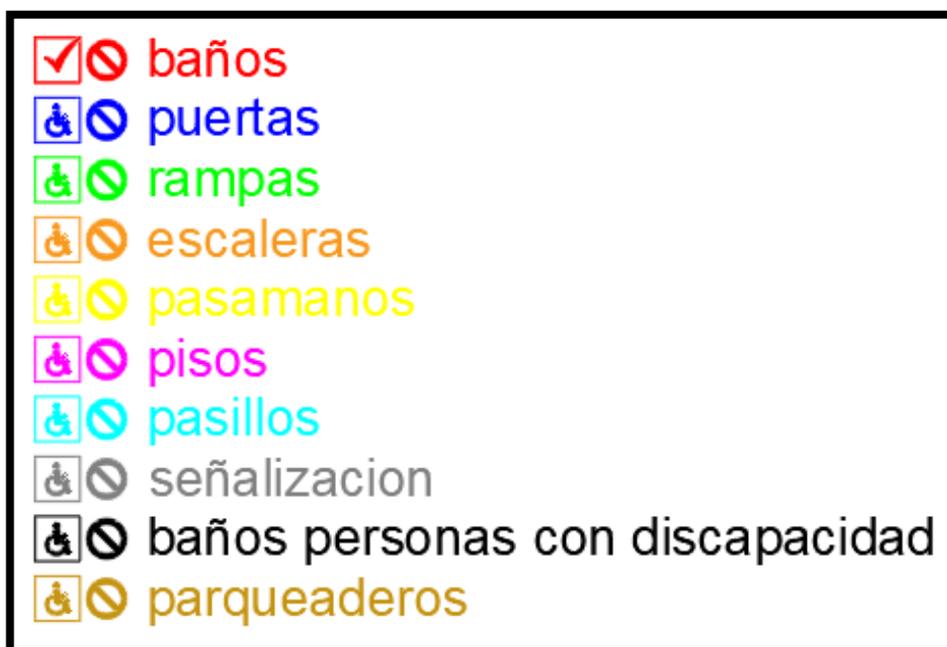
Grupo 2: Carolina Mejía Henao. Bloques: B, D y Campus deportivo.
Leidy Vanesa Franco Chacón.

Grupo 3: Jhennifer Cifuentes Ospina. Bloques: E, F y Auditorio Santo Domingo.
Mariana Sánchez Granada

Y la estudiante Julitza Carbonó Castro como apoyo a los tres grupos.

Después de repartirse los tres grupos sus lugares de trabajo se procede a generar unas plantillas las cuales se irán diligenciando con la información de los espacios y tomando en cuenta las medidas de : puertas, baños, parqueaderos, pasillos, rampas, escaleras, señalización, pisos y pasamanos y haciendo una comparativa con el compendio accesibilidad para todos obtenido de la curaduría número 1 de la ciudad de Manizales, y en base a esto, se clasifican dichos ítems en aptos o no para ser accesibles.

Acto seguido se generan cuadros con la información de las plantillas resumidas cuantitativamente de cuantos ítems cumplen y cuáles no, igualmente plasmando dichos resultados en los planos suministrados por planta física en AutoCAD con la siguiente nomenclatura:



A continuación, se anexan las plantillas con los respectivos datos cuantitativos recopilados del diagnóstico y a su vez con las plantillas y planos en físico como soporte del diagnóstico ya mencionado.

Bloque: A

Piso: -1

Componente	Total	Cumple	No Cumple
Baños Personas con Discapacidad	1	1	0
Baños	2	2	0
Puertas	18	5	13
Escaleras	0	0	0
Rampas	1	1	0
Pasillos	8	6	2
Pasamanos	0	0	0
Pisos	3	2	1
Señalización	1	1	0
Parqueaderos	0	0	0

OBSERVACIONES: el piso A-1 a grandes rasgos es accesible pero no cumple al pie de la letra las medidas establecidas en nuestra base "compendio accesibilidad para todos" el piso A-1 cuenta con dos baños de uso normal que cumple con las medidas mínimas y un baño accesible. Las puertas cumplen con algunas medidas de accesibilidad, pero es necesario intervenir ciertos puntos para garantizar el uso a todo público.

Bloque: A

Piso: 1

Componente	Total	Cumple	No Cumple
Baños Personas con Discapacidad	0	0	0
Baños	2	2	0
Puertas	26	19	7
Escaleras	3	3	0
Rampas	2	1	1
Pasillos	9	7	2
Pasamanos	2	0	2
Pisos	5	3	2
Señalización	1	1	0
Parqueaderos	0	0	0

OBSERVACIONES: el piso A 1 a grandes rasgos es accesible pero no cumple al pie de la letra las medidas establecidas en nuestra base “compendio accesibilidad para todos” el piso A 1 cuenta con dos baños de uso normal que cumple con las medidas mínimas y ningún baño para personas con discapacidad. Las puertas cumplen con algunas medidas de accesibilidad, pero es necesario intervenir ciertos puntos para garantizar el uso a todo público. Las rampas no cuentan con pasamanos de seguridad a un costado. Los pisos de las aulas y los pasillos no son de materiales antideslizantes.

Bloque: A

Piso: 2

Componente	Total	Cumple	No Cumple
Baños Personas con Discapacidad	0	0	0
Baños	0	0	0
Puertas	15	14	1
Escaleras	0	0	0
Rampas	1	1	0
Pasillos	1	1	0
Pasamanos	1	0	1
Pisos	2	0	2
Señalización	1	1	0
Parqueaderos	0	0	0

OBSERVACIONES: el piso A 2 a grandes rasgos es accesible pero no cumple al pie de la letra las medidas establecidas en nuestra base “compendio accesibilidad para todos” el piso A 2 no cuenta con baños de uso común y ningún baño para personas con discapacidad. Las puertas cumplen con algunas medidas de accesibilidad, pero es necesario intervenir ciertos puntos para garantizar el uso a todo público. La rampa no cuenta con pasamanos de seguridad a un costado. Los pisos de las aulas y los pasillos no son de materiales antideslizantes.

Bloque: B

Piso: -3

Componente	Total	Cumple	No Cumple
Baños Personas con Discapacidad	0	0	0
Baños	0	0	0
Puertas	4	4	0
Escaleras	0	0	0
Rampas	2	2	0
Pasillos	2	2	0
Pasamanos	2	1	1
Pisos	7	5	2
Señalización	4	4	0
Parqueaderos	0	0	0

Observación: De acuerdo a la normativa se debe adecuar un baño con sus respectivos accesorios para personas con discapacidad por piso.

Bloque: B

Piso: -2

Componente	Total	Cumple	No Cumple
Baños Personas con Discapacidad	1	1	0
Baños	2	2	0
Puertas	23	17	6
Escaleras	8	8	0
Rampas	2	2	0
Pasillos	8	8	0
Pasamanos	2	1	1
Pisos	7	5	2
Señalización	7	7	0
Parqueaderos	0	0	0

Observaciones: Se identificaron escaleras aptas para la movilidad, pero sin ninguna alternativa para las personas con movilidad reducida o un segundo acceso que le permita ingresar al espacio de manera adecuada.

Bloque: B

Piso: -1

Componente	Total	Cumple	No Cumple
Baños Personas con Discapacidad	1	1	0
Baños	2	2	0
Puertas	23	17	6
Escaleras	5	5	0
Rampas	2	2	0
Pasillos	5	5	0
Pasamanos	1	1	0
Pisos	4	4	0
Señalización	5	5	0
Parqueaderos	0	0	0

Observaciones: Se identificaron escaleras aptas para la movilidad, pero sin ninguna alternativa para las personas con movilidad reducida o un segundo acceso que le permita ingresar al espacio de manera adecuada.

Bloque: B

Piso: 1

Componente	Total	Cumple	No Cumple
Baños Personas con Discapacidad	0	0	0
Baños	2	2	0
Puertas	12	12	0
Escaleras	3	3	0
Rampas	3	3	0
Pasillos	7	7	0
Pasamanos	2	2	0
Pisos	4	4	0
Señalización	7	7	0
Parqueaderos	0	0	0

Observación: De acuerdo a la normativa se debe adecuar un baño con sus respectivos accesorios para personas con discapacidad por piso.

Bloque: B

Piso: 2

Componente	Total	Cumple	No Cumple
Baños Personas con Discapacidad	0	0	0
Baños	3	2	1
Puertas	12	10	2
Escaleras	2	2	0
Rampas	0	0	0
Pasillos	5	5	0
Pasamanos	0	0	0
Pisos	5	5	0
Señalización	5	5	0
Parqueaderos	0	0	0

Observación: De acuerdo a la normativa se debe adecuar un baño con sus respectivos accesorios para personas con discapacidad por piso.

Bloque: B

Piso: 3

Componente	Total	Cumple	No Cumple
Baños Personas con Discapacidad	0	0	0
Baños	3	1	2
Puertas	21	21	0

Escaleras	2	2	0
Rampas	0	0	0
Pasillos	5	5	0
Pasamanos	0	0	0
Pisos	3	3	0
Señalización	4	4	0
Parqueaderos	0	0	0

Observación: De acuerdo a la normativa se debe adecuar un baño con sus respectivos accesorios para personas con discapacidad por piso.

Bloque: C

Piso: -1

Componente	Total	Cumple	No Cumple
Baños Personas con Discapacidad	0	0	0
Baños	3	1	2
Puertas	13	7	6
Escaleras	3	1	2
Rampas	1	0	1
Pasillos	1	1	0
Pasamanos	0	0	0
Pisos	2	2	0
Señalización	1	1	0
Parqueaderos	0	0	0

OBSERVACIONES: el piso C -1 a grandes rasgos es accesible pero no cumple al pie de la letra las medidas establecidas en nuestra base "compendio accesibilidad para todos" el piso C -1 cuenta con tres baños de uso común de los cuales dos son de dimensiones muy pequeñas y ningún baño para personas con discapacidad. Las puertas cumplen con algunas medidas de accesibilidad, pero es necesario intervenir ciertos puntos para garantizar el uso a todo público. La rampa no es fija, no cuenta con la pendiente mínima y no cuentan con pasamanos de seguridad a un costado. Las escaleras exteriores no cumplen con pasamanos de seguridad y son de dimensiones irregulares.

Bloque: C

Piso: 1

Componente	Total	Cumple	No Cumple
Baños Personas con Discapacidad	0	0	0
Baños	0	0	0
Puertas	8	5	3
Escaleras	3	3	0

Rampas	1	0	1
Pasillos	2	2	0
Pasamanos	1	0	1
Pisos	2	2	0
Señalización	1	1	0
Parqueaderos	0	0	0

OBSERVACIONES: el piso C 1 a grandes rasgos es accesible pero no cumple al pie de la letra las medidas establecidas en nuestra base “compendio accesibilidad para todos” el piso C 1 no cuenta con baños de uso común y tampoco ningún baño para personas con discapacidad. Las puertas cumplen con algunas medidas de accesibilidad, pero es necesario intervenir ciertos puntos para garantizar el uso a todo público. La rampa no cuenta con la pendiente mínima y no cuentan con pasamanos de seguridad a un costado.

Bloque: C

Piso: 2

Componente	Total	Cumple	No Cumple
Baños Personas con Discapacidad	0	0	0
Baños	2	1	1
Puertas	7	5	2
Escaleras	1	1	0
Rampas	0	0	0
Pasillos	3	3	0
Pasamanos	1	0	1
Pisos	3	2	1
Señalización	1	1	0
Parqueaderos	0	0	0

OBSERVACIONES: el piso C 2 es inaccesible ya que no cuenta con algún punto de acceso hasta este nivel para personas con discapacidad en sillas de ruedas y es de gran dificultad subir o bajar de los otros niveles a este. El piso C 2 cuenta con baños de uso común, pero uno está diseñado con divisiones las cuales dejan poco espacio dentro de las mismas y no posee algún baño para personas con discapacidad. Las puertas cumplen con algunas medidas de accesibilidad, pero es necesario intervenir ciertos puntos para garantizar el uso a todo público.

Bloque: C

Piso: 3

Componente	Total	Cumple	No Cumple
Baños Personas con Discapacidad	0	0	0
Baños	2	1	1
Puertas	8	4	4

Escaleras	0	0	0
Rampas	0	0	0
Pasillos	3	3	0
Pasamanos	0	0	0
Pisos	1	0	1
Señalización	1	1	0
Parqueaderos	0	0	0

OBSERVACIONES: el piso C 3 a grandes rasgos es accesible pero no cumple al pie de la letra las medidas establecidas en nuestra base “compendio accesibilidad para todos” el piso C 3 cuenta con baños de uso común, pero uno está diseñado con divisiones las cuales dejan poco espacio dentro de las mismas y no posee algún baño para personas con discapacidad. Las puertas cumplen con algunas medidas de accesibilidad, pero es necesario intervenir ciertos puntos para garantizar el uso a todo público; algunas puertas fueron modificadas para ampliar espacios y otras obstaculizadas por la falta de función de un espacio con el otro. La rampa no cuenta con la pendiente mínima y no cuentan con pasamanos de seguridad a un costado.

Bloque: D

Piso: -3

Componente	Total	Cumple	No Cumple
Baños Personas con Discapacidad	0	0	0
Baños	2	2	0
Puertas	8	5	3
Escaleras	1	1	0
Rampas	0	0	0
Pasillos	3	3	0
Pasamanos	0	0	0
Pisos	3	3	0
Señalización	4	4	0
Parqueaderos	0	0	0

Observación: De acuerdo a la normativa se debe adecuar un baño con sus respectivos accesorios para personas con discapacidad por piso.

Bloque: D

Piso: -2

Componente	Total	Cumple	No Cumple
Baños Personas con Discapacidad	1	1	0
Baños	4	2	2
Puertas	12	10	2
Escaleras	2	2	0

Rampas	0	0	0
Pasillos	2	2	0
Pasamanos	0	0	0
Pisos	4	4	0
Señalización	5	5	0
Parqueaderos	0	0	0

Bloque: D

Piso: -1

Componente	Total	Cumple	No Cumple
Baños Personas con Discapacidad	0	0	0
Baños	4	4	0
Puertas	10	10	0
Escaleras	2	1	1
Rampas	0	0	0
Pasillos	2	2	0
Pasamanos	0	0	0
Pisos	3	3	0
Señalización	2	2	0
Parqueaderos	0	0	0

Observación: De acuerdo a la normativa se debe adecuar un baño con sus respectivos accesorios para personas con discapacidad por piso.

Bloque: D

Piso: 1

Componente	Total	Cumple	No Cumple
Baños Personas con Discapacidad	2	2	0
Baños	1	1	0
Puertas	10	7	3
Escaleras	4	4	0
Rampas	0	0	0
Pasillos	9	9	0
Pasamanos	1	1	0
Pisos	5	5	0
Señalización	7	7	0
Parqueaderos	0	0	0

Observaciones: Se identificaron escaleras aptas para la movilidad, pero sin ninguna alternativa para las personas con movilidad reducida o un segundo acceso que le permita ingresar al espacio de manera adecuada.

Bloque: D

Piso: 2

Componente	Total	Cumple	No Cumple
Baños Personas con Discapacidad	0	0	0
Baños	0	0	0
Puertas	0	0	0
Escaleras	2	2	0
Rampas	0	0	0
Pasillos	1	1	0
Pasamanos	2	2	0
Pisos	1	1	0
Señalización	1	1	0
Parqueaderos	0	0	0

Bloque: E

Piso: -3

Componente	Total	Cumple	No Cumple
Baños Personas con Discapacidad	0	0	0
Baños	0	0	0
Puertas	13	0	13
Escaleras	1	1	0
Rampas	0	0	0
Pasillos	1	1	0
Pasamanos	1	1	0
Pisos	1	1	0
Señalización	1	1	0
Parqueaderos	0	0	0

Observaciones bloque E: las escaleras de este bloque les falta banda antideslizante.

Bloque: E

Piso: -2

Componente	Total	Cumple	No Cumple
Baños Personas con Discapacidad	0	0	0

Baños	0	0	0
Puertas	18	2	16
Escaleras	1	1	0
Rampas	0	0	0
Pasillos	2	2	0
Pasamanos	1	1	0
Pisos	2	2	0
Señalización	2	2	0
Parqueaderos	0	0	0

Observaciones bloque E: las escaleras de este bloque les falta banda antideslizante.

Bloque: E

Piso: -1

Componente	Total	Cumple	No Cumple
Baños Personas con Discapacidad	0		
Baños	9	9	
Puertas	16	2	14
Escaleras	3	2	1
Rampas	0		
Pasillos	3	2	1
Pasamanos	0		
Pisos	1	1	
Señalización	2	2	
Parqueaderos	45	45	

Bloque: E

Piso: 1

Componente	Total	Cumple	No Cumple
Baños Personas con Discapacidad	1	1	0
Baños	10	0	10
Puertas	27	11	16
Escaleras	4	4	0
Rampas	1	1	0
Pasillos	11	11	0
Pasamanos	3	1	0
Pisos	1	1	0
Señalización	10	10	1

Parqueaderos	0	0	0
--------------	---	---	---

Bloque: E

Piso: 2

Componente	Total	Cumple	No Cumple
Baños Personas con Discapacidad	1	1	0
Baños	10	0	10
Puertas	16	6	10
Escaleras	2	2	0
Rampas	0	0	0
Pasillos	9	9	0
Pasamanos	2	2	0
Pisos	1	1	0
Señalización	9	9	0
Parqueaderos	0	0	0

Bloque: E

Piso: 3

Componente	Total	Cumple	No Cumple
Baños Personas con Discapacidad	1	1	
Baños	10		10
Puertas	28	5	23
Escaleras	2	2	
Rampas	0		
Pasillos	11	11	
Pasamanos	2	2	
Pisos	1	1	
Señalización	11	11	
Parqueaderos	0		

Bloque: E

Piso: 4

Componente	Total	Cumple	No Cumple
Baños Personas con Discapacidad	1	1	
Baños	10		10
Puertas	24	5	19
Escaleras	2	2	

Rampas	0		
Pasillos	9	9	
Pasamanos	2	2	
Pisos	1	1	
Señalización	9	9	
Parqueaderos	0		

Bloque:F

Piso: -2

Componente	Total	Cumple	No Cumple
Baños Personas con Discapacidad	0	0	0
Baños	0	0	0
Puertas	3	0	3
Escaleras	0	0	0
Rampas	0	0	0
Pasillos	0	0	0
Pasamanos	0	0	0
Pisos	0	0	0
Señalización	0	0	0
Parqueaderos	0	0	0

Observaciones bloque F: Este bloque no dispone baños para personas con discapacidad y algunos baños existentes son muy pequeños para cualquier persona.

Bloque: F

Piso: -1

Componente	Total	Cumple	No Cumple
Baños Personas con Discapacidad	0	0	0
Baños	0	0	0
Puertas	3	1	2
Escaleras	1	1	0
Rampas	0	0	0
Pasillos	3	3	0
Pasamanos	1	1	0
Pisos	1	1	0
Señalización	1	1	0
Parqueaderos	39	39	0

Bloque: F

Piso: 1

Componente	Total	Cumple	No Cumple
Baños Personas con Discapacidad	0	0	0
Baños	4	4	0
Puertas	27	18	9
Escaleras	2	2	0
Rampas	0	0	0
Pasillos	8	8	0
Pasamanos	2	2	0
Pisos	1	1	0
Señalización	6	6	0
Parqueaderos	0	0	0

Bloque: F

Piso: 2

Componente	Total	Cumple	No Cumple
Baños Personas con Discapacidad	0	0	0
Baños	6	6	0
Puertas	30	10	20
Escaleras	2	2	0
Rampas	0	0	0
Pasillos	9	9	0
Pasamanos	2	2	0
Pisos	1	1	0
Señalización	8	8	0
Parqueaderos	0	0	0

Bloque: F

Piso: 3

Componente	Total	Cumple	No Cumple
Baños Personas con Discapacidad	0	0	0
Baños	4	2	2
Puertas	29	2	27
Escaleras	2	2	0
Rampas	0	0	0
Pasillos	6	6	0

Pasamanos	2	2	0
Pisos	1	1	0
Señalización	6	6	0
Parqueaderos	0	0	0

Bloque: auditorio santo domingo

Piso:

Componente	Total	Cumple	No Cumple
Baños Personas con Discapacidad	0	0	0
Baños	6	6	0
Puertas	12	4	8
Escaleras	1	1	0
Rampas	2	2	0
Pasillos	5	5	0
Pasamanos	1	1	0
Pisos	2	2	0
Señalización	5	5	0
Parqueaderos	0	0	0

Observaciones bloque Santo Domingo: Este bloque no dispone baños para personas con discapacidad y algunos baños existentes son muy pequeños para cualquier persona.

Bloque: Campus

Piso: -2

Componente	Total	Cumple	No Cumple
Baños Personas con Discapacidad	0	0	0
Baños	8	8	0
Puertas	16	14	2
Escaleras	7	5	2
Rampas	1	0	1
Pasillos	7	7	0
Pasamanos	3	1	2
Pisos	4	4	0
Señalización	7	7	0
Parqueaderos	0	0	0

Observación: De acuerdo a la normativa se debe adecuar un baño con sus respectivos accesorios para personas con discapacidad por piso.

Bloque: Campus

Piso: -1

Componente	Total	Cumple	No Cumple
Baños Personas con Discapacidad	0	0	0
Baños	0	0	0
Puertas	1	1	0
Escaleras	2	2	0
Rampas	0	0	0
Pasillos	2	2	0
Pasamanos	2	2	0
Pisos	1	1	0
Señalización	1	1	0
Parqueaderos	0	0	0

Observación: Este piso no requiere baños ya que es un mezanin para observar los campeonatos de squash, por otra parte, debería tener un sistema de acceso para las personas con movilidad reducida.

Bloque: Campus

Piso: 1

Componente	Total	Cumple	No Cumple
Baños Personas con Discapacidad	0	0	0
Baños	3	2	1
Puertas	7	5	2
Escaleras	1	1	0
Rampas	0	0	0
Pasillos	6	4	2
Pasamanos	1	1	0
Pisos	4	4	0
Señalización	3	3	0
Parqueaderos	0	0	0

Observación: De acuerdo a la normativa se debe adecuar un baño con sus respectivos accesorios para personas con discapacidad por piso.

Informe especial casa de Post-gradados UCM:

En base a la información suministrada por la curaduría número 1 de la ciudad de Manizales en el Compendio Accesibilidad para todos se encuentra que las

adecuaciones que se hicieron a la construcción en su momento para pasar de una residencia familiar a una locación para post-gradados pues no se pensaron en cuanto al público con alguna discapacidad.

Encontramos que al ingresar al edificio se observa la primera barrera de accesibilidad la cual es una escalinata que no cuenta con rampa o algún medio para que las personas en sillas de ruedas o dificultad para subir escaleras puedan ingresar.

Al ingresar se tiene un gran hall de recibimiento apto para la actividad que allí se presta, pero a medida que se ingresa a los espacios internos se ven las incompatibilidades con las medidas que se esperan tener según el compendio y son recorridos por pasillos angostos, que llevan a espacios cerrados que a su vez se van desprendiendo en otros por medio de escaleras con medidas angostas.

Las puertas son para ingresar a lugares residenciales y no cuentan con las medidas necesarias para ingresar y evacuar el personal que allí se pretende albergar para dichas actividades. Hay constantes cambios de niveles que se salvan por escaleras y que al momento de intervenir por medio de una rampa ocuparían gran parte del espacio o se haría muy extensa.

Los baños son adecuados para el servicio del poco personal de la edificación, pero no cuenta con un baño para personas con discapacidad y se observa que no es posible instalar uno por los espacios tan definidos y angostos.