

## ARTÍCULO DE REVISIÓN

**Educación inclusiva y diversidad funcional en la Universidad***Inclusive education and functional diversity at the University***Ernesto Martín-Padilla<sup>1</sup> • Pedro José Sarmiento<sup>2</sup> • Luz Yarime Coy<sup>3</sup>****Recibido:** 29/11/2012 / **Aceptado:** 25/05/2013

<sup>1</sup> Psicólogo, MSc. en Psicología Clínica y de Familia. Director de la Maestría en Psicología de la Salud y la Discapacidad, Universidad de la Sabana. Grupo de investigación Contexto y Crisis.

<sup>2</sup> Médico, PhD, MSc. en Bioética. Director de la especialización en Bioética, Facultad de Medicina, Universidad de la Sabana. Grupo de investigación Kheyron en Bioética.

<sup>3</sup> Psicóloga. Docente de la UNAD. Estudiante de la Maestría en Psicología de la Salud y la Discapacidad, Facultad de Psicología, Universidad de la Sabana.

Correspondencia: mario.martin1@unisabana.edu.co

## | Resumen |

Este artículo tiene como fin describir los elementos básicos requeridos para facilitar una educación inclusiva en la superior para las personas con necesidades educativas especiales, desde la perspectiva de la diversidad funcional. A lo largo de esta revisión se identifican los cambios que ha tenido el concepto de discapacidad. Este escrito pone de manifiesto una serie de conclusiones que permiten la formación de modelos prácticos que aborden las distintas dimensiones que sustentan un proceso de inclusión social en el ámbito universitario. En tal sentido, en orden de implementar estos cambios, debe promoverse un mayor esfuerzo colaborativo entre los distintos sectores involucrados. Se reconocen también las barreras y dificultades que deben ser primero superadas para poder implementar estos modelos inclusivos propuestos en los artículos consultados. El contar con apoyos para las personas con necesidades especiales permitiría un proceso de inclusión donde se mantengan los niveles de exigencia para la preparación de profesionales competentes e idóneos.

**Palabras clave:** personas con discapacidad, educación superior, discriminación social (DeCS).

.....  
**Martín-Padilla E, Sarmiento PJ, Coy LY.** Educación inclusiva y diversidad funcional en la Universidad. Rev. Fac. Med. 2013; 61: 195-204.

## Summary

This essay aims to describe the basic elements required to facilitate an inclusive form of higher education for students with special educational needs, from the perspective of functional diversity. Throughout the study, the concept of disability un-

dergoes a rigorous examination. This paper reveals a number of findings that enable the formation of practical models that address the distinct dimensions underpinning a process of social inclusion in the university environment. Of course, in order to implement such changes, a major collaborative effort would be called for. The study does not overlook the difficulties and obstacles that must first be overcome in order to achieve the successful implementation of the inclusive models outlined in the articles consulted. Having support for people with special needs would allow inclusion process which maintains the high requirement for the preparation of competent and qualified professionals.

**Key words:** disabled persons, education higher, social discrimination (MeSH).

.....  
**Martín-Padilla E, Sarmiento PJ, Coy LY.** Inclusive education and functional diversity at the University. Rev. Fac. Med. 2013; 61: 195-204.

## Introducción

Un importante propósito de las sociedades modernas en materia de derechos humanos ha sido la determinación de superar las discriminaciones a las personas por una condición o una característica especial. En este sentido, aunque se sabe que falta mucho por recorrer, se tiene mayor conciencia de que las personas con limitaciones físicas o mentales pueden desarrollar sus capacidades y potenciales más allá de las creencias o perjuicios que puedan tenerse. Por esto, el objetivo de este artículo consiste en hacer una síntesis de los posibles

avances que se han logrado o pueden alcanzarse en el tema de educación inclusiva en las universidades o instituciones de educación superior (IES).

En la historia relativamente reciente de la sociedad se han venido reevaluando los prejuicios sobre las posibilidades de las personas con discapacidad y reconociendo la importancia de los procesos de inclusión, primero -en los colegios de primaria y educación media- para los niños con necesidades educativas especiales y, posteriormente, poco a poco en las instituciones universitarias para los jóvenes en esta situación. Se entiende la población con necesidades educativas especiales, como “aquella que presenta discapacidad o limitaciones y capacidades o talentos excepcionales” (1). La inclusión educativa ocurre, según Porter, citado por el MEN (1) “cuando los niños con discapacidad y otras necesidades especiales son educados en aulas de clase con sus pares de edad, en las instituciones de su comunidad o vecindario”. Pero no basta la ubicación de estos niños o jóvenes en las clases regulares; según Porter, debe proporcionárseles un apoyo de manera personalizada para que puedan poder cumplir metas individuales relevantes (1).

La educación inclusiva, como proceso ineludible en la sociedad, se viene implementando paulatinamente y reconociéndose por la mayoría de los países del orbe, tanto jurídica, como doctrinal y jurisprudencialmente. En el ámbito internacional, la legislación sobre la discapacidad señala planteamientos específicos en relación con los derechos y deberes de las personas con discapacidad, lo mismo que regulaciones para prevenirla, brindar atención y generar condiciones de integración social, para superar cualquier forma de discriminación. La idea de una educación inclusiva ha sido adoptada por organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2), que se refleja en el desarrollo de estrategias que posibiliten una auténtica igualdad de oportunidades. Por ejemplo, en España, La Ley Orgánica 4/2007 de Universidades en la legislación “reconoce ahora la igualdad de oportunidades y la no discriminación, entre otros, de las personas con discapacidad, unas medidas que afectan el acceso a la universidad, el ingreso en los centros, la permanencia en la universidad y el ejercicio de sus derechos académicos” (3). Así, se reconoce que las barreras pueden estar en la adecuación de los centros educativos o en las regulaciones, sistemas y estrategias pedagógicas dominantes, más que en las capacidades mismas de esos estudiantes con necesidades educativas especiales.

En Colombia, la legislación hace explícita mención a la protección, apoyo e integración de las personas con discapacidad. Específicamente, el artículo 67 de la Constitución Política reconoce que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social (4); en este sentido, el acceso a la educación para todas las personas, sin

distingos por sus características o condiciones, es un aspecto fundamental en todo sistema social que pretende la equidad, la participación y el progreso de sus miembros. La educación superior es un proceso de transmisión de conocimientos y habilidades a las personas y les da poder para participar en la toma de decisiones sobre el desarrollo y el proceso democrático (5).

Por esto, desde la perspectiva de la inclusión, todas las personas deben tener acceso a la educación, para lo cual se deben desarrollar formas de superar las diferencias: “La inclusión significa atender con calidad y equidad las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes y, para lograrlo, se requiere desarrollar estrategias organizativas que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad” (1).

Pese a esto, aunque existe una reciente sensibilidad respecto a la discapacidad, tanto a nivel público como a nivel del ciudadano común, el camino por recorrer es largo y lleno de dificultades conceptuales y prácticas. Esto puede en parte atribuirse a la concepción tradicional de discapacidad, que conlleva el problema de la segregación: cuando se cataloga a alguien de «anormal» se lo está marginando, se le están quitando las posibilidades reales de desarrollo de sus capacidades innatas y las que vaya adquiriendo; al no ser vista como persona con potenciales para estudiar y capacitarse a la par con los demás, se le ubica en el rol de enfermo (6). Estos factores hacen que las familias con personas en condición de discapacidad en su seno sean más vulnerables económicamente, pues está comprobado que los bajos ingresos que reciben las personas en situación de discapacidad tienen que ver con su bajo nivel educativo (7).

Por esto, es muy relevante revisar las razones por las que, actualmente, la inclusión social en la educación superior esté poco avanzada; el nivel educativo de las personas en condición de discapacidad es mucho menor que el de la población regular. Según el DANE, en el censo del 2005, del 6,3% de la población con discapacidad, sólo el 1% ha logrado acceder a estudios superiores (7,8); estos porcentajes son similares a los registrados, por ejemplo, en naciones como las africanas, donde además el éxito académico de esta población que ingresa a la Universidad también es muy limitado (5). Se puede deducir que estos bajos índices pueden estar relacionados con prejuicios y barreras en los paradigmas tanto de las sociedades, instituciones y comunidades, como de las personas y familias con hándicaps, que magnifican erróneamente los obstáculos para afrontar el reto de acceder a la universidad.

Por esta razón se requiere fortalecer un cambio paradigmático, donde se pueda ver la discapacidad desde perspectivas que reconozcan no sólo las limitaciones y necesidades, sino también las competencias y posibilidades de las personas, para poder llevar a una experiencia más plena lo planteado en las

políticas sobre discapacidad, y así aprovechar en el ámbito de la educación superior los avances conceptuales y tecnológicos. Según Valliant “hoy en día, la educación inclusiva a menudo no responde a las necesidades de los niños y los jóvenes” (9). Este cambio tiene implicaciones que hacen que la educación inclusiva sea una tarea llena de obstáculos y barreras que hay que comprender para poder diseñar estrategias que permitan llevar a la práctica los avances conceptuales y las políticas bien intencionadas que emiten los estados en pro de la equidad social.

### La evolución del concepto de discapacidad

En un recuento sobre los paradigmas que han sido dominantes en las distintas épocas de la historia de la civilización, diversos autores han identificado a lo largo de la historia tres maneras o modelos de trato social hacia las personas con discapacidad (10): un primer modelo, denominado como modelo de la prescindencia, en el que se supone que las causas que originan la discapacidad son extra naturales o divinas. Según esta perspectiva las personas con discapacidad son subvaloradas al punto de considerarlas innecesarias; su presencia está relacionada con imaginarios diabólicos o de ira de Dios. Desde esta perspectiva la sociedad decide no contar con ellas. El segundo modelo es el rehabilitador, cuya filosofía busca determinar causas científicas en la discapacidad, para desarrollar ayudas técnicas y tratamientos; las personas dejan de ser inútiles siempre y cuando sean rehabilitados. Los dos primeros enfoques han sido en mayor o menor medida excluyentes. El primero, porque durante siglos no reconoció ni respetó ni los derechos humanos de las personas con discapacidad, ni mucho menos incluyó a estas personas como una parte de la sociedad; el segundo, porque bajo el paradigma curativo y de normalidad, tiene la pretensión de reparar o “rehabilitar”, generando así una exclusión positiva, cuyo asiento radica en comprender la discapacidad como una anomalía o como una imperfección que, inevitablemente, sitúa a estas personas en un nivel inferior a quienes se consideran “normales” (10-12). Según Stupp (13) “este paradigma aún prevalece en general en nuestra sociedad y en particular en los Centros de Educación Superior. Desde el punto de vista social se margina a estas personas por no tener un estándar de “normalidad”. A partir del supuesto de que la enfermedad y la discapacidad obstaculizan las capacidades fisiológicas y psicológicas del individuo “enfermo”, estas personas quedan privadas de cualquier expectativa y responsabilidad normales. En esta perspectiva, los factores sociales y culturales juegan un papel definitivo. En efecto, el imaginario de “normalidad” se va delimitando en las diversas sociedades a partir de la ideología dominante que en su tiempo y espacio tiende a la dominancia (6). Aunque este modelo, a diferencia de las antiguas concepciones, desarrolla

los tratamientos y logra avances tecnológicos y conceptuales benéficos e imprescindibles, trae como consecuencia otro serio problema representado en que las medidas normativas insisten en una práctica asistencial que niega a sus receptores el derecho de decidir cuáles son sus verdaderas necesidades; adicionalmente, este enfoque promueve una política de caridad asistencial basada en la “lástima” por padecer una enfermedad, lo que fortalece la condición del discapacitado como algo “anormal” por contraposición a los estándares de normalidad y que condenan a la dependencia (13,14). Una perspectiva más tradicional del modelo médico, también trae como consecuencia el imponer una noción de discapacidad centrada en la deficiencia funcional biológica o anatómica; desde este paradigma, los pedagogos, terapeutas físicos, psicólogos, terapeutas ocupacionales o trabajadores sociales tienden a generalizar las formas de tratamiento hacia la discapacidad (12), lo cual trae un efecto rotulador, que impide ver más allá de las limitaciones.

El tercer modelo es denominado social, pues considera que las causas que originan la discapacidad no son religiosas ni científicas sino sociales (10). El modelo social defiende que la concepción de la discapacidad es una construcción social impuesta, la cual se hace real cuando es definida por parámetros de lo que es funcional o normal, y plantea una visión de la discapacidad como clase oprimida, con una severa crítica al rol desempeñado por los profesionales, y la defensa de una alternativa de carácter político más que científico (6,10,12,14,15). La hipótesis de este modelo consiste en afirmar que, en gran medida, es la sociedad la que genera la condición de discapacidad a las personas al imponer obstáculos materiales y estereotipos culturales que fomentan dinámicas de exclusión y marginación; su invitación consiste en abandonar la creencia de que la discapacidad es un atributo padecido y poseído por una persona individual y asumir que, muy al contrario, es una experiencia de vida en la que, quienes la viven, experimentan un amplio conjunto de restricciones que les vienen impuestas por una sociedad discapacitada para incluirlos (14).

En el modelo social se hace muy relevante el significado del lenguaje utilizado para describir la realidad; el mismo término “discapacidad” representa un sistema complejo de restricciones sociales impuestas a las personas con insuficiencias por una sociedad muy discriminadora (16). Por esto, aunque el paradigma de la rehabilitación representó un avance en la reivindicación de los derechos de la persona con limitaciones, trajo una serie de términos y concepciones tales como déficit, limitación y restricción, que no son términos positivos ni neutros, por lo que resulta un vano intento de cambiar la realidad terminológica (3). Esta perspectiva social permite otras concepciones, ya que muestra la influencia de los prejuicios en las barreras frente a la inclusión. Esto significa que las personas con diversidad funcional sí pueden contribuir y

hacer parte de la sociedad, siempre y cuando se les otorgue la valoración y el respeto a su condición de personas diferentes. La construcción social de la identidad del discapacitado opera en virtud de un mecanismo heterónimo: “aquellos de nosotros que hemos nacido con una minusvalía sólo nos damos cuenta habitualmente de que somos “diferentes” cuando entramos en contacto con otras personas “no-discapacitadas”. Por esto, la atención al lenguaje, en este punto es definitiva, ya que los términos y los significados que se den a estas diferencias van a operar en los procesos de inclusión o exclusión, en la medida en que generalizan o atribuyen a las personas con necesidades especiales limitaciones que no tienen o que pueden manejar con facilidad si reciben los soportes pertinentes (16).

No necesariamente algunas concepciones, términos y significados parten de una intención de segregación o de exclusión, pero puede esto ser el resultado. Por ejemplo, el proteccionismo o la “asistencia” excesiva, son actitudes que tienden a subvalorar las capacidades de las personas. Por esto, aparte de las barreras mentales y físicas siempre presentes de forma visible e invisible para muchos, una de las dificultades adicionales que tiene la sociedad para aceptar y comprender la discapacidad está en relación con la autonomía. Esto no se refiere a “prescindir del apoyo de otras personas, ni tampoco implica que las personas sean independientes físicamente, más bien requiere el que conozcan lo que necesitan y lo puedan expresar a las personas que les brindan algún tipo de apoyo” (17); no obstante, de cara al “paciente discapacitado”, con frecuencia se confunde su autonomía mental con su autonomía física, al dar por sentado que una discapacidad es un impedimento también para tomar decisiones o incluso para superar los fracasos, sin tener en cuenta que el éxito y el cumplimiento de metas va asociado a la posibilidad de afrontar retos y dificultades y así crecer intelectual y económicamente. Adicionalmente a esto, las personas que son vistas primordialmente como “discapacitadas”, experimentan frecuentemente diversas desventajas económicas, políticas y sociales en una sociedad que exige competitividad y esfuerzo para aprovechar las oportunidades; buscar una vida independiente y llegar a cumplir los ideales y las metas es un esfuerzo sobre humano que solo muy pocos logran (16,17). Por esto toda persona necesita desarrollar sus potenciales y alcanzar un nivel de autonomía que le permita alcanzar sus propios ideales; en esto no hay diferencia, cada cual tiene sus limitaciones y necesidades, por lo que se requiere una sociedad que favorezca el desarrollo individual; es decir, que cuente con los apoyos y opciones para preparar e impulsar a sus miembros hacia su desarrollo, pero sin asumir posturas proteccionistas, en particular con las poblaciones con necesidades especiales. Paralelo a ello, la responsabilidad de los individuos está en asumir retos y afrontar condiciones difíciles, donde puedan encontrar su autonomía basada en sus propios recursos y posibilidades.

### Diversidad funcional como paradigma de la inclusión social

Como una mirada alternativa al paradigma de la normalidad, que enmarca a los seres humanos dentro de parámetros uniformes y frecuentemente connota las diferencias como limitantes, se ha venido planteando la concepción de la diversidad funcional (10); esta perspectiva busca que la sociedad reconozca la riqueza que implica para ella la presencia de las diferencias funcionales y su aceptación. Se considera que las diferencias entre los individuos implica no sólo limitaciones, sino también potenciales y recursos que pueden llevar a cada persona a desarrollarse plenamente (13). Este término, acuñado por el foro de vida independiente en el año 2005, resalta la noción de diversidad frente a la concepción negativa de la discapacidad: “el término «diversidad funcional» se ajusta a una realidad en la que una persona funciona de manera diferente o diversa de la mayoría de la sociedad” (10).

Esta perspectiva de la diversidad invita a reconocer en la inclusión una posibilidad de construcción relacional entre la sociedad y un sujeto (individual y colectivo), donde la discapacidad puede tomar un significado distinto en un espacio situacional, dinámico e interactivo entre alguien con cierta particularidad y la comunidad que lo rodea (6,14,18).

Es por esto que la concepción de la inclusión social de personas desde el concepto de diversidad funcional requiere de innovación, estrategia, integralidad, efectividad, participación, fundamento, transferibilidad, pluralismo y transversalidad (19). En contraste, la noción de exclusión social hace referencia a un proceso social de desintegración, en el sentido de una progresiva ruptura de las relaciones entre los individuos y la sociedad. El concepto ha cobrado actual relevancia en la arena de las políticas sociales y en el debate sociológico, para referirse a la aparición de nuevas formas de desigualdad que van más allá de las viejas fracturas sociales en un contexto de profundas transformaciones económicas y sociales a escala global. En este sentido, podemos definir la exclusión social como una situación de acumulación y combinación de factores de desventaja diversos, vinculados a diferentes aspectos de la vida personal, social, cultural y política de los individuos. Todos estos fenómenos se refieren y relacionan con la pérdida, o la negación, de derechos esenciales que definen la ciudadanía social (20).

Esto es particularmente grave en la educación de la juventud: “Hay un número de acuerdos internacionales de derechos humanos que sustentan la opinión de que la segregación en la educación obligatoria es contra los niños y los jóvenes por los derechos humanos básicos” (5).

Por esto, la idea de buenas prácticas sociales está ligada a la lucha contra la exclusión, mediante proyectos de inclusión



en los que la educación está directamente implicada (21). “El enfoque de la educación inclusiva es fundamental... con el fin de abrir la educación superior para los estudiantes con discapacidades y todos aquellos que en la actualidad se les niega el acceso por motivos raciales, étnicos, de salud, o por razones lingüísticas y culturales” (5).

En este orden de ideas, “una buena práctica debe articular sujetos, propósitos y contextos determinados en el marco de valores, concepciones, modos de hacer y formas de pensar, conocimientos explícitos e implícitos, componentes racionales, vivencias, sentimientos, sueños, junto a un número notable de barreras” (21). Retomando el concepto de la diversidad funcional, al abordar los procesos de inclusión social desde este paradigma, las prácticas educativas que permiten el desarrollo de los potenciales de cada uno en concordancia con sus particulares necesidades, constituyen “una dimensión crítica del bienestar emocional de todas las personas y un valor social que alude a un derecho inalienable de la persona, no sujeto a disquisiciones técnicas, en parangón con otros como el derecho a la vida, o la igualdad” (22).

### Fortalecimiento de la inclusión educativa en educación superior

La educación superior es entendida como “un servicio público que puede ser ofrecido tanto por el Estado como por particulares, y se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional” (23).

A este nivel educativo deben tener posibilidades de acceso todas las personas sin distinción; por esto, la falta de condiciones flexibles y adaptables en las instituciones educativas, hace que surja la necesidad imperante de implementar procesos de educación inclusiva en la educación superior: “Las personas con discapacidad –como las normales– no son iguales entre sí sino que tienen necesidades muy distintas que deberán ser evaluadas, y compensadas por el centro educativo haciendo uso de recursos e instrumentos varios” (24). Para ello es necesario fortalecer los procesos de educación inclusiva y las políticas y lineamientos institucionales de inclusión de las personas con diversidad funcional en las IES, propendiendo por incluir en ellos un enfoque diferencial.

Algunas propuestas de apoyo a la inclusión educativa con este enfoque diferencial son innovaciones a los programas regulares que se vienen implementando con el fin de atender las necesidades educativas individuales de este grupo poblacional vulnerable dentro de las IES. En este interés por potenciar una educación inclusiva para la diversidad funcional, se han planteado varias categorías para su desarrollo e implementación. Para esta reflexión a manera de síntesis se tomarán las

siguientes categorías donde se han propuesto las acciones y los cambios que se han venido desarrollando de manera paulatina, reconociendo que podrían destacarse otros aspectos de esta realidad compleja: la accesibilidad, el trabajo con la comunidad académica, el marco político, jurídico y normativo, y el marco conceptual y paradigmático.

Una primera categoría que se hace relevante es la de la accesibilidad. Esta categoría indica la detección y neutralización de posibles barreras para el acceso de todos. La educación inclusiva parte de la premisa de que todos los estudiantes pueden aprender, siempre y cuando su entorno educativo ofrezca condiciones de accesibilidad, en términos de currículum, sistemas de apoyo y métodos de educación; por tanto esta libertad es tanto física como educativa (1,24). Un elemento que se ha considerado clave es la adecuación de la infraestructura, donde la accesibilidad y la señalética deben considerarse, además de minimizar o suprimir las barreras y obstáculos para la movilización, adecuar tanto los servicios básicos como ascensores, aulas, baños y zonas de paso, hasta los más específicamente académicos como el acceso a la información en bibliotecas, salas de clases y laboratorios (25,26). Igualmente, en un modelo de accesibilidad, otro elemento es la promoción del acceso oportuno a los diferentes espacios de interacción social con la comunidad académica, que implica la participación de los estudiantes con discapacidad en los organismos Universitarios que toman decisiones, y el derecho a organizarse en grupos estudiantiles donde puedan desarrollar sus intereses académicos o culturales (13,27).

Un aspecto clave para la accesibilidad es el concerniente al uso de tecnologías y medios de comunicación, los cuales “han de planificarse dos prioridades: la accesibilidad a los medios tecnológicos, y su concatenación con la formación en la utilización de las tecnologías y sus productos de apoyo para el uso de TIC” (28). Es esencial utilizar las tecnologías de información y comunicación (TIC) como herramientas pedagógicas y estratégicas, de manera que estas faciliten el atender las diversidades funcionales y así poder adaptar el ambiente educativo, su estructura académica y pedagógica para este grupo poblacional. Por esto se puede decir que hay:

...una correlación positiva entre el uso de las TIC y habilidades de gestión de información y la situación social y profesional de las personas con diversidad funcional... el marco universitario español y europeo demanda un sistema de calidad universitario basado en la utilización de las nuevas tecnologías como instrumento para la mejora de la igualdad de oportunidades y la cohesión social (3).

En este sentido, Martínez señala que las universidades de Colombia están implementando tímidamente plataformas info-pedagógicas para ofrecer carreras con un alto componente de asignaturas virtuales y, además, avanzan en una amplia propuesta de programas totalmente en línea” (8).

Una segunda categoría para construcción de la educación inclusiva es el trabajo con la comunidad académica, que incluye la formación de docentes, la re-significación de las creencias sobre discapacidad en profesores, estudiantes y padres de familia, y la comprensión y difusión del concepto de diversidad funcional, que abarca no solo a los estudiantes con necesidades educativas especiales, sino a todos, ya que el tener limitaciones y diferencias es algo característico en los seres vivos. “La escuela es considerada como una comunidad escolar abierta y diversa que funciona como un todo. Por ello, no es selectiva, ni exclusiva, ni expresa rechazo hacia ninguno de sus miembros” (24). En el año 2001 El Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) realizó un diagnóstico de la situación de formación docente: “Las universidades aún no preparan a los futuros docentes en aspectos cruciales como: adaptaciones curriculares, modalidades de evaluación, necesidades educativas especiales, etc. Esta carencia hace que los profesores tengan pocas herramientas para trabajar con alumnos que presentan una discapacidad” (29). Actualmente, para Valliant (9) hay avances en la formación de profesores para la inclusión educativa en América Latina, y hay consciencia de la importancia de incluir este punto en las agendas de los distintos países; pero aún este proceso es insuficiente frente a las demandas existentes. Es necesario además, contar con personal calificado de apoyo para lograr la consolidación de un equipo interdisciplinario que permita atender y articular las necesidades especiales de este grupo poblacional desde el sistema educativo de la universidad mediante procesos de cualificación frente al tema de la inclusión de la población con diversidad funcional -psicólogos, pedagogos, ingenieros de sistemas, docentes de apoyo, terapeutas, médicos conocedores en tratamiento a la diversidad funcional, intérpretes de lengua de señas- (30-32). No toda la carga en capacitarse la deben asumir los docentes regulares. Domínguez plantea por ejemplo la posibilidad de una forma de colaboración entre el profesorado como es “la docencia compartida, un tipo de organización en la que dos docentes trabajan conjuntamente con el mismo grupo-clase. Habitualmente se habla del profesor de aula (responsable de la materia) y el profesor de apoyo” (32).

Igualmente, con respecto a la comunidad conformada por las personas y familias relacionadas con el entorno universitario, se enfatiza en la importancia de brindar atención y orientación a familias o personas encargadas del cuidado de la población con necesidades especiales mediante talleres y escuela de padres, fomentando el desarrollo de actividades permanentes de sensibilización en la comunidad universitaria que promuevan la inclusión y equidad de los estudiantes con necesidades educativas; además, proporcionar atención psicosocial a estos estudiantes para que puedan ser acogidos e incluidos en los diferentes programas que ofrece la universidad, mediante un enfoque diferencial (30). Sumado a esto, incorporar la temática de discapacidad dentro de la malla

curricular de las carreras podría contribuir a la formación de profesionales íntegros y facilitadores de inclusión en el futuro (2).

Como una tercera categoría se debe mencionar la concerniente a las políticas que hacen posible el ejercicio de los deberes y derechos de la población con necesidades especiales. Esto implica por lo tanto el desarrollo del marco normativo, político y jurídico de la diversidad en las IES. Como se vio al principio de este escrito, hay una normativa existente en los países que promueven los procesos de inclusión. No obstante, aunque el ordenamiento jurídico busca preservar los derechos de las poblaciones con discapacidad, se puede ver que el salto de las normas a la igualdad aún no está salvado (33). En Colombia, este marco se puede encontrar en artículos donde se menciona el deber del Estado de protección a las personas que por su condición física o mental se encuentren en estado de debilidad manifiesta (Art. 13), lo mismo que se refiere al adelanto de políticas de prevención, rehabilitación e integración social para los “disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos” (Art. 47), garantía de un trabajo acorde con sus condiciones de salud (Art. 54), educación, derecho al trabajo, derecho a la recreación, cultura y el deporte (Arts. 52 y 70) (4). “El impacto de las Normas Uniformes de Equiparación de Oportunidades para las Personas con Discapacidad rompe con el paradigma asistencial luego de una lucha de los movimientos de personas con discapacidad por incorporar la filosofía de la vida independiente” (34).

Así, se puede ver como la educación en el marco legal colombiano es concebida, desde la perspectiva de los derechos humanos fundamentales, como un proceso en la construcción de una democracia en un Estado de derecho; por consiguiente genera políticas institucionales que propician la inclusión social de la población en situación de discapacidad, de acuerdo con los lineamientos que aquí se exponen. Específicamente, esta política pública Nacional de Discapacidad se ha construido dentro del marco conceptual del manejo social del riesgo que impulsa la reforma de la protección social en Colombia, en concordancia con el concepto de discapacidad que inspira la nueva Clasificación Internacional del Funcionamiento y la Discapacidad de la Organización Mundial de la Salud (27). Está conformada por tres componentes estratégicos para la intervención en discapacidad que involucran a la sociedad y por ende a sus diferentes estructuras organizativas e instituciones. Para cada componente se proponen líneas de acción estratégicas así: Promoción de entornos protectores y prevención de la discapacidad, promoción y fomento de condiciones y comportamientos saludables, y equiparación de oportunidades (27-35). Dichos componentes deben reflejarse en las IES colombianas en el reglamento estudiantil, el Proyecto Académico Pedagógico, el Proyecto Educativo Institucional y en el plan de desarrollo de las IES, así como en los entes y

programas respectivos (1). Del mismo modo, se debe contar con políticas al interior de las universidades que promuevan la inclusión y que consideren medidas antidiscriminatorias que favorezcan el desempeño y permitan revisar normativas y reglamentaciones que velen su cumplimiento (30).

Por otra parte, como una cuarta categoría para la educación inclusiva se puede mencionar la administración y gestión en las IES, que es la que soporta las acciones programáticas, pedagógicas y estructurales:

La dimensión administrativa resulta ser compleja, ya que abarca una gran cantidad de componentes, de acuerdo a la organización de cada institución. Algunos de los componentes que conformarían esta dimensión serían la elaboración de planes, proyectos y programas que requieren de un presupuesto permanente y la contratación de recursos humanos entre otros (13).

Así, los aspectos administrativos deben acompañar las determinaciones que den curso a la educación inclusiva: “El acceso a la administración universitaria tiene impacto en procesos como la creación de nuevas plazas, asignación de becas, admisión, orientación vocacional y académica y otros” (13). También la gestión hace posible la adecuación física y la accesibilidad. Las instancias administrativas juegan un rol esencial en lograr adecuaciones específicas en servicios generales, tales como: servicio de recogida a domicilio para los estudiantes que así lo necesiten, sillas de ruedas para uso temporal o coches para desplazarse dentro del campus, intérpretes de lengua de señas para los estudiantes sordos o con dificultades auditivas, etc. También la gestión financiera de recursos va a permitir tener tecnologías de acceso a la información aparatos de escritura: adaptaciones especiales para exámenes, posibilidad de fotocopiar a gran tamaño el material didáctico, posibilidad de equipos de ordenadores adaptados y software necesario, mobiliario adaptado en las aulas, y mejora de los catálogos de las bibliotecas universitarias con el incremento de las colecciones de recursos electrónicos etc. (3).

Finalmente, no se puede dejar de lado el nivel conceptual y paradigmático, ya que este orienta desde sus premisas la toma de decisiones y el desarrollo de las políticas y parámetros sobre la discapacidad. No cabe duda que en este sentido el modelo social ha cuestionado el paradigma exclusivista de la postura biomédica, psicopatológica o psiquiátrica y sociológica tradicionales, pero le falta volver a incorporar las dimensiones biológica y psicológica en su discurso para no quedar en un reduccionismo similar (36). El concepto de diversidad funcional puede abrir un campo para esa sinergia, ya que propone un cambio de premisas, evoca otro lenguaje y define significados alternativos que posibiliten la inclusión sin negar las otras dimensiones. Hablar por ejemplo de equidad en vez de igualdad lleva a reconocer que se deben

tener similares oportunidades pero aceptando las diferencias (37). Otro concepto que puede asociarse es el de la palabra “Diversity”, que es una combinación de diversidad, dignidad y libertad: un concepto propuesto en España para indicar el derecho individual y colectivo a vivir de manera activa e independiente, con auto-determinación; auto-ayuda (apoyo entre iguales); posibilidad para ejercer poder (empoderamiento); responsabilidad sobre la propia vida y acciones; derecho a asumir riesgos; y, vivir inmerso en la comunidad no segregado o integrado sectorialmente (38,39). Así como estos conceptos, gradualmente pueden emerger otras palabras y significados en la medida en que se comparte la premisa de aceptar las diferencias como parte de la normalidad. Esta construcción de nuevos lenguajes requiere de espacios de socialización en las comunidades académicas, donde se pase “del diálogo fragmentado por subgrupos y niveles, al discurso abierto y directo, donde se expliciten los interrogantes, las vivencias emocionales, las explicaciones y el impacto del proceso en cada participante” (40).

Es decir, un lenguaje basado en la equidad puede ser fundamental para pensar la educación superior como un escenario de desarrollo incluyente, si es creado a partir de nuevos significados, que abran paso a interacciones universidad-población con necesidades especiales. En esta revisión se ve que como se ha venido desarrollando conceptualmente esta intención de lograr la inclusión de personas con discapacidad en los contextos educativos, pero es evidente que no se puede hablar aún de un impacto que arroje resultados contundentes, dadas las pobres tasas de acceso en comparación con los porcentajes de personas en esta condición que podrían llegar a las universidades y lograr el éxito académico.

## Conclusiones

Como una conclusión central de esta revisión, se puede decir que, como es planteado de varias maneras en los estudios y propuestas examinados, el proceso de inclusión de la población con diversidad funcional en las IES se consolidará desde la integración efectiva de sus actores a partir de una responsabilidad colectiva para el logro de este objetivo. Como lo indican Toboso y Arnau acerca de la diversidad funcional, es importante pasar de un análisis individual a uno de orientación social, dado que el estudio del bienestar y de la calidad de vida desde esta perspectiva más amplia debe tener en cuenta, en toda su diversidad, el conjunto de funcionamientos posibles (41).

Es decir, se debe aceptar que la problemática que vincula la discapacidad y la inclusión social y educativa a nivel superior, es verdaderamente compleja; lograr en la práctica lo planteado idealmente, no es asunto fácil porque implica responsabilidades compartidas entre las personas con disca-

pacidad, sus familias, las comunidades, las instituciones y el Estado. “La discapacidad resulta una cuestión social que pide el compromiso de todos para poder conseguir la sociedad de todos y para todos” (42). Como lo comprobaron Aguado y cols., en una investigación con estudiantes con discapacidad en la Universidad de Oviedo (43), la educación inclusiva con enfoque diferencial en las IES, requiere necesariamente de implementar procesos de sensibilización que permitan el reconocimiento de la diferencia dentro de cada comunidad educativa, en condiciones de igualdad y dignidad humana.

No cabe duda de que en la actualidad persisten innumerables barreras físicas, sociales y culturales para la inclusión social y educativa de las personas con diversidad funcional (44). La accesibilidad se enfrenta a múltiples obstáculos, aunque se puede decir que las más importantes barreras se encuentran en los imaginarios culturales en torno a la discapacidad: “la falta de conocimiento y claridad acerca de las capacidades de desempeño, características de personalidad y comportamiento que pueda tener una persona con discapacidad, genera en la sociedad actitudes que tienden a ser negativas” (45).

Aunque el marco legislativo nacional e internacional es amplio y con importantes contenidos, la distancia entre las normas y la realidad, es todavía muy considerable, como lo sostiene Ángel (46). Hay vacíos sobresalientes en su ejecución e implementación de programas de educación, educación para la inclusión y sus resultados. Paralelamente, la capacitación de docentes y equipos interdisciplinarios para ejecutarlos aún es incipiente, como lo sostienen Mohamed y Hassan, al investigar el contexto educativo en Egipto (47).

Es un hecho que la inclusión y la equidad son dos conceptos que amplían posibilidades al ir de la mano en el marco de la discapacidad. No obstante es necesario tener en cuenta que esta fórmula no puede aplicarse de forma indiscriminada. La diversidad funcional no debe por ejemplo convertirse en una carencia de exigencia para el futuro profesional; es preciso vigilar que los procesos educativos de la enseñanza media y de la educación superior sean consistentes y cumplan con las exigencias y estándares de calidad; esto solo se puede pedir en justicia si los estudiantes reciben los apoyos y recursos para su adecuado desempeño y cumplimiento. Así como la educación media debe velar por que el estudiante, independientemente de sus limitaciones, alcance un nivel de aprendizaje acorde a los grados que va cursando, los programas de educación superior deben garantizar la equidad e igualmente la calidad que permita el aval de competencias mínimas de los profesionales titulados para ejercer una profesión. Esto supone que, en los procesos de inclusión, la evaluación del desempeño académico debe ser igualmente exigente para todos los estudiantes en proceso de formación a nivel de educación superior, porque la responsabilidad social define que el futuro profesional cumpla

con todos los requisitos básicos y las competencias para poder lograr el éxito académico y laboral.

El camino por recorrer es todavía muy largo. Es necesario generar planes, proyectos y programas para la inclusión en IES, entidades estatales y privadas, comunidades, programas, capacitadores, familias y personas con dichas necesidades educativas, que contemplen las reformas administrativas, formativas, de orden social y comunitario. Pero para dar vida a las acciones y evitar la discriminación se debe ir a un orden epistemológico develando los significados sobre discapacidad que generan la exclusión en cada comunidad, para construir nuevos discursos inclusivos a partir de la diversidad funcional (48-50). Se han logrado avances en la educación primaria, pero, según Guajardo, para América Latina y el Caribe “El reto ahora es cruzar la línea de la primaria, ya sea hacia la consecución de estudios a la secundaria o hacia la incorporación laboral... nos enfrentamos a dificultades propias del sistema más que de los alumnos o egresados” (51).

Por lo tanto, para consecución del objetivo social de la equidad, la meta es la inclusión para el pleno desarrollo de todos sin importar sus condiciones, y no hay duda de la importancia del acceso y la culminación de la educación superior en esta magna tarea.

## Financiación

Ninguna declarada por los autores.

## Conflicto de interés

Ninguno declarado por los autores.

## Agradecimientos

Universidad de La Sabana, Colombia. Grupos de investigación: Contexto y Crisis (Facultad de Psicología) y Kheyron Bioética (Facultad de Medicina).

## Referencias

1. Ministerio de Educación [MEN]. Colombia avanza hacia una educación inclusiva con calidad (I). Centro virtual de noticias (CVN) Noticias sobre educación, 2012. Disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/propertyvalue-36247.html> [Consultado el 23 de octubre de 2012].
2. UNESCO. Educación inclusiva. 2005. Disponible en <http://www.ibe.unesco.org/es/temas/temas-curriculares/educacion-inclusiva>. [Consultado el 30 de Octubre de 2012].



3. **Martínez JÁ.** La Ley 4/2007 de Universidades y la integración de los estudiantes con diversidad funcional en la sociedad del conocimiento. *RUSC*. 2008;5:1-9.
4. Constitución Política de Colombia. Bogotá D.C: Legis.1991.
5. **Kochung E.** Role of higher education in promoting inclusive education: Kenyan perspective. *JETERAPS*. 2011;2:144-50.
6. **Míguez M.** Construcción social de la discapacidad: La experiencia Montevideana. *Portularia*. 2006;6:123-37.
7. Consejo Nacional de Política Económica y Social [CONPES]. Política Pública Nacional de Discapacidad en Colombia. Bogotá CONPES. 2004.
8. **Martínez M.** Experiencias de inclusión educativa en Colombia: hacia el conocimiento útil. [artículo en línea]. *RUSC*. 2011;8(1):43-54. Disponible en <<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n1-martinez/v8n1-martinez>. [Consultado el 25 de Octubre de 2012].
9. **Valliant D.** Preparing teachers for inclusive education in Latin America. *Prospects*. 2011;41:385-98.
10. **Palacios A, Romañach J.** El modelo de la Diversidad. Bioética y derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. Madrid: Ediciones Diversitas-AIES. 2006.
11. **Iañez A.** Vida independiente y diversidad funcional. Resultados de una investigación social aplicada en la provincia de Sevilla. *Portularia*. 2009;9:99-103.
12. **Soto A.** La discapacidad y sus significados: notas sobre la (in) justicia. *Política y Cultura*. 2011;209-39.
13. **Stupp R.** Universidades Accesibles para Todos. En: Jiménez, R. Editor. Las personas con discapacidad en la educación superior. San José: Fundación Justicia y Género. 2002;17-32.
14. **Ferreira M.** La construcción social de la discapacidad: hábitos, estereotipos y exclusión social. *Nómadas*. 2008;17:221-32.
15. **Barnes C.** Disabled People in Britain and Discrimination. London: Hurst & Co. 1991.
16. **Barnes C.** Disability Activism and the Price of Success: British experience. *Intersticios*. 2007;1:15-29.
17. **Montes M, Hernández E.** Las familias de personas con discapacidad intelectual ante el reto de la autonomía y la independencia. Ponencia. XII Congreso internacional de teoría de la educación. Universitat de Barcelona. Disponible en [www.cite2011.com/Comunicaciones/Familias/214.pdf](http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Familias/214.pdf) [Consultado el 24 de Mayo de 2013].
18. **Brogna P.** El nuevo paradigma de la discapacidad y el rol de los profesionales de la rehabilitación. Argentina: El Cisne. 2006.
19. **Sacristán J.** Las Buenas Prácticas por la inclusión social y el rol de las Organizaciones No Lucrativas. 2006. Instituto Juan de Herrera. Disponible en <http://habitat.aq.upm.es/boletin/n36/ajbar.html> [Consultado el 30 de Octubre de 2012].
20. **Jiménez M, Luengo J, Taberner J.** Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado*. 2009;13:11-49.
21. **Escudero M.** Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado*. 2009; 13:107-41.
22. **Sarrionandia G.** Inclusión y exclusión educativa. “voz y quebranto”. *REICE*. 2008;6:9-18.
23. Consejo Nacional de Acreditación [CNA]. El sistema de educación superior de Colombia. Disponible en <http://www.cna.gov.co/1741/article-187279.html>. [Consultado el 30 de Octubre de 2012].
24. **Sánchez A.** Integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad en la universidad de Almería. Almería: Editorial Universidad de Almería. 2009.
25. UNESCO, Instituto Internacional para la Educación Superior en América latina y el Caribe. Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. Caracas, 2006. Disponible en [www.radu.org.ar/Info/2%20IESALC.pdf](http://www.radu.org.ar/Info/2%20IESALC.pdf). [Consultado el 26 de Octubre de 2012].
26. **Florez A, Moreno M, Bermudez G, Cuervo G.** Lineamientos de política para la atención educativa de poblaciones en situación de discapacidad en las instituciones de educación superior en Colombia. *Areté*. 2009;9:11-24.
27. Consejería Presidencial de Programas Especiales [CPPE]. 2003-2006., disponible en [http://cppe.presidencia.gov.co/Home/apoyo/Paginas/ante\\_fundamentos.aspx](http://cppe.presidencia.gov.co/Home/apoyo/Paginas/ante_fundamentos.aspx). [Consultado el 27 de Octubre de 2012].
28. **Antón P.** Programas y apoyos técnicos para favorecer la accesibilidad en la universidad. Apertura. 2010; Disponible en:<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=68813176002>. [Consultado el 31 de septiembre de 2012].
29. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular. En: Ciclo de Debates 8: Desafíos de la Política Educativa. 2001. disponible en [www.unicef.cl](http://www.unicef.cl). [Consultado el 31 de Octubre de 2012].
30. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. Importancia de la Tutoría en la Vida Universitaria. 2004. Disponible en: [www.Fonadis.cl/index](http://www.Fonadis.cl/index). [Consultado el 27 de Septiembre de 2012].
31. **Rodrigo JS.** Las personas con discapacidad en la Educación Superior. Bogotá D.C: Gosestra. 2002.
32. **Domínguez A.** Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 2009;3:45-51.
33. **Díaz E.** Estratificación y desigualdad por motivo de discapacidad. *Intersticios*. 2011;5:157-70.
34. **Jiménez R.** Editor. Las personas con discapacidad en la educación superior. San José: Fundación Justicia y Género. 2002.
35. Consejo Nacional de Política Económica y Social [CONPES]. Política pública nacional de discapacidad en Colombia. Bogotá: CONPES; 2004.
36. **Verdugo MÁ.** La concepción de discapacidad en los modelos sociales. En Verdugo MA; Jordán de Urries FB. Coordinadores. Investigación, innovación y cambio: V Jornadas Científicas de

- Investigación sobre personas con discapacidad. Salamanca: Amarú. 2003; 17:235-47.
37. **Devalle A, Vega V.** Una escuela en y para la diversidad: El entramado de la diversidad. Buenos Aires: Aique Grupo Editores. 2006.
  38. Foro de Vida Independiente y Divertad. (n.d.). Disponible en <http://www.forovidaIndependiente.org/>. [Consultado el 31 de Octubre de 2012].
  39. **Lobato M.** Filosofía de Vida Independiente. 2007. Disponible en [http://www.forovidaIndependiente.org/filosofia\\_de\\_vida\\_independiente](http://www.forovidaIndependiente.org/filosofia_de_vida_independiente). [Consultado el 31 de Octubre de 2012].
  40. **Martín E.** Conversaciones entre la familia y el equipo terapéutico en la discapacidad adquirida. Pensamiento Psicológico. 2008;4:151-66.
  41. **Toboso M, Arnau M.** La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. Araucaria [en línea] 2008, 10 (Sin mes): Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=28212043004>. [Consultado el 31 de octubre de 2012].
  42. **Vega A.** La Educación Social ante el fenómeno de la discapacidad. Pedagog. Soc. 2002; 173-189. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=135018332010>. [Consultado el 31 de septiembre de 2012].
  43. **Aguado A, Alcedo MÁ, González M, García L, Cuervo J, Real S, et al.** La Universidad de Oviedo y los estudiantes con discapacidad. Psychosocial Intervention. 2006;15:49-63. Disponible en: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=179814011004>. [Consultado el 31 de septiembre de 2012].
  44. Foro Europeo de la Discapacidad. Discapacidad y exclusión social en la Unión Europea. Tiempo de cambio, herramientas para el cambio. Madrid: CERMI. 2003.
  45. **Puin DC.** Actitudes frente a la vinculación laboral de personas con discapacidad. Rev Fac Med. 2002;50:196-99.
  46. **Ángel F.** Colombia, hacia la educación inclusiva de calidad. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. 2005.
  47. **Mohamed M, Hassan A.** Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and self efficacy. Procedia. 2011;29:976-85.
  48. **García JM.** La discapacidad hoy. Psychosocial Intervention. 2005;14:245-53.
  49. **Moreno M, Rodríguez M, Gutiérrez M, Ramírez L, Barrera O.** ¿Qué significa la discapacidad?. Aquichan. 2006;678-91.
  50. **Romañach J, Lobato M.** Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. 2005. Disponible en [http://www.minusval2000.com/relaciones/vidaIndependiente/diversidad\\_funcional.html](http://www.minusval2000.com/relaciones/vidaIndependiente/diversidad_funcional.html). [Consultado el 31 de Octubre de 2012].
  51. **Guajardo E.** La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. 2009;3:15-23.