

**VIVENCIAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA: UNA PERSPECTIVA DESDE EL  
DESARROLLO HUMANO Y LAS CAPACIDADES DIFERENTES.**

**LAURA VANESSA ESCOBAR USAQUEN.**

**TUTOR: ALEJANDRO GOMEZ.**

**CORPORACION UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS.  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS.  
PROGRAMA DE TRABAJO SOCIAL  
SOACHA, CUNDINAMARCA.**

**2013.**

**VIVENCIAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA: UNA PERSPECTIVA DESDE EL  
DESARROLLO HUMANO Y LAS CAPACIDADES DIFERENTES.**

**LAURA VANESSA ESCOBAR USAQUEN.**

**TUTOR: ALEJANDRO GOMEZ.**

**CORPORACION UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS.  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS.  
PROGRAMA DE TRABAJO SOCIAL  
SOACHA, CUNDINAMARCA.**

**2013.**

## TABLA DE CONTENIDO.

<b>RESUMEN.....</b>	<b>1</b>
<b>PRESENTACION.....</b>	<b>3</b>
<b>MARCO CONTEXTUAL .....</b>	<b>7</b>
Antecedentes.....	7
<b>FORMULACION DEL PROBLEMA.....</b>	<b>18</b>
<b>OBJETIVO GENERAL.....</b>	<b>18</b>
<b>OBJETIVOS ESPECIFICOS.....</b>	<b>19</b>
<b>MARCO REFENCIAL.....</b>	<b>20</b>
Antecedentes de la inclusión educativa.....	20
Generalidades de la inclusión educativa dentro del contexto colombiano.....	23
Capacidades y desarrollo humano.....	27
Enfoque de las capacidades dentro de la intervención del trabajo social, una verdadera posibilidad de Ser y Hacer desde la diferencia.....	34
Las Concepciones de Discapacidad como Posibles Escenarios Humanos para la comprensión de la Alteridad y la Diferencia.....	40
La agencia una posibilidad para el crecimiento, realización y desarrollo humano.	44
La inclusión educativa como una posibilidad para el desarrollo humano desde las capacidades diversas.....	50
<b>PERSPECTIVAS, REALIDADES, VIVENCIAS Y SENTIRES DE LAS Y LOS ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD Y DE LOS DOCENTES DESDE SU PRÁCTICA FRENTE A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA, EL DESARROLLO HUMANO, LAS CAPACIDADES, LA AGENCIA Y LA DIFERENCIA.....</b>	<b>59</b>
Fases de la Investigación.....	61
Población participante.....	63
Criterios de selección de la población.....	64
Instrumentos empleados para la recolección de información.....	65
Procedimientos.....	69

<b>Categorías de análisis.....</b>	<b>70</b>
<b>Técnicas y procedimientos desarrollados para el análisis de los datos.....</b>	<b>72</b>
<b>Categoría inclusión educativa. (Perspectivas de los docentes).....</b>	<b>80</b>
<b>Categoría inclusión educativa. (Perspectivas de las y los estudiantes).....</b>	<b>82</b>
<b>Categoría Estrategias institucionales y de la comunidad educativa que favorecen el desarrollo humano y las capacidades. (Perspectivas de docentes).....</b>	<b>86</b>
<b>Categoría Estrategias institucionales y de la comunidad educativa que favorecen el desarrollo humano y las capacidades. (Perspectivas de estudiantes).....</b>	<b>89</b>
<b>Categoría Diferencia y Agencia. (Propuestas y prácticas desarrolladas por los docentes).....</b>	<b>94</b>
<b>Categoría Diferencia y Agencia. (Propuestas y prácticas desarrolladas por los estudiantes).....</b>	<b>89</b>
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>96</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>101</b>

**TABLA DE CUADROS.**

<b>Cuadro N° 1.</b> <b>Marco legal de la Discapacidad de la vicepresidencia de Colombia (2005).</b>	<b>8</b>
<b>Cuadro No 2.</b> <b>Marco Legal de la Discapacidad en el ámbito Internacional.</b>	<b>9</b>
<b>Cuadro N° 3.</b> <b>Lineamientos de política de educación inclusiva MEN (2013).</b>	<b>12</b>
<b>Cuadro N° 4.</b> <b>Fases de la Investigación.</b>	<b>62</b>
<b>Cuadro N°5.</b> <b>Estudiantes participantes en el estudio.</b>	<b>63</b>
<b>Cuadro N° 6.</b> <b>Docentes participantes en el estudio.</b>	<b>63</b>
<b>Cuadro N° 7.</b> <b>Criterios de selección población participante.</b>	<b>64</b>
<b>Cuadro N° 8.</b> <b>Instrumentos utilizados en la investigación.</b>	<b>68</b>
<b>Cuadro N° 9 .</b> <b>Procedimientos realizados para la obtención de la información a partir de los instrumentos implementados.</b>	<b>70</b>
<b>Cuadro N° 10.</b> <b>Procedimientos y técnicas utilizadas para el análisis de las categorías.</b>	<b>74</b>
<b>Cuadro N° 11.</b> <b>Categoría inclusión educativa.(Perspectivas de los docentes).</b>	<b>80</b>
<b>Cuadro N° 12.</b> <b>Categoría inclusión educativa. (Perspectivas de las y los estudiantes).</b>	<b>82</b>
<b>Cuadro N° 13.</b> <b>Categoría desarrollo humano y capacidades. (Perspectivas de los docentes).</b>	<b>87</b>
<b>Cuadro N° 14.</b> <b>Categoría desarrollo humano y capacidades. (Perspectivas de los estudiantes).</b>	<b>89</b>

<b>Cuadro N° 15.</b> <b>Categoría diferencia y agencia.</b> <b>(Propuestas y prácticas desarrolladas por los docentes).</b>	<b>94</b>
<b>Cuadro N° 16.</b> <b>Categoría diferencia y agencia.</b> <b>(Experiencias de agencia desarrolladas por las y los estudiantes).</b>	<b>97</b>

## AGRADECIMIENTOS.

Gracias infinitas a Dios.

Gracias a mi papá por ser el mejor papá del mundo, el más perfeccionista, dedicado, paciente e incondicional. También quiero agradecer a mi mamá por ser tan linda, por esas palabras y consejos que me alientan a seguir, a Sofi mi hermanita por su comprensión y complicidad, les agradezco a los tres por una vida de amor, por incitarme a recorrer este camino, por apoyarme y querer siempre lo mejor para mí, los amo infinito. A mis familiares, compañeros y amigos les doy las gracias por tenerme paciencia y apoyarme en los tiempos difíciles.

De manera especial agradezco al Profe Alejandro Gómez mi tutor, por guiarme en el proceso y creer en mí desde el inicio. (Se que el vínculo con el tutor nunca se olvida).

Gracias a los docentes del programa de Trabajo social y a Bienestar Universitario por escucharme, y brindarme información dentro y fuera del aula.

Y por último y no menos importante agradezco a mis compañeros por participar en esta investigación..... Gracias por darme la oportunidad de conocer un poco más de ustedes... son increíbles, Dios los bendiga.

## RESUMEN.

La documentación institucional encontrada, la información consultada relacionada con la educación inclusiva superior en Colombia y las pocas investigaciones educativas divulgadas, evidencian que las acciones institucionales dentro de los ámbitos académicos, administrativos y de la comunidad educativa relacionadas con la inclusión educativa dentro de la educación superior se direccionan al desarrollo de algunos procesos de sensibilización a la comunidad educativa, pequeños ajustes frente al diseño arquitectónico, modificaciones curriculares y flexibilización en los tiempos de entrega de trabajos y productos académicos, entre otros, sin que se observen acciones que posibiliten el desarrollo humano, el reconocimiento y potenciación de las capacidades diferentes, agencia y realización personal y social y por lo tanto, el alcance y vivencia de una verdadera inclusión educativa. **Objetivo:** determinar las estrategias institucionales y de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Centro Regional Soacha que contribuye a la inclusión educativa, el desarrollo humano y las capacidades diferentes, a partir de las experiencias de las y los estudiantes en situación de discapacidad y las prácticas que realizan los docentes. **Método:** investigación cualitativa. **Población:** 4 estudiantes en situación de discapacidad. **Técnicas de recolección de información:** revisión documental, encuestas y análisis del discurso. **Conclusiones:** Los alcances de la inclusión son aún incipientes, ante la desarticulación interinstitucional, las dificultades de la gestión administrativa y las barreras físicas y actitudinales de una parte de la comunidad educativa. Las y los estudiantes en situación de discapacidad (ESD), refieren que la formulación de estrategias relacionadas con el desarrollo humano y las capacidades son limitadas, debido a falta de escenarios institucionales, procesos y proyectos que posibiliten su participación efectiva en los ámbitos académico, social y personal.



Los docentes consideran que se hace prioritaria la formulación de una política institucional frente a la inclusión educativa, que posibilite la generación de lineamientos pedagógicos para la atención educativa de las Necesidades Educativas Particulares (NEP). Las acciones y estrategias educativas no se corresponden con un enfoque diferencial que posibilite la participación y el desarrollo personal y social desde las capacidades, funcionamientos y el desarrollo humano. A pesar de las dificultades generadas por las barreras físicas, actitudinales y para la participación, tanto estudiantes, como docentes desarrollan prácticas y propuestas para potencia la capacidad de agencia y el reconocimiento de la diferencia como realidad humana.

*Palabras Clave*— Inclusión Educativa, Desarrollo Humano, Capacidades, Agencia, Diferencia.

## PRESENTACIÓN.

La inclusión educativa se constituye en el conjunto de estrategias institucionales y de la comunidad que posibilitan la visibilización y participación de una serie de personas que históricamente venían siendo excluidas del goce de derechos que socialmente se concebían como exclusivos de los ciudadanos “convencionales”. Con la movilización política y social se logran una serie de conquistas normativas que apuntan a la restitución de derechos y un verdadero estatus de ciudadanía. A pesar de estos avances, la inclusión educativa se ha caracterizado por alcances limitados y de carácter progresivo, como lo comentará Astorga (2008), debido a las profundas transformaciones del contexto, actitudes, leyes y condiciones de participación.

Este escenario de referencia demanda una intervención de las y los actores sociales de cambio, como es el caso de las y los futuros profesionales de trabajo social, quienes desde la intervención propician acciones que favorecen la movilización de recursos, transformación de realidades, generación de condiciones para el trabajo en comunidad y bienestar entre otras acciones conducentes al alcance del desarrollo humano, personal y social de todos los individuos.

Al observar desde una perspectiva relacional el tema de inclusión educativa como factor de desarrollo humano, la fase de exploración documental y de indagaciones dentro de las diferentes instituciones de educación superior, muestran que sus acciones y procesos investigativos se direccionan hacia la realización de actividades de sensibilización con la comunidad educativa sobre discapacidad, acompañamiento tanto a docentes como a estudiantes en situación de discapacidad frente a una serie de adecuaciones pedagógicas, metodológicas y didácticas que

permitan acercarse a sus Necesidades Educativas Particulares (NEP), capacitación a la comunidad educativa sobre atención e interacción asertiva para estudiantes con discapacidad y algunas actividades de flexibilización frente a la entrega previa de documentos y trabajos para ofrecer mayores tiempos y la posibilidad de ser ayudados por familiares o con ayudas tecnológicas digitales (software), como acciones tendientes a posibilitar entornos y comunidades comprometidas con procesos inclusivos desde la educación.

A pesar de estos esfuerzos, aún existen múltiples barreras actitudinales y físicas que limitan el alcance de enfoques pedagógicos, modelos curriculares (flexibilización) , didáctica, metodológica y evaluativa que verdaderamente posibilite la realización personal, social y el desarrollo humano de estos, desde sus capacidades humanas. La transformación pedagógica y de los diferentes ámbitos de la gestión educativa es lenta y poco asertiva ante las necesidades y posibilidades de las personas en situación de discapacidad.

Las diferentes acciones de sensibilización no garantizan una transformación eficaz y verdadera de las comunidades, debido a que aún persisten los prejuicios, indiferencia, discriminación y miedo frente al otro diferente. Desde el ámbito de formación docente, son pocos los pensum y electivas que fomentan, un mayor y mejor conocimiento de la discapacidad como realidad humana, lo que permite afirmar como lo comenta Escobar (2012), “que aún son incipientes las acciones de transformación en la búsqueda, alcance y vivencia de la inclusión como un enfoque educativo viable en nuestro país”.

Estas realidades y la complejidad del entorno social, político, económico y cultural colombiano hacen que el alcance de la inclusión educativa sea más fácil de lograr desde la participación y agencia de las comunidades, organizaciones y profesionales comprometidos con un mejor futuro para todos y todas. Estos cambios pueden originarse en diferentes ámbitos y escenarios sociales, pero muchas de las acciones oportunas por desarrollarse solo pueden ser formuladas por aquellas personas que diariamente conviven con las problemáticas que afectan el alcance de una mejor calidad de vida y del bienestar.

Estas reflexiones han posibilitado la intención de desarrollar esta investigación con los diferentes aportes de los docentes y estudiantes en situación de discapacidad, ya que son ellos y ellas quienes cotidianamente conviven con diferentes factores de exclusión, vulneración de sus derechos e invisibilización de sus capacidades. Por estas razones conocer, sus experiencias vivencias y percepciones sobre su proceso educativo, no solo pueden constituirse en un aporte significativo que permita obtener luces sobre posibles adecuaciones pedagógicas, administrativas y curriculares, sino una oportunidad para reivindicar y visibilizar sus alteridades diferentes y sus derechos desde la educación y la desde la intervención del trabajo social.

Esta investigación busca reconocer las acciones pedagógicas y administrativas que la Corporación Minuto de Dios Regional Soacha, viene adelantando para acercase a la realización de procesos de educación inclusiva, a partir de la vivencias, expresiones y percepciones de algunos y algunas estudiantes en situación de discapacidad, por considerar que sus testimonios pueden ofrecer derroteros para la formulación de un enfoque administrativo y académico fundamentado en las diferencias y capacidades humanas que posibilite su realización personal y

social, y un verdadero desarrollo humano desde el goce pleno del derecho a una educación de calidad al alcance de todos.

Se espera que esta investigación pueda aportar conceptualmente a la línea de investigación del desarrollo humano, concretamente desde el enfoque de las capacidades humanas, donde la agencia se constituye en un factor de transformación social para la movilización, participación y empoderamiento del estudiantado frente a cambios posibles dentro de su entorno educativo y social.

## MARCO CONTEXTUAL.

### Antecedentes.

En el contexto global se viene desarrollando un rápido crecimiento de los aspectos normativos, como una resultante de la participación y empoderamiento de las minorías sociales históricamente excluidas, este es el caso de la reivindicación los derechos de las personas en situación de discapacidad, quienes desde su participación política buscan propiciar las condiciones necesarias para su realización personal, dentro de los ámbitos educativos, sociales, políticos y culturales contemporáneos. Escenarios como Warnock 1978, Jomtiem 1990, Salamanca 1994 y más recientemente Ginebra 2008, han posibilitado un espacio de discusión global frente a la reivindicación del derecho a una educación que verdaderamente pueda ser alcanzable por todos y todas.

Dentro del ámbito nacional, podemos encontrar un significativo desarrollo normativo en el que se destaca la importancia de la educación como factor de desarrollo humano y realización social para esta población. En un primer acercamiento, la Constitución Política de Colombia (1991), dentro de sus artículos 47 y 68 se hace referencia a la obligación que tiene el Estado frente a la protección, igualdad y educación para las personas con limitaciones físicas, mentales o con capacidades excepcionales, debido a su condición de ciudadanos. Así mismo, la Ley 115 de 1994 dentro de su título III, capítulo I, artículos 46 al 48, se enuncia la regulación de la atención educativa de las personas con limitaciones de orden físico, sensorial, psíquico, cognoscitivo y emocional, como parte del servicio público educativo y como política del Estado colombiano.

Por otra parte, la ley 361 de 1997 destaca la igualdad de oportunidades para las personas en situación de discapacidad, mientras que la ley 324 de 1996, el decreto 2085 de 1996, el documento CONPES 2761 de 1995, la ley 367 de 1997, se constituyen en políticas de prevención y atención a la discapacidad. Algunos de los desarrollos más normativos de la década de los años 90 relacionados con la prestación de servicio educativo a personas con NEE se referencia en el siguiente cuadro:

Cuadro N°1.

Marco legal de la Discapacidad de la vicepresidencia de Colombia (2005).

<b>LEY</b>	<b>PROPÓSITO</b>
La Ley 119 de 1994.	Reestructuración del sena. Organizar programas de readaptación profesional para personas discapacitadas.
Decreto 1860 de agosto 3 de 1994.	Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales para la prestación del Servicio Público Educativo y donde establece los aspectos generales del Proyecto Educativo Institucional PEI.
Decreto 369 de 1994.	Modifica la estructura y funciones del Instituto Nacional para Ciegos – INCI.
Decreto 0114 del 15 de enero de 1996.	Reglamenta la creación, organización y funcionamiento de programas e instituciones de Educación no Formal.
Decreto 709 del 17 de abril de 1997.	Estableció el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crearon las condiciones para su mejoramiento profesional.
Decreto 2082 del 18 de noviembre de 1996.	Reglamentó la atención educativa para personas con limitaciones o capacidades excepcionales, en desarrollo del cual se formuló lo correspondiente al Plan de Cubrimiento Gradual de Atención Educativa para las personas con limitaciones o capacidades excepcionales.
Decreto 1336 de 1997.	Aprueba el Acuerdo número 960034 del 12 de diciembre de 1996 que establece la estructura interna del Instituto Nacional para Ciegos, INCI, y determina las funciones de sus dependencias.
Decreto 2369 de 1997	Recomendaciones de atención a personas con limitación auditiva
Decreto 3011 de 1997	Sobre adecuación de instituciones en programas de educación básica y media de adultos con limitaciones.
NTC. 4144 de 1997.	Accesibilidad de las personas al medio físico, edificios y señalización.
NTC. 4141 de 1997.	Accesibilidad de las personas al medio físico, símbolo de sordera o hipoacusia y dificultad de comunicación.
NTC. 4142 de 1997.	Accesibilidad de las personas al medio físico, símbolo de Ceguera y Baja Visión.
Decreto 1509 del 4 de agosto de 1998.	Por el cual se reglamenta parcialmente el decreto 369 de 1994 y se dictan otras disposiciones en lo que tiene que ver con servicios y atención a limitados visuales en educación, salud y trabajo; procedimientos generales para la designación del representante del

	Presidente de la República ante el Consejo Directivo del INCI y las disposiciones para el ejercicio de la supervisión y la vigilancia que debe cumplir el INCI con relación a los organismos de ciegos y a las entidades para ciegos que presten servicios a población limitada visual.
<b>Decreto 672 de 1998.</b>	<b>La educación de niños sordos y la lengua de señas.</b>
<b>Norma Técnica 4595. 1999.</b>	<b>Establece los requisitos para el planeamiento y diseño físicoespacial de nuevas instalaciones escolares, acogiendo los temas de accesibilidad, seguridad y comodidad.</b>
<b>Norma Técnica 4596. 1999.</b>	<b>Establece requisitos para diseñar y desarrollar un sistema integral de señalización en las instituciones educativas, que contribuya a la seguridad y fácil orientación de los usuarios dentro de éstas, dispone el uso de señales para personas con discapacidad.</b>
<b>Norma Técnica 4732 y 4733. 1999.</b>	<b>Especifica los requisitos que deben cumplir y los ensayos a los que se deben someter los pupitres y las sillas destinadas para uso de los estudiantes con parálisis cerebral y en sillas de ruedas, respectivamente.</b>

Fuente: Escobar (2012).

Cuadro No 2.

Marco Legal de la Discapacidad en el ámbito Internacional.

<b>Declaración Universal de los Derechos Humanos. Asamblea General de las Naciones Unidas. 10 de Diciembre de 1948.</b>	<b>Reconocimiento universal de que los derechos básicos y las libertades fundamentales son inherentes a todos los seres humanos, inalienables y aplicables en igual medida a todas las personas, y que todos y cada uno de nosotros hemos nacido libres y con igualdad de dignidad y de derechos. (Naciones Unidas).</b>
<b>Declaración de los Derechos del Retrasado Mental, proclamada por la Asamblea General. 20 de diciembre de 1971.</b>	<b>Subrayando que en la Declaración sobre el Progreso y el Desarrollo en lo Social se ha proclamado la necesidad de proteger los derechos de los física y mentalmente desfavorecidos y de asegurar su bienestar y su rehabilitación. Teniendo presente la necesidad de ayudar a los retrasados mentales a desarrollar sus aptitudes en las más diversas esferas de actividad, así como de fomentar en la medida de lo posible su incorporación a la vida social normal. (Naciones Unidas).</b>
<b>Declaración de los Derechos de los Impedidos. Asamblea General de las Naciones Unidas. (1975)</b>	<b>Fomenta la protección de estos derechos en los niveles nacional e internacional. Se reconocía el hecho de que los discapacitados debían gozar de los mismos derechos políticos y civiles que los demás, incluyendo medidas que les permitiesen ser autosuficientes. La Declaración reafirmaba los derechos de estas personas a la educación, a la atención sanitaria y a servicios de colocación. (Naciones Unidas).</b>
<b>Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales Culturales de 1976.</b>	<b>Crear condiciones que permitan a cada persona gozar de sus derechos económicos, sociales y culturales, tanto como de sus derechos civiles y políticos desde el I respeto universal y efectivo de los derechos y libertades humanos, el respecto de otros individuos y de la comunidad a que pertenece. (Naciones Unidas).</b>
<b>Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 1976.</b>	<b>Crear condiciones que permitan a cada persona gozar de sus derechos económicos, sociales y culturales, tanto como de sus derechos civiles y políticos desde el I respeto universal y efectivo de los derechos y libertades humanos, el respecto de otros individuos y de la comunidad a que pertenece.</b>



(Naciones Unidas).	
<p><b>Declaración de Alma Ata: Conferencia Internacional sobre Atención Primaria en Salud Alma Ata, USSR. Septiembre de 1978.</b></p>	<p>La conferencia reitera firmemente que la salud, estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afectaciones o enfermedades, es un derecho humano fundamental y que el logro del grado más alto posible de salud es un objetivo social sumamente importante en todo el mundo, cuya realización exige la intervención de muchos otros sectores sociales, económicos, además del de la salud. (OMS – UNICEF).</p>
<p><b>Resolución 37/52. Asamblea General de las Naciones Unidas. Diciembre de 1982.</b></p>	<p>Por la cual se proclama el “Decenio de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad” y se formula el “Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad”.</p>
<p><b>Ley 22 de 1981.</b></p>	<p>Por la cual se ratifica la Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial.</p>
<p><b>Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad: Resolución 37/52 aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 3 de diciembre de 1982.</b></p>	<p>Es una estrategia global para mejorar la prevención de la discapacidad, la rehabilitación y la igualdad de oportunidades, que busca la plena participación de las personas con discapacidad en la vida social y el desarrollo nacional. En el Programa también se subraya la necesidad de abordar la discapacidad desde una perspectiva de derechos humanos. (Naciones Unidas).</p>
<p><b>Declaración de Cartagena de 1992 “Sobre Políticas Integrales para las Personas con Discapacidad en el Área Iberoamericana”.</b></p>	<p>Las acciones encaminadas a prevenir la deficiencia y la discapacidad, a proporcionar la rehabilitación adecuada y a promover la vida independiente y la plena participación de las personas con discapacidades en la vida social y económica deberán inspirarse en los principios de universalidad, normalización y democratización. (Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial, Costa Rica).</p>
<p><b>Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad: Resolución 48/96 aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de diciembre de 1993.</b></p>	<p>Consisten en 22 normas que resumen el mensaje del Programa de Acción Mundial e incorporan la perspectiva de derechos humanos que se ha desarrollado a lo largo del Decenio. Las 22 normas relativas a las personas con discapacidad están divididas en cuatro capítulos —Requisitos para la igualdad de participación, Esferas previstas para la igualdad de participación, Medidas de ejecución y Mecanismo de supervisión— y abarcan todos los aspectos de la vida de las personas con discapacidad. (Naciones Unidas).</p>
<p><b>Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación</b></p>	<p>Reafirmando que las personas con discapacidad tienen los mismos derechos humanos y libertades fundamentales que otras personas; y que estos derechos, incluido el de no verse sometidos a discriminación fundamentada en la discapacidad, dimanen de la dignidad y la igualdad que son inherentes a todo ser humano, los Estados partes se comprometen a eliminar la</p>

<p>contra las personas con discapacidad. OEA. Guatemala, 7 de junio de 1999. (Ratificada por la ley 762 de julio de 2002 del Congreso de la República de Colombia).</p>	<p>discriminación, en todas sus formas y manifestaciones, contra las personas con discapacidad. (OEA).</p>
<p>Declaración de Panamá de 2000 “La Discapacidad un Asunto de Derechos Humanos: El Derecho a la Equiparación de Oportunidades y el Respeto a la Diversidad”.</p>	<p>Los Jefes de Estado y de Gobierno de los 21 países Iberoamericanos, reunidos en la ciudad de Panamá, República de Panamá, los días 17 y 18 de noviembre de 2000; convencidos que para lograr el desarrollo humano sostenible, la consolidación democrática, la equidad y la justicia social, y con base en los principios de universalidad, indivisibilidad e interdependencia de los derechos humanos, es de importancia estratégica dedicar especial atención a la niñez y la adolescencia, decidimos, una vez más, examinar conjuntamente la situación de los niños, niñas y adolescentes de Iberoamérica con el ánimo de formular políticas y promover programas y acciones que aseguren el respeto de sus derechos, su bienestar y desarrollo integral. (Organización de Estados Iberoamericanos, OEI)</p>
<p>Declaración de Santa Cruz de La Sierra de los Jefes de Estado y de Gobierno de los países iberoamericanos, celebrada en Bolivia 14 y 15 de noviembre de 2003. Donde se declara el año 2004 como el año de las personas con discapacidad.</p>	<p>La lucha contra la pobreza es esencial para la promoción y consolidación de la democracia y constituye una responsabilidad común y compartida de nuestros Estados y de la Comunidad Internacional. Declaramos que la superación de la pobreza requiere de la aplicación de políticas integrales definidas y desarrolladas por el Estado con la participación de todos los sectores de la sociedad, siendo el crecimiento económico una condición necesaria pero no suficiente para promover una mejor calidad de vida, superar la pobreza y eliminar la exclusión social.</p>

**Fuente:** Consejería Presidencial de Programas Especiales Colombia y Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva MEN 2013.

Durante la primera década del siglo XXI se dio continuidad al desarrollo de políticas de corte social y educativo relacionadas con generación de condiciones sociales, educativas y técnicas que favorecieran la consolidación del enfoque de integración y posibles escenarios de transformación del sistema educativo y del contexto social colombiano, permitiendo así la aplicación de nuevas tendencias o modelos de inclusión social y educativa para personas en situación de discapacidad que aunque no están directamente relacionados con la

educación superior, de alguna manera ofrecen nuevos escenarios de reflexión sobre contextos sociales de participación que hasta el momento no habían sido explorados como se observan en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 3.  
Lineamientos de política de educación inclusiva MEN 2013.

LEY	PROPÓSITO
Ley 582 de 2002.	Por medio de la cual se define el deporte asociado de personas con limitaciones físicas, mentales o sensoriales, se reforma la Ley 181 de 1995 y el Decreto 1228 de 1995, y se dictan otras disposiciones.
Ley 762 de 2002.	Por la cual aprueba, el 31 de julio, la “Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las personas con Discapacidad” suscrita en la ciudad de Guatemala - Guatemala, el 7 de junio de 1999, a través de la cual se obligará al país a partir de la fecha en que se perfeccione el vínculo internacional.
Ley 982 de 2005.	Por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones.
Ley 1145 de 2007.	Organización del Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones.

Fuente: Escobar (2012).

Con la generación del documento Fundamentación Conceptual para la Atención en el Servicio Educativo a Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales del MEN (2006) que establece formalmente al modelo social de la atención a las NEE . La precisión que hace Ortiz (2000), permite entender los alcances de las Necesidades Educativas Especiales, al considerar

La necesidad educativa es un término que implica relatividad, interactividad y transitoriedad y que remite a la interacción con el contexto tanto en la génesis como en la resolución de los conflictos, de forma que cualquier estudiante puede precisar

de forma transitoria o permanente algún tipo de ayuda para proseguir un desarrollo académico y social normalizado, un currículo de la educación formal; sería un grave error el identificar con tal expresión a determinados colectivos, cuando el término hace alusión a apoyos, adaptaciones, ayudas y recursos en función de nuevas situaciones. MEN (2006, p.30).

La creación de la política distrital de discapacidad, decreto 470 de 2007, se posibilita la formulación de una serie de acciones fundamentadas en el enfoque social de la discapacidad y en la reivindicación de los derechos. Respecto a la educación, el artículo 11 permite observar los alcances y retos que las instituciones y sociedad tiene por desarrollar. Para el año 2008 con la ley 1237 se genera una normativa que busca promover, fomentar y difundir las habilidades, talentos y manifestaciones artísticas y culturales de la población con algún tipo de limitación física, psíquica o sensorial. Esta acción abre un escenario más de participación sociocultural que seguramente debe de ser transversal a procesos de educación superior, formal e informal.

Para el año 2009 se originan importantes desarrollos legales como el decreto 366 de 2009, aunque es la normativa que determina la organización del servicio educativo en las entidades territoriales certificadas, posibilita un marco de acción para las entidades privadas frente a la atención educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Con la ratificación por parte de Colombia de la Convención Internacional de Derechos de Personas con discapacidad, a través de la ley 1346 de 2009, el país asume una serie de responsabilidades que implican necesariamente la transformación sociocultural y educativa, cuyos alcances se lograrán desde el principio de la progresividad de

implementación, como bien lo apuntará Astorga (2008), que para el caso de Colombia, es relativamente lenta, debido a la multiplicidad de problemáticas sociales y a la incertidumbre característica de nuestra cotidianidad y realidad. Finalmente durante este mismo año se formula la ley 1306 de 2009 que establece una serie de normas para la protección de personas con discapacidad mental y además determina el régimen de representación legal de **incapaces emancipados**, designación o rotulación claramente ofensiva, que paradójicamente contrasta con los principios de respeto y dignidad, ampliamente sustentados dentro de la convención internacional de derechos de personas con discapacidad de 2006.

Estas adecuaciones del contexto educativo están relacionadas con la reorganización de sistema escolar y educativo como ya se estableciera en el decreto 366 de 2009 y más recientemente con la ley 1618 del 27 de febrero de 2013, que dentro del artículo 11 sobre el derecho a la educación establece:

El Ministerio de Educación Nacional definirá la política y reglamentará el esquema de atención educativa a la población con necesidades educativas especiales, fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo. Para lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional definirá los acuerdos interinstitucionales que se requieren con los distintos sectores sociales, de manera que sea posible garantizar atención educativa integral a la población con discapacidad.

Al ser el MEN quien establecerá los lineamientos de atención educativa desde una perspectiva educativa de inclusión, se da un importante cambio, pues ya no se estaría hablando de integración educativa como lo establece la ley 115 de 1994, sino que se puede inferir que se utiliza el discurso de la inclusión desde la formulación de acciones interinstitucionales y multisectoriales que garanticen por ahora el acceso y la permanencia educativa con calidad de las personas en situación de discapacidad; no obstante lo anterior, se aprecia un matiz político que sigue pensando en la atención de personas con NEE y no con Necesidades Educativas Particulares o Diferentes, propio de la inclusión educativa y social.

Así mismo, se le asigna un papel preponderante al sistema educativo quien dependerá en lo presupuestal de un manejo diferenciado para las entidades territoriales certificadas, pero frente a la construcción de políticas políticas educativas que incida en la cualificación docente, la adecuación estructural y tecnológica de las Instituciones Educativas (IE) en los diferentes niveles con la clara intención explícita de formar ciudadanos éticos, con valores y responsabilidades sociales, pero ante todo productivos, tanto la IE oficiales, como privadas tendrán como constante la aplicación de acciones más características del enfoque de integración, que de inclusión educativa, pues la intención de esta ley estatutaria del congreso colombiano claramente muestra los alcances de la globalización y neoliberalismo, antes que un verdadero cambio social, cultural desde la educación.

Como se puede apreciar, estos avances normativos se direccionan a la adopción del enfoque de inclusión educativa, la reivindicación de la condición de ciudadanía y la

vivencia plena de los derechos, pero soportados en gran medida sobre la atención de las Necesidades Educativas Especiales NEE. Por estas razones un verdadero cambio social y educativo debe partir de la formulación y concreción de acciones que puedan posibilitar la realización personal y social de las personas en situación de discapacidad y de esta manera, dar cumplimiento a los cambios establecidos en el artículo 24 de la convención, es decir, las reformas al sistema educativo y organización pedagógica en los diferentes niveles de formación en la escuela y educación, conducentes al favorecimiento y potenciación del desarrollo humano. Estos avances normativos ponen en evidencia la relevancia de este tema, dentro de los contextos socioculturales, económicos y políticos contemporáneos.

En el contexto institucional de la sede principal de UNIMINUTO, no se ha construido aún una política sobre inclusión educativa, situación que amerita el rápido desarrollo de una serie de acciones por parte de la comunidad educativa, que posibiliten acercarse a la intención institucional expresada en el lema de una “educación de calidad para todos”, caracterizada por un portafolio de programas académicos con enfoque inclusivo que facilite el proceso de acreditación de la Regional Soacha, frente aspectos como la generación y mejoramiento de instrumentos y protocolos de seguimiento y acompañamiento, transformación de los diferentes ámbitos de la gestión educativa, optimización de la infraestructura desde un enfoque universal que contrarreste las dificultades de movilidad, hacinamiento de estudiantes en las aulas y el derecho a la información desde la accesibilidad Web y las Tecnologías de la Información y la comunicación (TICs) con recursos tecnológicos actualizados y de última tecnología que estén a disposición de todos los estudiantes, además de una flexibilización curricular y propuesta inclusiva en educación que se articule a la visión educativa, formativa y profesional de la Corporación

Universitaria Minuto de Dios, Centro Regional Soacha con el manejo pedagógico y académico de las y los docentes.

La intencionalidad del presente estudio, es contribuir desde la investigación e intervención del trabajo social a la proyección y realización de las y los estudiantes en situación de discapacidad, a fin de aportar a su Desarrollo Humano y a la construcción de una sociedad más democrática, justa y equitativa, consonante con la misión de los grupos de estudio, línea en cuestión y universidad. Muchas veces como actores sociales, se desconocen las potencialidades y capacidades de todas las personas, y más triste aún, la posibilidad de SER y HACER (Sen 1982 y Nussbaum 2007), desde la diferencia. Además se considera que la base del desarrollo humano, la realización personal y social, es un compromiso ético con la alteridad del otro diferente como lo expresara Lévinas (1990), que puede alcanzarse desde la educación.

Se espera propiciar acciones dentro de la universidad que contribuyan al desarrollo humano, realización personal y el derecho a la educación (artículo 24, convención internacional de derechos de las personas con discapacidad, Naciones Unidas 2006), compromiso que el Estado, sociedad colombiana y sistema educativo han decidido asumir.



## FORMULACION DEL PROBLEMA.

La ausencia de una política institucional sobre inclusión educativa en la Corporación Universitaria Minuto de Dios ha influido en el proceso de los y las estudiantes en situación de discapacidad pertenecientes a los diferentes programas, aunque se han generado acciones desde Bienestar Universitario para vincular a los estudiantes en los diferentes procesos.

Es necesario conocer cuáles son las vivencias y experiencias de los y las estudiantes de Trabajo social, como ha sido el proceso y su incidencia en el desarrollo personal. Frente a lo académico se espera conocer cuál es el manejo pedagógico para fomentar la inclusión educativa por parte de los docentes del programa de Trabajo Social.

La pregunta a la cual se le dará respuesta con esta investigación es: ¿Qué acciones institucionales y de la comunidad educativa consideran las y los estudiantes en situación de discapacidad y los docentes, que se vienen adelantando para potenciar las capacidades y el desarrollo humano desde la inclusión educativa?

## OBJETIVO GENERAL.

Determinar las estrategias institucionales y de la comunidad que contribuyen a la inclusión educativa, el desarrollo humano y las capacidades diferentes, a partir de las experiencias de las y los estudiantes en situación de discapacidad y las prácticas de los docentes.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

1. Conocer las principales dificultades por las que atraviesan las y los estudiantes en situación de discapacidad durante su proceso educativo, dentro de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Centro Regional Soacha.
2. Identificar las particularidades y Necesidades Educativas Personales (NEP) de las y los estudiantes en situación de discapacidad, que están inscritos en el programa de trabajo social que ofrece la Corporación Universitaria Minuto de Dios del Centro Regional Soacha.
3. Reconocer las acciones institucionales que propenden por la realización personal y el desarrollo de la capacidad de agencia, a partir de los testimonios de las y los estudiantes en situación de discapacidad y sus docentes.

## MARCO REFERENCIAL.

### Antecedentes de la inclusión educativa.

*“Se ha producido un abandono de la idea de “integración” en beneficio de “inclusión”.... “integración” suele utilizarse para aludir a un proceso de asimilación, en el que se apoya a cada niño para aludir un proceso de asimilación para que pueda participar en el programa vigente (y prácticamente sin cambios) de la escuela, mientras que la palabra “inclusión” indica un proceso de transformación en el que las escuelas se desarrollan en respuesta a la diversidad de los alumnos que asisten a ellas.”*

*(Ainscow, 2001)*

La inclusión educativa se concibe como una propuesta de intervención educativa que ha cursado un camino relativamente reciente, caracterizado por el desarrollo progresivo de encuentros políticos de discusión, donde los diferentes estamentos de cooperación internacional y de desarrollo, académicos y personas empoderadas políticamente han favorecido la transformación y generación progresiva de políticas sociales y educativas tendientes a contribuir no solo al desarrollo personal y social de todas las personas, sino al reconocimiento de su ciudadanía plena.

La comprensión del enfoque de inclusión educativa, supone posicionarse en la década de los años 60, donde la las movilización y los movimientos activismo político favorecen importantes transformaciones no solo en los ámbitos normativos y políticos, sino en la

cultura, economía y sociedad implican de alguna manera retomar como propósito la reivindicación de sus connotación humana como especie, como un reacción a todos los horrores vividos durante la primera y segunda guerra mundial, cuyos alcances permitieron observar las peores aberraciones de la naturaleza humana. En el contexto de la educación, el surgimiento del concepto de integración permite establecer un primer acercamiento al contexto de la educación inclusiva, López (2009), permite comprender los alcances de este concepto al comentar que:

Desde que en los años 60 del pasado siglo XX los nórdicos N. B. Mikkelsen, Nirje y W. Wolfensberger plantearan para las personas con retraso mental el principio de la “normalización” como el derecho a que desarrollaran un tipo de vida tan normal como fuera posible y por los medios más normales a su alcance, a mayoría de los países desarrollados han recorrido un camino ilusionante hacia la equidad en la educación para todo el alumnado.

Este planteamiento posibilita no solo una contextualización dentro de ámbito educativo, sino la comprensión de la intencionalidad del enfoque, constituyéndose en un primer acercamiento a la transformación de los sistemas educativos del mundo.

Hacia finales de la década de los años 70, con el surgimiento del Informe Warnock de 1978, se avanza en Europa hacia la formulación de la integración educativa con mayor precisión, López (1999) muestra los alcances de este enfoque cuando considera que:

En él se señalan los principios básicos que sustentan este derecho: los fines de la educación son los mismos para todos; las necesidades educativas forman un continuo; la prestación educativa especial tiene un carácter adicional o suplementario y no independiente y paralelo, como sucedía hasta entonces. Del mismo modo, se delimitan las prioridades más urgentes para llevar a cabo dicha reforma: la importancia de iniciar la educación inmediatamente al diagnóstico de la deficiencia, su prolongación más allá de los límites usuales de los sistemas educativos y la urgencia de asegurar la suficiente formación básica y continua en el profesorado que debía aplicarla.

Este enfoque de corte pedagógico fundamentado en la atención de las Necesidades Educativas Especiales (NEE), posibilita la generación de una serie de políticas educativas que buscan no solo el acercamiento a la escuela de las y los estudiantes con discapacidad, sino un mejor y mayor acompañamiento pedagógico, aunque sin dejar de lado el enfoque clínico que aún sigue siendo preponderante dentro de la intervención educativa.

Hacia el final de la década de los años 80, la participación política y el liderazgo y protagonismo de la Organización de Naciones Unidas (ONU), la Organización de Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y el Desarrollo (UNESCO) y el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), entre otros agentes y organizaciones sociales, posibilita la discusión global sobre una educación alcanzable para todos y todas. Con la Conferencia Mundial de “Educación para Todos” de Jomtiem Tailandia de 1990, se logró un primer paso en esta dirección, la UNESCO.

Con la declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales de 1994 y que se traduciría en la formulación del enfoque de educación inclusiva con la Conferencia Internacional de Educación Ginebra 2008 denominada “La Educación Inclusiva: el Camino Hacia el Futuro”. Ese largo camino de más de 18 años de discusiones, generación de instrumentos y protocolos posibilitaría hablar de inclusión educativa, como un enfoque posible que pueden adoptar y desarrollar los diferentes sistemas educativos. Ríos (2009), nos permite ver sencilla pero concretamente los alcances de este enfoque al traer a colación a la precisión de Aisncow, (2001), quien considera que “La palabra “inclusión” indica un proceso de transformación en el que las escuelas se desarrollan en respuesta a la diversidad de los alumnos que asisten a ellas.

*Generalidades de la inclusión educativa dentro del contexto colombiano.*

Dentro del contexto nacional y del distrito de Bogotá la mayoría de la información encontrada muestra una serie de guías, leyes y acciones tanto administrativas como pedagógicas de parte de la secretaria de Educación del Distrito (SED) y Ministerio de Educación Nacional (MEN) que buscan acercarse a este modelo, sin embargo, el enfoque estipulado en la máxima normativa de educación como es la ley 115 da cuenta de un enfoque de integración, más que de inclusión educativa, aunque conceptualmente se pretenda avanzar hacia un enfoque social reivindicador de derechos, una inclusión educativa y al reconocimiento de la diversidad. Además la mayoría de las normativas siguen fundamentadas en acciones para la atención de las NEE para niveles de educación

inicial, básica y media y no se encuentran directrices, lineamientos o parámetros relacionados con acciones particulares para la educación superior.

Sobre este particular, Molina (2010), muestra claramente la problemática de inexistencia de lineamientos para la inclusión educativa en la educación superior al considerar:

Aunque la política y reglamentación educativas para las personas con discapacidad en Colombia han sido objeto de interés de diferentes actores políticos y de la sociedad civil por más de una década al presente, éstas se han restringido a los lineamientos para la educación básica primaria y secundaria, y no se han hecho extensibles al nivel superior.

Frente a este tema Parra (2003) afirma que:

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.

A pesar de estas dificultades en la construcción y generación de lineamientos y directrices relacionadas con la inclusión educativa, existen múltiples esfuerzos que se vienen adelantando frente a la consolidación de proyectos y planes institucionales en diferentes instituciones de educación superior, unos más desarrollados que otros, ejemplos

como los de la universidad de Antioquia, universidad del Valle, las universidades del Rosario, Pedagógica y Nacional, entre otras, se constituyen en ejemplos del compromiso e interés por avanzar en la restitución del derecho a la educación para todos y todas. En este sentido Molina (2010), comenta que es probable que se estén desarrollando acciones en diferentes instituciones, pero aún no se han documentado y por lo tanto no es posible visibilizarlas como productos de investigación o como evidencias de acciones transformadoras.

Como ya se ha mencionado, la generación de encuentros y discusiones dentro del ámbito internacional ha facilitado concretar algunas directrices de acción que se constituyen en parámetros de evaluación, revisión e implementación de acciones, el caso particular de las instituciones de educación superior el primer seminario regional sobre integración de las personas con discapacidad en la educación superior en América Latina y el Caribe de 2006 ofreció una serie de elementos de acción, posibles ámbitos de intervención, transformación y alcance de una educación inclusiva, en este sentido Molina (2010), comenta que con:

El Primer seminario regional sobre la integración de las personas con discapacidad en la educación superior en América Latina y el Caribe” firmado en Caracas en diciembre del 2006 y el cual claramente explicita que las universidades públicas y privadas deben haber incorporado contenidos y prácticas relacionados con la discapacidad para ser acreditadas. En este documento se enuncian elementos constitutivos de una universidad que transita en la cenda de la inclusión educativa. Desde luego que aluden a los 5 tópicos de información de esta investigación:



política institucional, programas y acciones en inclusión educativa, información y capacitación, proceso de admisión y registro y accesibilidad y tecnología.

Estos hallazgos permiten entender algunos escenarios instituciones de posible exploración que pueden posibilitar el acercamiento del contexto universitario hacia el enfoque de la inclusión educativa como una realidad posible que contribuya a la vivencia de una serie de condiciones de favorabilidad para un adecuado desarrollo cognitivo, afectivo y social fundamentadas en los funcionamientos y capacidades diferentes para Hacer y Ser, que pueden ser atendidas desde múltiples rutas pedagógicas, didácticas y metodológicas, consonantes con procesos que apunten al ideal de integralidad en la formación profesional y humana, más que a protocolos, procedimientos, técnicas, estadísticas y conocimientos estáticos distantes de la realidad social. Esta perspectiva de educación fundamentada en la diferencias y en la alteridad es consonante con el desarrollo humano, bienestar social y realización personal de todas las personas y más particularmente, el de las y los estudiantes en situación de discapacidad. Esta percepción se corresponde con la intención del MEN (2013, P.8) quien se relaciona intrínsecamente con el desarrollo humano y las capacidades al entender que:

La educación inclusiva no pretende adoptar posiciones obstinadas para definir quién o quiénes deben ser considerados como excluidos o incluidos. El único criterio existente trasciende esa dicotomía al posicionar el paradigma como garante de los Derechos Humanos y el principio según el cual entender y respetar la diversidad está estrictamente relacionado con una educación para todas y todos.

### Capacidades y Desarrollo humano.

*“El desarrollo humano, como enfoque, se ocupa de lo que yo considero la idea básica de desarrollo: concretamente, el aumento de la riqueza de la vida humana en lugar de la riqueza de la economía en la que los seres humanos viven, que es sólo una parte de la vida misma”.*

*Amartya Sen.*

El punto de partida para lograr una relativa ubicación dentro del contexto del desarrollo humano, necesariamente debe surgir desde las diferentes ideas y percepciones del premio Nobel de economía en 1998, el Dr. Amartya Sen, quien con sus principios éticos de economía y capital humano ha venido permeando diferentes ámbitos de la educación, economía, vida y sociedad contemporáneas. Investigadores y académicos coinciden en afirmar que las bases del desarrollo humano se generan en la década de los años 80 y que en gran medida las contribuciones de Sen han posibilitado el desarrollo de este concepto, siempre en asociación a la propuesta de capacidades. El Proyecto de Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD, dentro de uno de sus informes destaca la aportación del economista Dr. Mahbub ul Haq, por sus aportaciones frente a la creación de un modelo alternativo para el desarrollo humano cuando expone entre otras razones:

La existencia de evidencia cada vez mayor en contra del convencimiento generalizado, en ese momento, sobre el poder del efecto de goteo de las fuerzas del mercado para propagar los beneficios económicos y erradicar la pobreza; los costos

humanos de los Programas de Ajuste Estructural se tornaron más evidentes; las enfermedades sociales (el delito, el debilitamiento del tejido social, el VIH/SIDA, la contaminación, etc.) continuaban diseminándose aun frente a un crecimiento económico sólido y sistemático; una ola de democratización a principios de los noventa aumentó las esperanzas en torno a la creación de modelos centrados en las personas.

A pesar del incuestionable peso de estos argumentos, el PNUD aclara que estos han sido esbozados en diferentes momentos históricos previos por diferentes estudios, filósofos y sociedades, pero es con la propuesta de capacidades de Sen, cuando se avanza a la construcción de un concepto de desarrollo humano que es entendido como:

El proceso de ampliación de las opciones de las personas y mejora de las capacidades humanas (la diversidad de cosas que las personas pueden hacer o ser en la vida) y las libertades, para que las personas puedan vivir una vida larga y saludable, tener acceso a la educación y a un nivel de vida digno, y participar en la vida de su comunidad y en las decisiones que afecten sus vidas.

Al ser las capacidades y las libertades para Ser y Hacer los ejes constitutivos este enfoque, surge un escenario de deconstrucción y reconstrucción permanente e inacabada del concepto desarrollo humano, que depende potencialmente del escenario social de implementación, pues no es lo mismo pensar en la escuela como contexto de este enfoque, que pensar en la rehabilitación, la ciencia y la política, no obstante, es importante para el propósito de esta investigación situar en el desarrollo humano como una posibilidad de transformación personal, social y de la realización humana desde la educación y la

satisfacción de algunas necesidades básicas. Al pensar en estos escenarios, se abre una ventana de posibilidades para la intervención de la educación, las ciencias sociales y humanas, Arriola (2007), permite observar algunos de los alcances de desarrollo humano a considerar que:

El punto de partida del paradigma del desarrollo humano es el postulado de que el desarrollo se debe entender como ampliación de las capacidades de las personas. El propósito del desarrollo es mejorar las vidas humanas, ampliando el rango de cosas que las personas pueden ser y hacer, tal como vivir de manera saludable y con buena nutrición, tener conocimientos y participar de la vida de la comunidad. Desde este punto de vista, el desarrollo significa remover los obstáculos para lo que una persona puede realizar. Obstáculos como analfabetismo, enfermedad, falta de recursos o falta de libertades políticas o civiles.

Algunos de estos ámbitos sociales permanecen imperturbables a pesar de casi de 30 años de ser formulada esta estrategia de cambio, los alcances de la normalización y opresión social que Freire (1969), cuestionará desde su mirada crítica sobre la realidad social, parecen sostenerse como fundamentos alienantes, de hecho la posmodernidad y los enfoques colonialistas y tecnocráticos tan determinantes de nuestros días, continúan generando cada vez mayores dispositivos de opresión que riñen con los enunciados de transformación desde la educación y la ética de Giroux, Derrida y Lévinas, entre otros.

Por estas razones, la intención explícita de esta investigación es reivindicar como una constante de esta investigación y una opción de intervención tanto en la educación como del trabajo social a las capacidades y libertades para de Ser y Hacer, como los

fundamentos del desarrollo humano y de la inclusión educativa, pues como lo comenta Arriola (2007), se debe entender que:

La característica fundamental del enfoque de capacidad es que se centra en lo que la *gente efectivamente es capaz de ser y de hacer*, en la calidad de su vida y en la superación de los obstáculos que les impiden tener más libertad para vivir el tipo de vida que, producto de la reflexión, tienen razones para valorar. Esto contrasta con otros enfoques que se concentran en la *felicidad de la gente* (utilitarismo), en la satisfacción de los deseos, en el ingreso, el gasto o el consumo (necesidades básicas).

La claridad que hace Arriola (2007), sobre la concepción de felicidad es importante porque hace una diferenciación de este propósito que permite observar una transfiguración del principio básico de generación de las políticas que es el alcance de la felicidad y el bienestar común, como bien lo apuntará Roth, en sus diferentes publicaciones sobre políticas públicas. Pensar en lo que la gente es efectivamente capaz de Ser y Hacer para su superación y realización personal y social implica tomar distancia del concepto de desarrollo humano como indicador de crecimiento de un país, desde el frío análisis de datos estadísticos, para entender los alcances posibles del desarrollo humano como opción de transformación social y ciudadana.

El PNUD complementa los alcances del desarrollo humano al correlacionarlos íntimamente con los derechos humanos, pues:

*“La meta es la libertad humana. Las personas deben ser libres de realizar sus opciones y participar en las decisiones que afectan sus vidas. El desarrollo humano y los derechos humanos se refuerzan mutuamente, ayudando a afianzar el bienestar y la dignidad de todas las personas, construyendo el respeto por sí mismos y el respeto por los demás”.*

Al ser la libertad humano un propósito constitutivo de la vivencia y alcance de las capacidades, se debe mirar cuidadosamente el mismo, para tomar distancia de la concepción básica de libertad como derecho de ser y hacer lo que se quiera y así pasar a pensar en una libertad que se corresponda con el contexto personal y con el de los otros, desde la educación, la interacción y convivencia social.

Silva (2005), citando el informe de desarrollo humano del 2000 del PNUN (p. 15), permite apreciar claramente la concepción de libertad a la que se hace referencia desde el enfoque de las capacidades como la base del desarrollo humano cuando precisa que:

Los derechos humanos y el desarrollo humano tienen una visión común y un propósito común: velar por la libertad, el bienestar y la dignidad de todos en todas partes. Velar por:

- Libertad de la discriminación, ya sea en razón del género, la raza, el origen nacional o étnico o la religión.
- Libertad de la necesidad, para disfrutar de un nivel decente de vida.
- Libertad para desarrollarse y hacer realidad la potencialidad humana de cada uno.

- Libertad del temor, de las amenazas contra la seguridad personal, de la tortura, de la detención arbitraria y otros actos violentos.
- Libertad de la injusticia y de las violaciones del imperio de la ley.
- Libertad para participar en la adopción de decisiones, expresar las opiniones y formar asociaciones.
- Libertad para tener un trabajo decente, sin explotación”.

Todas estas libertades se corresponden con la intención de superar una serie de obstáculos para logra la vivir la vida y valorar de ella lo que se quiera, además todos son susceptibles de ser alcanzados o valorados desde la inclusión educativa y las ciencias sociales y humanas, pues son estos los vehículos socioculturales y de conocimiento, para el desarrollo humano llamados a propiciar desde su intervención las transformaciones sociales de las comunidades. Robertis (1988), considera que desde la intervención directa de trabajador social se logra en cambios, mejoras y transformaciones que repercuten en lo personal y social, estas habilidades o capacidades del trabajador social se constituyen en potencialidades a explorar en la intención de favorecer las capacidades de todas las personas, consideramos como las más relevantes:

- Clarificar – apoyar: restaurar o afirmar su confianza en sí mismo, su autoestima y comprender mejor su propio funcionamiento en su relación con los demás.
  - Informar – educar: utiliza prioritariamente los conocimientos para responder a las necesidades del asistido.
  - Poner en relación - crear nuevas oportunidades
- Todas aquellas intervenciones que tienen como objetivo ampliar el horizonte

relacional de los asistidos, ampliar sus marcos de vida y de referencias y facilitar el acceso a nuevas experiencias que puedan enriquecer y produzcan satisfacciones. El Trabajador Social (TS) se dedica a estimular y motivar. Se dan tres formas: Poner en relación (facilitar la comunicación con otras personas e instituciones); Apertura y descubrimiento (para favorecer una apertura y una visión distinta de sí mismo y de su entorno); Utilización y de estructuras del medio y participación en ellas”.

Si bien es cierto que estas sugerencias de intervención cuentan con una trayectoria de implementación sustentada y validada como posible intervención profesional, quizás el reto más grande que se necesita afrontar como trabajador social se ubica en el escenario de la alteridad, donde la presencia de ese otro hasta ahora ha sido subvalorada, pues se le ha considerado como el paciente, el usuario, el asistido entre otros términos, situación que supone una barrera entre esa persona y el profesional de trabajo social.

Superar la hegemonía del paradigma clínico que se vislumbra como preponderante y determinante del quehacer profesional, tanto en el contexto educativo, como del Trabajador Social, es un reto urgente si se busca incorporar a la intervención el enfoque de las capacidades, pues los desarrollos epistemológicos y de investigación entienden contemporáneamente a este enfoque como oportunidad de reivindicar la condición humana y las diferencias. Por lo tanto, se deben difuminar las barreras que separan el yo de los otros, para empezar a hablar de nosotros, solo una relación humana entre el trabajador social y personas en diferentes contextos y sus comunidades, resignificaría la práctica



docente y de intervención frente a la transformación de las necesidades y problemáticas de la sociedad.

Nussbaum (2007), considera que las personas con discapacidad suele desarrollar nuevas formas de capacidades que socialmente han sido relegadas e invisibilizadas, pues no se circunscriben en las capacidades contributivas o productivas que le han designado históricamente a las personas convencionales un valor o estatus social. Estas capacidades diferentes de ser poseen un valor humano invaluable por estar relacionadas con los ámbitos emocionales, sensitivos y afectivos, son estas potencialidades nuevos paisajes que deben transitarse, revisarse y confrontarse desde la ciencia y las humanidades, pues la reivindicación de la diferencia y nuestra condición humana puede catalogarse como un síntoma de una *sociedad decente*.

Enfoque de las capacidades dentro de la intervención del trabajo social, una verdadera posibilidad de Ser y Hacer desde la diferencia.

“Las diferencias no pueden ser presentadas ni descritas en términos de mejor o peor, bien o mal, superior o inferior, positivas o negativas, etcétera. Son, simplemente, diferencias. Pero el hecho de traducir algunas de ellas como "diferentes" y ya no como diferencias vuelve a posicionar estas marcas como contrarias, como opuestas y negativas a la idea de "norma"; de lo "normal" y, entonces, de lo "correcto", de lo "positivo"; de lo "mejor", etcétera”.

Carlos Skliar.

Al ubicarse dentro de los procesos de intervención propios del trabajo social, sus enfoques y desarrollos conceptuales, se aprecia como un constante de su intencionalidad, una imperiosa necesidad de su práctica frente a la potenciación del desarrollo humano

como un aspecto inherente o su razón de ser como disciplina-ciencia social, situación que facilita la correlación con el concepto capacidades, si se entiende que estas se pueden constituir en factores para el desarrollo humano y a la transformación social, pero desde un nivel de conciencia de funcionamientos diversos presentes en todas las personas. Al respecto Arriola, 2007 entiende que:

El fin del desarrollo puede ser conceptualizado, de acuerdo con el enfoque de capacidad, en términos de capacidades de las personas para *funcionar*. Es decir, sus oportunidades efectivas para llevar a cabo las acciones y actividades que quieran emprender y ser quienes quieran ser. A estos *seres y haceres* Sen los denomina *funcionamientos*, es decir, todo aquello que pueda constituir una vida valiosa; incluyen el trabajo y el descanso, el ser instruidos, ser saludable, ser parte de una comunidad, ser respetado y así sucesivamente. La distinción entre *capacidad* y *funcionamiento* es entre lo *efectivamente posible* y lo *realizado*. Es decir, entre los logros alcanzados y las opciones con que se cuenta. Lo fundamental es que la gente tenga libertades y oportunidades valiosas (capacidades) para llevar el tipo de vida que quiera llevar, de hacer lo que quiera hacer y de ser la persona que quiera ser.

En el escenario de la realización personal y social que esboza la anterior idea de capacidades, se logra establecer múltiples nexos de articulación frente al que hacer del trabajador social y su práctica transformadora. Esta intención implica necesariamente la superación provisional de las diferentes discusiones, debates y reflexiones que buscan elevar a esta profesión al carácter de ciencia, no porque esta intención no sea importante,

sino por el lugar protagónico que ocupa el ser humano, pues es él en propósito y fin de los procesos de intervención.

No obstante, en un acercamiento inicial por demás generalizado a las bases epistemológicas del trabajo social, la concepción de modelo como alternativa de referencia para la intervención que se apoya en diferentes ciencias para intentar establecer procedimientos y protocolos de intervención que posibiliten la predicción de ciertos comportamientos y la posible modificación conductas humanas, ofrece posibles vínculos con las capacidades y las diferencias. Viscarret (2007), permite entender la significatividad de concepto modelo al considerar que

De dicha búsqueda de la predicción y control han ido surgiendo, a través del tiempo, los diferentes modelos de intervención en Trabajo Social, que no pretenden otra cosa que ofrecer seguridad a los trabajadores sociales en el desempeño de su función. Seguridad basada en que el modelo «garantiza» una forma de proceder correcta y fundamentada en unos supuestos teóricos contrastados que les sirven para orientar la acción y conseguir unos resultados lo más óptimos posible.

Al realizar una rápida mirada de los diferentes modelos, sus bases conceptuales, el tipo de relaciones con el contexto y personas, así como las experiencias dentro de la práctica y la investigación, se observan elementos característicos del tipo de concepción de paciente, usuario, cliente y persona propios de un momento histórico de la modernidad y

posmodernidad, permitiendo de alguna manera ver el claramente el peso de los referentes psicológicos, clínicos, psiquiátricos y médicos que de alguna manera han sido adoptados por el trabajo social como parte inherente de su quehacer. Estas diferencias han posibilitado el surgimiento de múltiples formas de intervención, algunas radicales y con un claro enfoque clínico y otras cargadas de un importante componente de transformación y emancipación sociopolítica de las realidades humanas y de las comunidades, pues su carácter humanista, crítico, liberador y emancipador apunta a una posible transformación y cambio social.

El propósito de esta investigación busca centrarse en un elemento a nuestro entender relevante, característico y convergente de las diferentes metodologías del trabajo social, como es la necesidad de generar conciencia en las personas sobre la importancia de sus capacidades como instrumento para la transformación de sus problemáticas, la solución a sus necesidades y reconocimiento de un potencial por explorar, para lograr contar con un mayor control de sus vidas y destinos. Viscarret (2007), permite observar la evolución histórica de los modelos de mayor relevancia y como algunos de ellos establecen un mayor importancia a los factores externos al hombre, pues con el transcurrir de los años se ha logrado entender que no solo las problemáticas se encuentran en el ser, sino en su contexto, de ahí que la intervención de trabajo social en la contemporaneidad implique un proceso complejo de gestión directa e indirecta y una mayor comprensión de la realidad humana y social.

Las anteriores razones se constituyen en escenarios sociales para explorar desde la intervención del trabajo social y asignarle un rol determinante a las capacidades. Desde esta intención, la aportación de Nussbaum (2001) se constituye en un aspecto fundamental de la práctica del trabajador social, Monstuchi (2007, p. 8) que se plasma en el siguiente listado de capacidades que Nussbaum (2001) considera como prioritario:

1. **Vida:** vivir una vida de duración normal y con características que impliquen que vale la pena vivirla. Por lo menos de acuerdo con las valoraciones individuales.
2. **Salud corporal:** Tener buena salud, incluso reproductiva, tener nutrición y refugio.
3. **Integridad corporal:** tener libertad de movimiento con seguridad contra asaltos violentos (incluso sexuales y violencia doméstica).
4. **Sentidos, imaginación y pensamiento:** poder usar todos los sentidos para pensar, imaginar y razonar de forma informada y cultivada por una educación adecuada (lo cual incluye el ser alfabeto y tener capacidades básicas en conocimientos matemáticos y científicos). Poder usar la imaginación y el pensamiento en la producción y disfrute de los trabajos de propia elección, en materia religiosa, literaria, musical, etc. Tener libertad de expresión en discursos políticos y artísticos y en el ejercicio religioso.
5. **Emociones:** poder tener sentimientos hacia terceros, poder querer, afligirse y cuidar y preocuparse por quienes nos quieren. Sentir amor, pena, nostalgia, gratitud y aun ira. No verse limitado en estos sentimientos por el miedo o la ansiedad.
6. **Razón práctica:** ser capaz de formarse una concepción del bien y reflexionar de modo crítico acerca de ello con libertad de conciencia y religión.

7. **Afiliación:** poder interactuar socialmente con interés y preocupación por los otros con los cuales se puede convivir. Poder ser considerado un ser digno sin discriminaciones por raza, sexo, etnia, casta, religión, origen geográfico u orientación sexual.
8. **Otras especies:** vivir con actitud de respeto hacia especies animales y vegetales y, en general, hacia todo el mundo natural.
9. **Juego:** poder jugar, reír y gozar de actividades recreativas.
10. **Control sobre el propio medio:** debe considerarse tanto el medio político y el poder participar con libertad de expresión y asociación en la vida política, como el medio material que implicaría reconocimiento de los derechos de propiedad y derecho a la libre búsqueda de empleo y al trabajo con reconocimiento y respeto a la condición humana.

El establecimiento de esta lista de prioridades posibilita una correlación con las diferentes acciones o estrategias concretas de la intervención desde el trabajo social, de hecho algunas hacen parte del que hacer y posibilitan como lo muestra Viscarret (2007), el desarrollo reconocimiento de las personas sobre su capacidades adormidas o poco exploradas y como estas favorecen su readaptación personal y social y una transformación de sus vidas desde el apoyo y asesoramiento de profesionales en trabajo social. Otros aspectos que constitutivos de la intervención esta vinculados a los acompañamientos individualizados, de la familia y las comunidades, incluso algunas metodologías extiende su espectro de acción a los factores contextuales y a los nexos de interdependencia que

subyacen a los sistemas sociales y la diversidad de las relaciones humanas que los constituyen.

En el escenario de la diversidad buscamos establecer una conexión entre la intervención del trabajo social que se apoye fundamentalmente en capacidades diferentes de Ser y hacer en todas las personas, un apoyo respetuoso de la particularidades propias de la discapacidad, multiculturalidad, género, credo y etnia, entre otras, que escapan a la normalización de la realidad humana. Esta es la verdadera tarea que no solo se debe asumir desde las ciencias humanas, sino desde la transformación de la sociedad, cultura y educación. Estas situaciones ponen de manifiesto dos temas poco explorados y solo comprendidos por las minorías sociales históricamente excluidas desde la vivencia cotidiana de su negación, como son alteridad y diferencia que son directamente relacionados a las personas en situación de discapacidad.

*Las Concepciones de Discapacidad como Posibles Escenarios Humanos para la comprensión de la Alteridad y la Diferencia.*

La discapacidad es un realidad humana que aparece vinculada como una constante del desarrollo histórico del hombre y ha sido caracterizada en diferentes momentos históricos por diferentes matices, imaginarios y representaciones sociales que van desde la idea de un castigo divino para una persona por sus acciones de vidas pasada, personas con poderes mágicos con capacidades o habilidades para predecir el futuro, hasta sujetos enfermos o anormales dignos tanto de conmiseración, como de miedo que deben ser sostenidos por el

Estado y sociedad. Son tales los estigmas que algunas culturas antiguas sacrificaban a los recién nacidos con discapacidad, mientras que otras, los relegaban al exilio debido a su “enfermedad”, pues se consideraba que esta era susceptible de ser transmitida. Se puede inferir que estas representaciones han venido sufriendo una serie de transformaciones, pero la realidad dista de esta intención. Moreno (2007, P.34), rescata las ideas de Albrecht, Seelman y Bury (2001), permitiendo hacer un primer acercamiento al concepto discapacidad como un aspecto inherente a la condición humana cuando comenta que:

La discapacidad es un enigma que hemos experimentado, pero que aún no terminamos de comprender en todas sus dimensiones. Algunas personas nacen con discapacidad, pero la mayoría de nosotros la conocemos a través de experiencias en nuestra vida adulta. Albrecht, Seelman y Bury (2001).

Esta complejidad de comprensión ha venido siendo resultado en cierta medida, ante acciones relacionadas con la participación social de esta minoría y el desarrollo de investigaciones sociales, médicas y psicológicas, entre otras que permiten entender los alcances de esta situación. Diferentes estudios muestran la incidencia que tendrá la discapacidad en la población a futuro, mostrando tasas de crecimiento acelerado que inciden directamente el desarrollo económico y social, de ahí la importancia de su comprensión, debate y análisis dentro de la construcción de futuras políticas sociales, educativas y de salud.



Si bien es cierto que existen amplias discusiones sobre las denominaciones “personas con discapacidad” y “personas discapacitadas”, dentro de esta investigación se retomado la precisión que hace Moreno (2007, p. 36), sobre la denominación “Personas en situación de discapacidad” que denota el carácter social de la discapacidad en la relación del sujeto con su entorno. De otra parte, también se reconoce la condición discapacitante que puede ser transitoria o permanente, que determina la interacción del sujeto con el medio. Así, se referirá a las personas en situación de discapacidad y de una población en condición de discapacidad. Este concepto ha sido tomado de Brandt y Pope (1997).

Esta precisión que hace Moreno (2007, P. 40), no riñe desde ninguna perspectiva, con la del otros modelos de la discapacidad como el propuesto por Abberly y Oliver entre otros, quienes entienden las discapacidad como “limitación o pérdida de oportunidades para tomar parte en la vida comunitaria, debido a barreras sociales o físicas”. Son estos puntos de encuentro de estos dos modelos; la relación del sujeto con el entorno y la generación de oportunidades para participación que permitan la superación de la barreras, desde generación de estrategias pedagógicas y de intervención de trabajo social donde la inclusión educativa, desarrollo humano, capacidades, agencia, alteridad y diferencia se constituyan en nuevas formas para potenciar tanto el desarrollo personal y social de todas las personas, así como una mejor comprensión de la realidad y especie humana.

Retornando al contexto nacional, El MEN y SED han dirigido su intencionalidad a la atención de estudiantes en situación de discapacidad auditiva, visual, motora y cognitiva, prestando especial atención al desarrollo de habilidades cognitivas, lógico- matemáticas y

lectoescritoras, como lo reseña Escobar (2012, P.15), habilidades que aunque son valoradas a nivel social, definitivamente apuntan a la homogenización, normalización, fragmentación y competitividad de la realidad humana dentro de un enfoque eminentemente tecnocrático y alienante que concibe al saber cómo forma de poder y depredación.

Esta situación, pone en evidencia la necesidad de avanzar en nuevas formas de intervención educativa que apunten al desarrollo emocional, afectivo y psicológico desde las pedagogías de la diferencia que resignifique el valor del otro y de su alteridad, su experiencia, conocimientos y vivencias, que difumine la fronteras de anormalidad, para posibilitar encuentros dialógicos e intersubjetivos sobre experiencia humanas, como lo sugiriera Girox (1984). Es en este escenario donde la educación y el trabajo social pueden encontrar nexos frente a la producción de trabajos de investigación y de conocimiento donde la atención se direcciona la valoración de la alteridad diferente de las y los estudiantes en situación de discapacidad, pues sus sentires y vivencias no solo nos permiten una resignificación de nuestra propia concepción de alteridad, sino la posibilidad de avanzar en el desarrollo de potencialidades y capacidades para Ser y Hacer dentro del contexto de la educación universitaria.

La agencia una posibilidad para el crecimiento, realización y desarrollo humano.

"Nadie 'es' si prohíbe que los otros 'sean'".  
Paulo Freire.

Hasta este punto, se han intentado establecer algunos elementos de referencia relacionados con la inclusión social, elementos teleológicos del trabajo social que posibiliten el desarrollo humano desde la incorporación activa de las capacidades humanas a la intervención de las diferentes problemáticas o situaciones que aquejan a todas las personas. Sin embargo, ante el creciente listado de posibles capacidades diferentes a explorar y la amplitud del conceptos de libertad, funcionamientos, ser más y hacer más, se hace necesario determinar una posible ruta de acción que minimice la posibilidad de generar acciones indiscriminadamente que termine constituyéndose en situaciones asiladas de una posible incorporación de las capacidades al quehacer y práctica del trabajador social. Estas razones nos permiten tomar como punto de partida uno de los elementos epistemológicos propuestos por Sen (1985), dentro de su propuesta de capacidades como es el de la libertad para ser y hacer las acciones que se valoran por parte de las personas, pues es la base de acción de la aplicación del capacidades dentro de contexto de una realidad social determinada.

El manejo del concepto libertad no puede entenderse como un factor que garantice la transformación, el avance, la potenciación o el desarrollo por sus mismo, es su usos y comprensión la que puede marcar una diferencia y un valor a las acciones que este impulse, Zorro (2010), conceptuando sobre el potencial humano, el desarrollo y la agencia, muestra un precisión importante sobre este particular al considerar:

Aunque planteamientos como los de Foucault y Derrida, brevemente enunciados, suscitan interrogantes que no pueden descartarse sin una profunda reflexión, este documento parte del supuesto, sustentado en las páginas anteriores, de que el hombre, en cuanto individuo y ser social y la sociedad en cuanto conjunto de seres humanos, poseen el atributo de la perfectibilidad, raíz de los procesos humanos, que les permite avanzar hacia fines superiores, “ser más” –elemento teleológico-, aunque otro atributo, la libertad, pueda llegar a desviar esos procesos hacia fines que se alejen considerablemente de aquellos e inclusive llevar a la especie hacia su autodestrucción.

Estas reflexiones invitan a mirar cuidadosamente los alcances del concepto libertad y las implicaciones de sus vivencia, pues esta libertad se debe entender como una verdadera posibilidad de transformación y no solo como un slogan o discurso distractor. Zorro (2010, p. 17), correlacionado a la libertad como base de la agencia entiende que:

El concepto de “agencia” fue introducido en la conceptualización y en la terminología del desarrollo humano por Amartya Sen, como uno de los elementos fundamentales de su teoría. Ampliar las libertades humanas, propósito último del desarrollo, mediante la multiplicación de opciones que hacen posible que cada individuo pueda convertir en realidad la vida que quiere vivir, implica no sólo tener oportunidades y capacidades, sino una capacidad y una voluntad de actuar para que tales opciones se conviertan en realidad (Sen). De esta manera y aunque Sen no lo

plantea explícitamente en estos términos, la agencia viene a ser el medio para convertir en actualidad algo que la persona o la sociedad tienen en potencia.

En este sentido, Bivort (2005), considera sobre esta capacidad que “Para Sen (1992) la agencia se relaciona con la capacidad que una persona tiene para potenciar metas que desea potenciar (sic); de esta forma, no se necesita tener control para ejercer agencia”. Es decir, que la agencia se encuentra presente en todas las personas y por ende, es un valor agregado que amerita ser explorado, se necesita que ese potencial latente se exteriorice y desencadene hacia la búsqueda de soluciones a las necesidades tanto personales, como de una comunidad o sociedad. Esta precisión la concreta Zorro (2010, p.17) citando a Fernández (2007, p. 562) quien entiende que:

La agencia “...es una resultante del compromiso de las personas con la responsabilidad de asumir su propio desarrollo. El desarrollo como movimiento *hacia lo mejor y más digno* es un movimiento responsable...”. Más aún, como lo señala el mismo autor siguiendo a Sen (1997), el constructo humano del agente “...corresponde a un movimiento voluntario y libre de las personas fundamentado en la *toma de conciencia* de su papel en el mundo y frente a los demás” (Restrepo, 2007, p. 563).

Al ser la agencia un potencial o capacidad innata del hombre que está vinculada a su capacidad de ser, o en palabras de Freire una “capacidad ontológica de ser más”, su acompañamiento y direccionamiento definitivamente puede incidir no solo en la

transformación personal, sino comunitaria y por ende social, sobre este aspecto Bivort (2005), sustentado en Kothari y Minogue (2002), amplía los alcances, pues la agencia:

Puede ser definida como “la red de instituciones y actores que a través de sus acciones e interacciones ‘producen’ desarrollo” de modo que “el análisis de la agencia es crucial porque nos permite capturar las complejidades del proceso a través del cual las ideas son medidas hacia objetivos y traducidas en prácticas.

Al ser el desarrollo humano una de las líneas de investigación del trabajo social, el interés de esta investigación se vuelca hacia esa red de actores y actoras poseedores de agencia, pues como lo afirmará Bivort (2005), correlacionado las apreciaciones de Natarajan (2005), “La agencia es una reconceptualización del rol de las personas “beneficiarias” como “actoras”; es una mirada empoderante”.

Ahora bien, desde el escenario investigativo del trabajo social, son pocos los desarrollos divulgados que se relacionan con la realidad del contexto universitario y más aún, los relacionados con la discapacidad, inclusión educativa, desarrollo humano y trabajo social, de hecho la moría de la información consultada y encontrada corresponde a la generación de resultados relacionados con la intervención desde las diferentes metodologías del trabajador social y la relación que existe con algunos paradigmas de la investigación y la ciencia que permite observar con relativa claridad como ya se ha comentado con antelación, la incidencia del modelo médico y clínico y la preocupación de los investigadores por vincular efectivamente al trabajo social al contexto de ciencia .

Retomando nuestro interés central como es la intervención del trabajador social frente a las personas con discapacidad, Mendoza (2007) y Titac (2007), consideran que la discapacidad puede ser abordada a través de la intervención del trabajo social, desde el enfoque de derechos humanos que retoma como parte constitutiva de sus fundamentos el bienestar, la equidad, la justicia y desarrollo humano, aspectos transversales de trabajo educativo que posibilitan los espacios de participación de todas las personas, desde esta perspectiva de intervención, se busca generar en las personas en situación de discapacidad autonomía y en la comunidad y un reconocimiento de la diferencia, a partir de acciones de inclusión, calidad de vida, diversidad, ética, igualdad de oportunidades y los principios deontológicos desde el quehacer profesional.

Articulando el desarrollo humano, las capacidades y la agencia al contexto educativo, se puede inferir que las posibilidades de intervención no solo son abundantes, sino prometedoras, pues es la educación un primer escenario de interacción para el reconocimiento de capacidades, pero en especial, para el empoderamiento y el desarrollo de habilidades sociales que les permitan a las todas las personas el desarrollo de una conciencia sobre su potenciales y habilidades y no solo como estas se pueden constituir en factores fundamentales para su transformación personal, sino de cambio comunitario y social de realidades. Zorro (2010, p.17), citando a Fernández (2007, p.10), muestra uno de los modos cómo se pueden entender la aplicación de la agencia como factor de transformación personal cuando se entiende que:

La agencia es una capacidad, la capacidad de actuar en forma tal que se avance hacia los fines adoptados. En último término, es la agencia la que finalmente

determina la posibilidad de lograr los objetivos del desarrollo. No basta con tener oportunidades o con disponer de amplias capacidades en otros campos si la persona no aprovecha las primeras para elevar las segundas, y si éstas no se aplican, mediante la agencia, a la materialización de las opciones seleccionadas.

Sobre estas bases, la de los alcances o logros y las opciones de vida se amplía una nueva lista de capacidades humanas, el propósito de esta investigación se centra en la agencia, para Arriola (2007), la precisión que hace O'donnell (2000), permite entender que esta capacidad:

Se relaciona con lo que las personas pueden hacer para alcanzar logros valiosos, a través de la participación política en todas sus dimensiones, organizativa, comunitaria y partidaria. Las personas son el fin del desarrollo en cuanto son los beneficiarios del proceso. Pero también deben ser agentes en dicho proceso, en cuanto deben actuar, tanto individual como colectivamente, para lograr el desarrollo. En términos generales, un agente es un ser dotado de razón práctica. Es decir, alguien que puede usar sus motivaciones y capacidades cognitivas para realizar elecciones que son razonables en términos de su situación.

Se dejan así planteadas algunas inquietudes y posibilidades de exploración desde la intervención de trabajador social, escuela y sociedad, que invitan a la profundización de trabajos de investigación que guarden estrecha correlación con las problemáticas y necesidades, tanto personales, como comunitarias, pero en especial, que posibiliten la participación directa, efectiva y asertiva de las diferentes actoras y actores sociales en la superación de sus necesidades, generando mayores oportunidades de proyección,



realización y participación política que posibiliten su reconocimiento como verdaderos (as) ciudadanos y ciudadanas capaces de incidir en una sociedad más humana y con una verdadera transformación humana donde los derechos se constituyan en los medios para alcanzar un verdadero bienestar y felicidad.

*La inclusión educativa como una posibilidad para el desarrollo humano desde las capacidades diversas.*

*“El problema radica en que pensar es auténticamente es peligroso. El extraño humanismo de esta concepción bancaria se reduce a la tentativa de hacer de los hombres su contrario – un autómeta, que es la negación de su concepción ontológica de ser más”.*

*Paulo Freire.*

*“La diversidad no es vista como un problema a superar, sino como un recurso enriquecedor para apoyar el aprendizaje de todos”*

*(Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughen y Show)*

Dentro de este apartado, se proponen algunos elementos conceptuales relacionados con las capacidades, la inclusión educativa y la intervención y los posible nexos de relación con la intervención desde el trabajo social, que contribuyan al favorecimiento de la capacidad de agencia dentro de los procesos educativos del contexto de la educación superior, sin pretender que los mismos se constituyen en lineamientos de acción, sino aportaciones posibles dentro de una amplia gamas que seguramente se escapan del presente análisis que se vinculen con el que hacer dentro del trabajo social. Es importante dar inicio al presente esfuerzo, precisando que la complejidad del mismo reside en la interrelación de aspectos del orden pedagógico y no del que hacer del trabajo social, pues el escenario es inminentemente educativo, por esta razón se tomarán una significativo número de apreciaciones que surgen de investigaciones desde la escuela, pues es allí donde se busca

incidir a modo de transformación, luego se establecerán algunas relaciones con el enfoque de las capacidades, especialmente la capacidad de agencia como elementos de posibles de cambio.

Como ya se ha tratado de esbozar de modo general, la inclusión educativa surge como un proceso de evolución de los conceptos de normalización e integración educativa que se da entre los años 60s y 80s, y que logra originarse desde la participación social y política de algunas minorías históricamente excluidas, siendo las personas en situación de discapacidad como parte de este grupo las más relevantes y quienes progresivamente fueron vinculando a otros grupos de estas minorías a la conformación de una propuesta de Educación para Todos (EPT), que se consolidara en Salamanca España, durante 1994. Es a partir de este momento, donde se formula una invitación por parte de organizaciones multistamentales como la ONU, ONESCU, OEI, PNUD, entre otras a todos los países para que progresivamente realicen transformaciones de fondo en sus sistemas educativos que posibilite el alcance real y efectivo del derecho a la educación para todos y todas.

Dichas transformaciones en los sistemas, instituciones y sociedades conllevarán ampliar reformas, algunos de ellas se concretan en el documento preliminar de la UNESCO (2007), en el que se considera que:

(...) los desafíos de lograr una educación inclusiva también se relaciona con la prestación de un amplio conjunto de políticas destinadas a: (a) un plan de estudios pertinente y relevante con una visión que facilita el diálogo entre los distintos actores del sistema educativo, (b) un vasto repertorio de diversas estrategias

pedagógicas complementarias (formales y no formales de educación) que puedan responder a las particularidades de cada estudiante mediante la personalización de la oferta educativa; (c) disponibilidad de instalaciones físicas y el equipo consonante con el plan de estudios diseñado y su aplicación; (d) fuerte apoyo al profesorado en el aula el maestro, viendo al maestro como un co-desarrollador del programa de estudios, y e) entablar un diálogo con las familias y las comunidades a fin de comprender sus expectativas y necesidades, así como para promover su participación activa en las escuelas.

Se hace evidente la magnitud del cambio, de ahí su complejidad y avance, el documento de lineamientos – política de educación superior inclusiva del MEN (2013), permite observar el avance que se puede considerar significativo si se entiende solo lleva poco más de seis (6) años de implementación y que además cuenta con un importante proceso donde se destaca el componente de participación de la ciudadanía desde diferentes escenarios social, en este punto empezamos a encontrar un primer nexo de relación con el tema de las opacidades y más aún con la capacidad de agencias, pues es la participación política en la construcción de este documento y plan de acción del MEN la que ofrece un primer ejemplo de los alcances reales de la agencia, a mayor participación ciudadana, mayor pertinencia y ajuste de la política a las necesidades y problemáticas, en este caso un buen ejemplo de inclusión social de personas frente a la construcción de una política. No obstante, la construcción de esta normativa por sí misma no responderá a las necesidades reales de toda la población, mientras los procesos que esta genere no se apliquen desde una

verdadera transformación, que permita cambios coherentes con las necesidades de toda la población.

El MEN (2013), propone cinco (5) ejes que caracterizarán la educación superior inclusiva y aclara que los mismos no corresponden ni a una imposición o la conclusión definitiva de una propuesta educativa o política, por el contrario, considera que la inclusión es un procesos dinámico de cambio que necesita de ajustes y adecuaciones constantes que sean consistentes y pertinente para evitar que la inclusión educativa se constituye en un “concepto banal que puede definirlo todo”. Estos ejes o bases de la política están constituidos por:

**La participación** en la educación que se entiende como una perspectiva de una política social “holística”..., que hace referencia a la importancia de “tener voz y ser aceptado por lo que uno es”. (MEN, 2013, p.12)

**Diversidad** como una característica innata del ser humano que hace, como lo afirma Blanco, que sus diferencias sean “consustanciales” a su naturaleza. Es decir que, al ser todas y todos diversos, el valor de la diversidad debe ser resignificado de tal forma que su uso no genere una “patologización” de las diferencias humanas a través de clasificaciones subjetivas entre lo que se considera “normal” y “anormal”. (MEN, 2013, p.12).

**Interculturalidad**, como lo afirma Sáez (2006, p, 875), “el fundamento de la interculturalidad – como el prefijo inter evoca – es la comunicación o relación intercultural o interacción, significando que lo que se comunica, o se pone en

contacto, no son las culturas, sino hombres y mujeres con culturas diversas”. (MEN, 2013, p. 13).

**Equidad** Un sistema educativo con equidad es un sistema que se adapta a esta diversidad y está pensado en dar a cada estudiante lo que necesita en el marco de un enfoque diferencial; en educar de acuerdo a las diferencias y necesidades individuales de orden social, económico, político, cultural, lingüístico, físico y geográfico más allá de enfoques “asistencialistas, compensatorios y focalizados” (Blanco, 2008, p.10) (MEN, 2013, p.14)

**Calidad** se relaciona entonces con el desarrollo integral de la persona dentro de la sociedad, en la manera como se adapta el conocimiento a las condiciones particulares de los estudiantes y, como lo afirma Gadotti (2001, p.6), a la capacidad que tienen estos para “enfrentar sus problemas cotidianos junto con otros y no individualmente. (MEN, 2013, p. 16).

Al observar estos ejes, todos están vinculados de alguna manera como bases o resultantes del desarrollo humano y de la vivencia efectiva de las capacidades, teniendo un rol determinante la agencia porque es esta la que activa la capacidad de Ser y Hacer, a partir de la participación y de esta manera permite la consecución de las demás. Roza (2010, p.17), destaca esta intención en la propuesta de Nusbaum (2001), al considera que Sen (1985) de alguna manera, concentra su argumentación en la agencia como una capacidad para el manejo de recursos y la articula con la propuesta de Montero (2006), quien se vincula a la propuesta de comunismo próximo de Taylor y otros filósofos. Al respecto comenta:

Su argumentación parte del concepto de fortalecimiento que, de entrada, refleja parcialmente el sentido del proceso de convertir en actualidad la potencialidad, por cuanto consiste en aumentar, enfatizar y proyectar lo que ya se posee: cualidades o capacidades, proceso que, por definición, redundará en una mayor capacidad de agencia y tiende a incidir positivamente sobre algunos de los factores que la determinan. Esto lo logra a partir de tres componentes: los intrapersonales, los interactivos, y los comportamentales.

Esta contribución de articulación a la propuesta de agencia de Nussbaum (2001), entiende a los componentes intrapersonales como “Lo que creemos sobre nosotros mismos y nuestra capacidad o carencia de ella, así como sobre los otros y sobre el ambiente en que vivimos, es producto de una historia y de una interacción en muchos niveles” (Montero) (2006, p. 73), citada por Fernández (2009). En Rozo (2010, p. 18), a los componentes interactivos como “las transacciones entre las personas y el ambiente, que aumentan su capacidad para intervenir exitosamente los sistemas sociales y políticos. Se trata de capacidades necesarias para comprometerse activamente con la transformación del entorno en que se vive”. En Rozo (2010, p. 18) y los comportamentales “las acciones específicas llevadas a cabo para influir sobre el ambiente social y político, muchas veces mediante la participación en organizaciones y en actividades comunitarias que tienen que ver con la solución de problemas que afectan a una comunidad”. En Rozo (2010, p. 18). Por lo tanto y en definitiva:

Desde esta perspectiva el fortalecimiento busca elevar la capacidad de los seres humanos para transformarse a sí mismos y para desarrollar en sus comunidades, potencialidades que les permitan asumir el control de sus realidades individuales y colectivas, mediante una acción comprometida, consciente y crítica, dirigida a lograr las transformaciones deseadas del entorno, en función de la construcción de la imagen soñada por quienes habitan un determinado territorio.

Si se observa con detenimiento estas ideas y posibilidades como alternativas vinculadas a la intervención desde el trabajo social, se puede considerar que tanto la política de inclusión educativa, como la asignación de un rol determinante en el que hacer de la práctica del trabajador social pueden encontrar múltiples puntos de articulación dentro de la realidad, ya no solo se estaría pensando en las personas en situación de discapacidad, sino en el principio de la inclusión y la misma universidad como es una verdadera educación para todos, un apoyo o acompañamiento desde el quehacer puede articularse fácilmente a la idea de Cedeño (2006), cuando afirma:

El término inclusión se resalta como una actitud que engloba el escuchar, dialogar, participar, cooperar, preguntar, confiar, aceptar y acoger las necesidades de la diversidad. Concretamente tiene que ver con las personas, en este caso, las personas con discapacidad, pero se refiere a las personas en toda su diversidad. El incluir implica el dejar participar y decidir a otros que no han sido tomados en cuenta. La forma de conceptualizar la integración o la inclusión tiene un referente práctico que se observa en la cotidianeidad de las acciones, para así dimensionar el sentido que se le confiere a un término.

Este acercamiento a la inclusión educativa desde la articulación de las capacidades y más concretamente a la agencia, permiten justificar de manera general, la necesidad de avanzar en la visibilización y reconocimiento de la discapacidad y las diferencias como aspectos constitutivo de la diversidad y de las realidades humanas, explorar desde el trabajo social y el desarrollo humano a las capacidades como potencialidades que posibilitan el Ser y Hacer presente en todas las personas como diversos factores de transformación de las realidades de todas y todos los estudiantes, y especial, las de las y los estudiantes en situación de discapacidad y del contexto institucional del Centro Regional Soacha de la Universidad minuto de Dios, así como el alcance de un modelo educativo que incorpore a la inclusión educativa y posibles rutas de intervención desde el trabajo social que apunten a la:

Equiparación de oportunidades, vivencia de la ciudadanía, reconocimiento de las capacidades, accesibilidad al entorno como derecho<sup>1</sup>.

Equidad e igualdad de oportunidades, autonomía institucional. Ser un ente autónomo que genere y propicie una organización interna capaz de acoger la diversidad<sup>2</sup>.

Transformación de los imaginarios en las y los docentes, docente con un rol de tutores, equipos de apoyo, trabajo colaborativo donde se destaca la relevancia de los equipos de apoyo y la orientación, generación de ambientes para el aprendizaje que favorezcan el conocimiento, acceso al currículum y en algunas ocasiones de adaptaciones curriculares de carácter significativo<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> MEN, 2004. Documento orientaciones pedagógicas para la atención educativa de estudiantes sordos.

<sup>2</sup> MEN, 2004. Documento Orientaciones pedagógicas para la atención educativa de estudiantes con discapacidad motora.

<sup>3</sup> Equipo de Apoyo Educativo a Ciegos y Deficientes Visuales de Sevilla. Guía para la Atención Educativa a los Alumnos y Alumnas con Déficit Visual. Consejería de Educación y Ciencia de Andalucía, España.



Ajustes, adaptaciones y flexibilizaciones en la propuesta educativa que permitan orientar el aprendizaje hacia la significación en el contexto y aprovechamiento en la vida cotidiana<sup>4</sup>.

Reivindicar el rol que juega la familia, la formación de los maestros y profesionales de apoyo, así como los demás actores que participan en el proceso, y un incremento en el acceso, permanencia y promoción de ellos en la modalidad de educación formal en cualquiera de sus niveles<sup>5</sup>.

Las anteriores acciones, son solo algunas prácticas de las muchas que pueden contribuir el desarrollo humano y al alcance de una educación de calidad para todos y todas fundamentada en la diversidad y las diferencias, con ellas se busca que favorecer un deconstruir derridiano de las estructuras de opresoras del saber cómo forma de poder que apuntan a deshumanización del Ser, para que tanto la intervención en trabajo social, como la educación superior y universidad se constituyan en lo que Lévinas (1900) considero como un “acontecimiento ético y humano”.

---

<sup>4</sup> MEN, 2004. Orientaciones Pedagógicas para la Atención de Estudiantes con Discapacidad Cognitiva.

<sup>5</sup> FUNDACIÓN INTEGRAR, 2004. Orientaciones Pedagógicas para la Atención a Estudiantes con Autismo. MEN.

PERSPECTIVAS, REALIDADES, VIVENCIAS Y SENTIRES DE LAS Y LOS ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD Y DE LOS DOCENTES DESDE SU PRÁCTICA, FRENTE A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA, EL DESARROLLO HUMANO, LAS CAPACIDADES, LA AGENCIA Y LA DIFERENCIA.

Esta es una investigación de tipo exploratorio, que pretende determinar el alcance de los procesos de inclusión educativa dentro de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Centro Regional Soacha, a partir de los testimonios y percepciones de las y los estudiantes en situación de discapacidad y de esta manera, “interpretar” desde una mirada hermenéutica, aspectos significativos sus realidades. Martínez (2002, p.3), permite precisar los alcances de este recurso de investigación, cuando retoma la idea de Dilthey (1900), quien entiende a la hermenéutica como “El proceso por medio del cual conocemos la vida psíquica con la ayuda de signos sensibles que son su manifestación”, al considerar que:

La hermenéutica tendría como misión descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos, los gestos y, en general, el comportamiento humano, así como cualquier acto u obra suya, pero conservando su singularidad en el contexto de que forma parte.

Estas precisiones permiten fundamentar nuestro interés por conocer de viva voz de estas personas las posibles acciones institucionales y de la comunidad educativa que se fundamenten en la diferencia, las capacidades y el desarrollo humano, como lo afirma

Grajales (2000), poder “descubrir” una realidad. Así mismo, se fundamenta en el paradigma socio crítico con un claro interés transformador y emancipador de las realidades institucionales, que guarda consonancia con las apreciaciones de Alvarado y Gracia (2008), pues desde esta perspectiva:

El conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. Utiliza la autoreflexión y el conocimiento interno y personalizado para que cada quien tome conciencia del rol que le corresponde dentro del grupo; para ello se propone la crítica ideológica y la aplicación de procedimientos del psicoanálisis que posibilitan la comprensión de la situación de cada individuo, descubriendo sus intereses a través de la crítica.

Es una investigación que se fundamenta en el método cualitativo, el cual permite la construcción de significaciones, desde el testimonio de las personas involucradas, sobre este particular León (2007), considera:

Lo que hace que lo social se coloque en la conversación es que los actos del habla, son tanto productos como procesos de socialización más básicos, permitiéndonos una lectura profunda y compleja, si aceptamos la idea de que las relaciones entre sujetos representa dinamismos básicos del entramado de un grupo y sus significaciones.

### Fases de la Investigación.

Esta investigación implicó el desarrollo de algunas fases que facilitarán el conocimiento sobre los avances institucionales y de la comunidad frente a sus procesos particulares de inclusión educativa, desde la indagación de la documentación relacionada con las acciones institucionales y de la comunidad y los testimonios sobre las vivencias de los y las estudiantes en situación de discapacidad durante su proceso de formación profesional relacionadas con la inclusión educativa, así como el análisis e interpretación que los diferentes instrumentos e información recolectada desde el análisis del discurso . Las generalidades de estas fases se referencian a continuación:

Cuadro N° 4.  
Fases de la Investigación.

<b>Fase de la Investigación</b>	<b>Procedimientos desarrollados</b>
<p><b>Fase exploratoria</b></p>	<p>Rastreo documentación de acciones relacionadas con la inclusión educativa superior en los ámbitos internacionales y nacionales.</p> <p>Inventario de las acciones institucionales relacionadas con la inclusión educativa que se están adelantando dentro de los ámbitos académicos y de la gestión educativa.</p> <p>Acercamiento a las y los estudiantes en situación que colaborarán con la investigación a partir de sus testimonios y vivencias dentro del Corporación Universitaria Minuto de Dios Centro Regional Soacha.</p> <p>Aceptación del consentimiento informado por parte de las y los estudiantes.</p>
<p><b>Fase de diseño y aplicación de instrumentos.</b></p>	<p>Pilotaje y ajuste de instrumentos a partir de investigaciones relacionadas con inclusión educativa y discusión con experto y tutor.</p> <p>Aplicación de instrumentos (Entrevista individual semiestructurada) a estudiantes y docentes.</p>
<p><b>Fase de análisis e interpretación de la información recolectada.</b></p>	<p>Creación de categorías de análisis y codificación de la información obtenida a partir del análisis del discurso de las y los participantes de la investigación.</p>

## Población participante.

La población total de estudiantes en situación de discapacidad que pertenece a los diferentes programas de formación profesional que ofrece la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Centro Regional Soacha matriculados durante el año 2013, corresponde a 47 estudiantes vinculados a las jornadas diurna y nocturna, de acuerdo a la información proporcionada por la coordinación de primer año del Bienestar Universitario de sede. Para efectos de selección dentro de esta investigación, se decidió vincular a 4 estudiantes en situación de discapacidad pertenecientes al programa de Trabajo Social. Así mismo, se solicitó la colaboración de dos docentes vinculados a las dos jornadas para establecer sus percepciones, experiencias, interpretaciones y vivencias frente a los tópicos propuestos (premisas de la entrevista semiestructurada).

Cuadro N° 5.  
Estudiantes participantes en el estudio.

<b>Estudiantes Participantes</b>	<b>Tipo de Discapacidad</b>	<b>semestre</b>
<b>Estudiante Femenina 1</b>	Visual	XIII
<b>Estudiante Femenina 2</b>	Visual/ BV	I
<b>Estudiante Masculino 1</b>	Visual/ BV	X
<b>Estudiante Masculino 1</b>	Auditiva /L	XIII

Cuadro N° 6.  
Docentes participantes en el estudio.

<b>Docentes Participantes</b>	<b>Área</b>	<b>Profesión</b>
<b>Docente Masculino 1</b>	Coordinación Programa	Trabajador Social
<b>Docente Masculino 1</b>	Coordinación Práctica	Trabajador Social

*Criterios de selección de la población.*

Como criterios de selección se determinó vincular a la investigación a estudiantes regulares en situación de discapacidad, pertenecientes al programa de Trabajo Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Centro Regional Soacha de las dos jornadas. Se invitaron a dos estudiantes mujeres y dos hombres en situación de discapacidad. Se entrevistaron dos docentes, para conocer un poco más de su experiencia y prácticas docentes vinculadas con la inclusión educativa. Estas acciones se contemplan en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 7.  
Criterios de selección población participante.

<b>Criterios de selección institucional</b>	<b>Criterios de selección estudiantes</b>
<b>Corporación Universitaria Minuto de Dios, Regional Soacha.</b>	<b>Estudiantes en situación de discapacidad pertenecientes a la jornada diurna y nocturna.</b>
<b>Estudiantes en situación de discapacidades matriculados en los diferentes programas de formación profesional.</b>	<b>Dos (2) estudiantes mujeres y dos (2) estudiantes hombres.</b>
<b>Docentes vinculados al programa de Trabajo Social dentro de jornadas diurna y nocturna.</b>	<b>Dos profesores pertenecientes al programa de Trabajo Social, que tuviesen contacto con las y los estudiantes participantes de esta investigación.</b>

**Fuente:** Elaborado en base a la información recolectada por el Bienestar Universitario Uniminuto regional Soacha (2013).

### Instrumentos empleados para la recolección de información.

Para la realización de esta investigación e estudio se emplearon algunos instrumentos que posibilitaran la recolección de la información y datos, a partir de la documentación e interacción con las y los participantes frente a su realidad institucional, es importante señalar que la dependencia de Bienestar Universitario de la Regional suministró algunos documentos en los que se documentaban la acciones relacionadas con la inclusión educativa que se lideraron con algunos de los actores de la comunidad educativa. De igual manera se consultaron algunos documentos de referencia de otras instituciones de educación superior que mostraban sus acciones y aspectos de transformación tendientes a posibilitar la inclusión educativa. Así mismo, se realizó un exploración documental de diferentes referentes epistemológicos y conceptuales relacionados con la inclusión educativa, normatividad educativa, enfoque de las capacidades, capacidad de agencia y desarrollo humano que permitieran posibles escenarios de intervención es de la práctica del trabajo social y educación. Fue necesario asistir a eventos y conversatorios de carácter académico en algunas instituciones de educación superior que mostraban los desarrollos educativos y de políticas institucionales frente a la inclusión educativa para lograr percibir hacia donde se orientan las transformaciones educativas frente a la vinculación y permanecía de estudiantes en situación de discapacidad dentro del contexto de la educación superior del distrito capital.

Luego se implementaron las entrevistas individuales semiestructuradas a estudiantes y con docentes que permitan conocer la realidad y los alcances del proceso de inclusión educativa desde sus percepciones, experiencias y vivencias. Las apreciaciones de Escobar



(2012, p. 49), permite entender de modo general los alcances de la entrevista semiestructurada al considerar que:

Como lo afirma Bernal (2008, p.256) al retomar a Buendía, Colás y Hernández (2001) Recoger información mediante un proceso directo de comunicación entre entrevistador(es), y entrevistado(s), en el cual el entrevistado responde a cuestiones previamente diseñadas en función de las dimensiones que se pretenden estudiar, planteadas por el entrevistador” con un “relativo grado de flexibilidad.

Los resultados de este ejercicio de aplicación de este instrumento, permiten integrar la perspectiva hermenéutica dentro del análisis del discurso de las personas participantes, Martínez (2002), precisa los alcances de acción, cuando retoma el fundamento base de la hermenéutica expuesto por Dylthey (1900) quien entiende que:

No sólo los textos escritos, sino *toda expresión de la vida humana es objeto natural de la interpretación hermenéutica*; señala, asimismo, que las operaciones mentales que producen el conocimiento del significado de los textos –como se describen en las reglas hermenéuticas– son las mismas que producen el conocimiento de cualquier otra realidad humana. Por ello, el proceso hermenéutico del conocer se aplica correctamente a cualquier otra forma que pueda tener algún significado, como el comportamiento en general, las formas no verbales de conducta, los sistemas culturales, las organizaciones sociales y los sistemas conceptuales científicos o filosóficos. Así, Dilthey convierte a la hermenéutica en un *método general de la comprensión*.

Martínez (2002), considera que la perspectiva hermenéutica guarda estrecha relación con el análisis del discurso como técnica cualitativa de investigación pues:

Los diversos modos de expresividad humana se organizan como *lenguajes*, entendiendo este concepto en su sentido amplio. Así, un sistema de formas expresivas incluiría no sólo el lenguaje verbal, sino también los *gestos* que desarrolla una cultura, los *estilos artísticos*, las *formas de vestir*, los *juegos*, y todo lo que es fruto de la actividad humana. Son estas formas expresivas las que nos permiten establecer relaciones intersubjetivas y hacen posible la interacción social. Sin embargo, aquí, sólo nos centraremos en lo que se considera el medio más poderoso de expresión humana: el *lenguaje verbal*, ya sea oral o escrito; pero, como el análisis de las expresiones orales se realiza normalmente a partir de transcripciones escritas de las mismas, el investigador que estudia las expresiones verbales trabaja usualmente sobre *textos*. El núcleo de estudio de todo *análisis textual* está en el siguiente hecho: el estudio no se refiere al texto en sí, a algo que esté *dentro* del texto, sino a algo que está *fuera* de él, en un plano distinto, es decir, a lo que el texto *significa*, a su *sentido* y *significado*".

Es de esta perspectiva de análisis, de donde se quiere conocer sobre las realidades, sentido y significación que tienen para las y los participantes de esta investigación, la inclusión educativa, el desarrollo humano, las capacidades y la agencia en sus experiencias académicas, de interacción social y de vida. El siguiente cuadro muestra los diferentes

instrumentos utilizados durante la investigación y como estos permitirán la construcción de categorías de análisis y la eventual formulación de resultados y conclusiones:

Cuadro N° 8.  
Instrumentos utilizados en la investigación.

<b>Instrumento</b>	<b>Registro de información</b>	<b>Tipo de análisis</b>
<b>Matriz de revisión documental.</b>	<b>Cuadros comparativos sobre experiencias pedagógicas y propuestas de corte inclusivo dentro de ámbito de la educación superior.</b>	<b>Conocimiento sobre las acciones que vienen desarrollando algunas instituciones de educación superior que propenden por la inclusión educativa, el desarrollo humano, las capacidades y la agencia como posibles factores de transformación institucional, realización personal y social.</b>
<b>Consentimiento informado con participantes.</b>	<b>Lectura y firma de consentimiento informado por parte de estudiantes y docentes participantes.</b>	<b>Formalización de la participación de estudiantes y docentes dentro de la investigación y autorización de estos para el acopio y manejo de la información.</b>
<b>Formato e Entrevista semiestructurada individuala estudiantes y docentes.</b>	<b>Grabación de audio de las concepciones y perspectivas y vivencias de las y los entrevistados frente a las premisas indagadas.</b>	<b>Acciones, expresiones y sentires de los estudiantes en situación de discapacidad y docentes sobre su proceso educativo y práctica pedagógica frente a la inclusión educativa, desarrollo humano, capacidades y agencia.</b>
<b>Matriz de información entrevista semiestructurada</b>	<b>Transcripción de la información obtenida, a documento de texto.</b>	<b>Agrupación de la información obtenida en un documento de texto sobre las tres premisas de indagación realizadas.</b>

**aplicada a las y los  
participantes.**

**Fuente:** Elaborado en base a los instrumentos utilizados durante la investigación.

### *Procedimientos.*

Se establece comunicación con expertos para el desarrollo de los formatos de entrevista semiestructurada, contando con la colaboración de las docentes Alejandro Gómez, tutor de tesis<sup>6</sup> y Guillermo Escobar<sup>7</sup>, quienes desde su experiencia académica, en proyectos, grupos de investigación y práctica pedagógica orientaron la construcción de los diferentes instrumentos y categorías de análisis. Luego se procede a concretar los encuentros con las y los estudiantes en situación de discapacidad y docentes participantes, donde se les comentan los propósitos de la investigación y las acciones que se desarrollarían frente al manejo de la información y obtención de resultados, para que ellas y ellos determinarán su interés por participar y se lograrán concretar los eventuales encuentros para la aplicación de encuesta semiestructurada de acuerdo a su disponibilidad de tiempo. El documento de Lineamientos Política de Educación Inclusiva Superior del MEN (2013), facilitó la observación de algunos aspectos conceptuales que permitieron la adecuación y construcción de algunos de los instrumentos utilizados.

Posteriormente se aplica la entrevista semiestructurada a las y los seis (6) participantes, situación que permite ingresar la información transcrita al Software para el análisis cualitativo de la información, concretamente, Atlas Ti, buscando establecer el proceso de citación y codificación, a fin de asociarla a las respectivas categorías de análisis. A continuación se sintetizan dentro del siguiente cuadro, los procedimientos y propósitos que se buscó alcanzar en la investigación:

---

<sup>6</sup> Profesor de tiempo completo UNIMINUTO. Trabajador Social y Aspirante a Magister en Educación, Universidad Nacional de Colombia.

<sup>7</sup> Docente de tiempo completo del área de Educación Física. Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar IPARM. Universidad Nacional de Colombia. Magister en Discapacidad e Inclusión Social. Universidad Nacional de Colombia. Miembro grupo de investigación Discapacidad, Inclusión y Sociedad, facultad de medicina, Universidad Nacional de Colombia.

Cuadro N° 9 .

Procedimientos realizados para la obtención de la información a partir de los instrumentos implementados

Procedimiento	Propósito
<b>Desarrollo y construcción del formato de entrevista semiestructurada, a partir de las apreciaciones de expertos.</b>	Construcción de formato y premisas de indagación a participantes.
<b>Conversación con estudiantes y docentes que posteriormente participaron dentro de la investigación.</b>	Concreción y formalización de la participación de estudiantes y docentes.
<b>Aplicación de la entrevista semiestructurada individual a las y los seis (6) participantes.</b>	Consecución de la información.
<b>Transcripción de la información de audio a texto.</b>	Conversión de audio a texto de la información.
<b>Ingreso de la información al Software Atlas Ti.</b>	Organización de la información obtenida para su posterior análisis.

**Fuente:** Elaborado en base a los procedimientos y propósitos de la investigación.

### *Categorías de Análisis.*

Martínez (2002), realiza un acercamiento al concepto de categorización, al afirmar que la acción de:

Categorizar una unidad es ponerle un nombre breve (con una o pocas palabras) que  *sintetice*  o resuma el significado de la unidad. Varias categorías menores (subcategorías) pueden integrar una mayor (como subespecificaciones de ciertas categorías de orden superior), así como las ramas menores de un árbol forman

una mayor. Y varias categorías mayores pueden relacionarse entre sí de diversas formas, constituyendo una *estructura*, no tanto estática cuanto *dinámica* (el árbol completo).

Pero esta acción no basta, pues se necesita que la información emerja y permita observar las realidades que subyacen al discurso y que interesan al investigador, es por esto que “La determinación de esta estructura nos permitirá identificar la realidad subyacente que ha permitido la aparición de los “datos” que estamos analizando”. Martínez (2002). Estas precisiones permiten establecer como categorías de análisis:

Cuadro N° 9 .

Categorías e indicadores de análisis

CATEGORÍA	DEFINICIÓN
<i>Experiencias, vivencias y prácticas frente a la inclusión educativa (concepciones de estudiantes y docentes)</i>	<b>Concepciones, experiencias y vivencias comentadas por las y los estudiantes en situación de discapacidad y docentes, frente al proceso de inclusión educativa que permiten establecer el grado de conocimiento y apropiación de las acciones que la comunidad educativa adelanta para consolidar la inclusión como enfoque educativo, acciones pedagógicas y de interacción que favorecen el proceso educativo de las personas en situación de discapacidad y acciones institucionales y de la comunidad educativa que propenden por el desarrollo personal, social y profesional de las y los estudiantes en situación de discapacidad.</b>
<i>Estrategias institucionales y de la comunidad educativa que favorecen el desarrollo humano y</i>	<b>Se refiere a las dinámicas, estrategias o acciones que facilitan el trabajo colaborativo, sentido de pertenencia institucional y las relaciones interpersonales, las</b>

<p><i>las capacidades. (Perspectivas de docentes y perspectivas, vivencias y experiencias de los estudiantes).</i></p>	<p><b>acciones que institucionalmente posibilitan el desarrollo personal, social y profesional, el alcance real al derecho a la educación y el desarrollo de las capacidades como alternativa para desarrollo humano y académico.</b></p>
<p><i>Manifestaciones de las y los estudiantes y docentes sobre la agencia y la diferencia como factores de transformación personal, social e institucional. (Propuestas y prácticas desarrolladas por los docentes y experiencias de agencia desarrolladas por las y los estudiantes).</i></p>	<p><b>Conocer desde las vivencias y proceso formativo - pedagógico de las y los estudiantes y docentes, como perciben las acciones que se vienen desarrollando para consolidar la inclusión educativa y que escenarios y estamentos institucionales y de la comunidad propenden por el liderazgo, la participación y la transformación institucional en torno a la diferencia, diversidad y al desarrollo de la agencia.</b></p>

**Fuente:** Elaborado en base a las categorías de análisis.

*Técnicas y procedimientos desarrollados para el análisis de los datos.*

Las técnicas y procedimientos para el análisis de la información, implican un ejercicio determinante dentro del proceso investigativo, pues en gran parte el éxito de la misma depende de su manejo y pertinencia, Escobar (2012), apoyándose en la precisiones de Bautista (2011, p.192) y Sandoval, afirma que “Es un proceso de juntar trozos de datos, de hacer lo invisible obvio, de reconocer lo significativo desde lo insignificante, de ligar los hechos aparentemente desconectados, de ajustar categorías una con otra, y de atribuir consecuencias con los antecedentes”.

El punto de partida de este proceso de análisis surge a partir de la codificación del texto transcrito de las entrevistas semiestructuradas individuales, que se aplicaron a las y los participantes de la investigación, González y Cano (2010, p. 4), entienden que:

El término codificación hace referencia al proceso a través del cual fragmentamos o segmentamos los datos en función de su significación para con las preguntas y objetivos de investigación. Implica un trabajo inicial para preparar la materia prima que luego habrá de ser abstraída e interpretada. La codificación nos permite condensar nuestros datos en unidades analizables y, así, revisar minuciosamente lo que nuestros datos nos quieren decir. La codificación nos ayuda a llegar, desde los datos, a las ideas.

Para esta investigación se tuvieron en cuenta algunos códigos como; acciones, alcances, limitaciones institucionales, barreras físicas y actitudinales relacionadas con el proceso de inclusión educativa institucional, dificultades institucionales para ser, interacciones y dificultades que posibilitan Ser, limitaciones institucionales que posibilitan Hacer y Ser, condiciones y limitaciones institucionales para Ser y Hacer, manifestaciones de capacidades y funcionamientos para Hacer y Ser relacionadas con el desarrollo humano y las capacidades, agentes de transformación institucional, propuestas y prácticas generadoras de agencia y diferencia desarrolladas tanto institucionalmente, como por las y los estudiantes, buscando conocer la realidad de las prácticas y acciones que propenden por el desarrollo de la inclusión educativa como una realidad en la Uniminuto.



A continuación se muestra los procedimientos y técnicas utilizadas para el análisis de las categorías:

Cuadro N° 10.  
Procedimientos y técnicas utilizadas para el análisis de las categorías.

Preguntas a responder	Tópicos de indagación	Técnica a usar	Registros de información	Tipo de análisis
<p><i>Experiencias, vivencias y prácticas frente a la inclusión educativa (concepciones de estudiantes y docentes)</i></p>	<p>¿Consideras que las personas con discapacidad son protegidas o favorecidas dentro de nuestra institución?</p>		<p>Grabación.</p>	<p>Análisis hermenéutico del discurso de las y los estudiantes en situación de</p>
	<p>¿Cómo percibes el trato de las y los docentes ante un estudiante en situación de discapacidad?</p>	<p>Revisión documental.</p>	<p>Digitación de la información en matrices de análisis documental.</p>	<p>y algunos docentes que permitan desde la perspectiva de</p>
	<p>¿Consideras que la institución contribuye a tu desarrollo personal, social y profesional?</p>	<p>Entrevista individual semiestructurada.</p>	<p>Codificación de la información en Atlas Ti.</p>	<p>Martínez (2002, p. ), “El análisis de las expresiones orales..., A partir de transcripciones escritas de las mismas, que estudiar expresiones verbales, trabajando no solamente sobre algo que está <i>dentro</i> del texto, sino a algo que está <i>fuera</i> de él, en un plano distinto, es decir, a lo que el texto <i>significa</i>, a</p>
	<p>¿Qué acciones pedagógicas y administrativas consideras que potencian tus capacidades dentro del proceso educativo. en cuanto a la superación de las dificultades académicas o de otra índole?</p>			<p>su <i>sentido</i> y</p>

<p><b>Estrategias institucionales y de la comunidad educativa que favorecen el desarrollo humano y las capacidades. (Perspectivas de las y los estudiantes y docentes).</b></p>	<p>trabajo académico con tus compañeros y compañeras?</p> <p>¿Consideras que la institución y comunidad educativa cuenta con los recursos necesarios para ofrecer una educación que aporte a tu desarrollo personal, social y profesional?</p> <p>¿Sientes que tus compañeros y docentes inciden en tu derecho a la educación y a la realización personal y social?</p> <p>Entendiendo a las capacidades como la posibilidad de Ser y Hacer desde los funcionamientos que tienen todas las personas. (Sen, 1981). ¿Crees que la comunidad educativa e institución fomentan el reconocimiento y la potenciación de las capacidades de todos y todas las estudiantes?</p> <p>¿Qué es lo que</p>	<p>Revisión documental.</p> <p>Entrevista individual semiestructurada.</p>	<p>Grabación.</p> <p>Digitación de la información en matrices de análisis documental.</p> <p>Codificación de la información en Atlas Ti.</p>	<p><i>significado</i>”, en este caso, las vivencias, prácticas, experiencias y sentires frente a la inclusión educativa, el desarrollo humano, las capacidades y la vivencia de la agencia y diferencia.</p>
---	---	--	--	--

	más te gusta de la Universidad?			
<b>Manifestaciones de las y los estudiantes y docentes sobre la agencia y la diferencia como factores de transformación personal, social e institucional</b>	<p>¿Quiénes crees que deberían formular estrategias pedagógicas, didácticas y metodológicas adecuadas para posibilitar la inclusión educativa en estudiantes en situación de discapacidad dentro de la Universidad?</p> <p>¿Qué tipo de actividades desarrolladas dentro del proceso educativo permiten que las y los estudiantes en situación de discapacidad participen activamente?</p> <p>A partir de tus vivencias, experiencias ¿cuáles crees que podrían ser las acciones o estrategias pedagógicas, administrativas y de interacción que pueden favorecer la formación profesional y personal de todas y todos los estudiantes dentro de la</p>	<p>Revisión documental.</p> <p>Entrevista individual semiestructurada.</p>	<p>Grabación.</p> <p>Digitación de la información en matrices de análisis documental.</p> <p>Codificación de la información en Atlas Ti.</p>	<p>Expresiones y sentires de las y los estudiantes y docentes las posibles prácticas y estrategias que potencien la participación y transformación institucional hacia el alcance de la inclusión educativa.</p>

Universidad?
--------------

Posterior a este procedimiento, se realizó la recuperación de citas asignadas al Atlas Ti mediante su vinculación a los indicadores de las respectivas categorías, segmentos codificados mediante la triangulación de información. Escobar (2012, P. 58), trae a colación la precisión realizada por Stasiejko, Tristany, Pelayo y Edelmys, (2007, p.2) quienes consideran que:

“La ‘triangulación’ no solamente garantiza la validez de un estudio mostrando que sus conclusiones no dependen del modo utilizado para recolectar y analizar los datos, sino también permite enriquecer las conclusiones, otorgar mayor confiabilidad, mayor nivel de precisión y contrastar la consistencia interna del estudio”.

Esta estrategia metodológica permitió cotejar y conocer las diferentes acciones que se vienen desarrollando desde diferentes estamentos y miembros de la comunidad educativa, así como su incidencia y pertinencia frente a las experiencias, vivencias y prácticas frente a la inclusión educativa (concepciones de las y los estudiantes y docentes), estrategias institucionales y de la comunidad educativa que favorecen el desarrollo humano y las capacidades (perspectivas de docentes y perspectivas, vivencias y experiencias de las y los estudiantes) y las manifestaciones de las y los estudiantes y docentes sobre la agencia y la diferencia como factores de transformación personal, social e institucional (propuestas y prácticas desarrolladas por los docentes y experiencias de agencia desarrolladas por las y los estudiantes). Este acercamiento a la realidad institucional, docentes y estudiantes en

situación de discapacidad frente a la inclusión educativa, el desarrollo humano y capacidades y agencia y diferencia permitió conocer de viva voz sus expectativas, dificultades, problemáticas y propuestas conducentes a la transformación institucional y al desarrollo personal, social de los miembros de la comunidad educativa.

Con este análisis hermenéutico del discurso de las y los estudiantes en situación de discapacidad y algunos docentes que permitan desde la perspectiva de Martínez (2002), “El análisis de las expresiones orales..., A partir de transcripciones escritas de las mismas, que estudiar expresiones verbales, trabajando no solamente sobre algo que está *dentro* del texto, sino a algo que está *fuera* de él, en un plano distinto, es decir, a lo que el texto *significa*, a su *sentido y significado*”, en este caso, las vivencias, prácticas, experiencias y sentires frente a la inclusión educativa, el desarrollo humano, las capacidades y la vivencia de la agencia y diferencia, situaciones que se referenciarán el apartado correspondiente a resultados.

#### *Resultados.*

Tomando como punto de partida los referentes conceptuales de los capítulos previos, se presentan lo resultado que surgen de la aplicación de codificación de la información posibilitada por la entrevista semiestructurada individual que se aplicó a los seis participantes, así como la implementación de la estrategia metodológica de triangulación de la información, como lo referencia Escobar (2012, p. 60), citando a Stasiejko, Tristany, Pelayo y Edelmys, (2007, p.2), buscando “Un mayor nivel de precisión y contrastar la consistencia interna del estudio”. Inicialmente se referencia los indicadores que

posibilitaron el análisis del discurso y la información, seguidamente se presentan cuadros que integran tanto el análisis como a las ideas, expresiones, prácticas, vivencias y sentires manifestados por las y los estudiantes y docentes a partir de las transcripciones escritas de las expresiones orales, para comprender no solamente sobre algo que está *dentro* del texto, sino a algo que está *fuera* de él, en un plano distinto, es decir, a lo que el texto *significa*, a su *sentido y significado*”, como lo sugiere Martínez (2002).

#### Categoría inclusión educativa. (Perspectivas de los docentes).

Dentro de esta categoría se utilizaron como indicadores los alcances, acciones y limitaciones relacionados con el proceso de inclusión educativa institucional. Los principales testimonios referenciados se comentan a continuación.

Cuadro N° 11.

Categoría inclusión educativa.(Perspectivas de los docentes).

#### ACCIONES.

Los docentes (D1- D2) consideran que las acciones son lideradas institucionalmente por Bienestar Universitario y estas se han enfocado a la atención de estudiantes en situación de discapacidad visual, pues entienden que en los casos de estudiantes con otros tipos de discapacidad (por ejemplo motora), no se presentan mayores dificultades. Esta apreciación se fundamenta en la afirmación *“con la que más he trabajado es con la discapacidad visual y pues digamos, la dificultad motora no necesariamente afecta lo pedagógico (...), en las prácticas profesionales no somos una asignatura que requiera mucho movimiento de las personas (D1)”*. En esta línea de atención pedagógica, los docentes construyen de manera autónoma materiales didácticos y documentos, a partir de algunas indicaciones o lineamientos que sugiere la coordinación del programa, quien busca facilitar la interpretación y comprensión de la información por parte de las y los estudiantes con limitaciones visuales: *“con la parte visual digamos que se han permitido las capacitaciones que hace bienestar y la búsqueda de alternativas por parte de los docentes, para que las personas que tienen la dificultad visual pueda acceder a los documentos sobre todo, o a las explicaciones que ellos hacen (docentes). Entonces, el usar archivos PDF no protegidos, por ejemplo, para que puedan pasarlo a un programa de transcripción a voz, o que unos profes busquen maneras de apoyar al estudiante en el aula como por ejemplo, las manos sobre alguna parte del cuerpo, son algunas de las manera o explicaciones que impliquen dibujos en relieve, digamos que son como las formas que se hacen dentro de la coordinación para fortalecer ese proceso de parte mía, es más permitir que facilitar (D1)”*.

Al observar las estrategias puntuales de acompañamiento y ayuda a estudiantes en situación de discapacidad (ESD), parece que no existen criterios o lineamientos de accesibilidad web y de manejo de la información que limite la cantidad de texto en los documentos que se presentan. Frente al mapeo corporal, no se hace mayor referencia y se desconoce los alcances de la pertinencia como estrategia didáctica. Como aspecto importante, se destaca la generación de documentos o dibujos en alto relieve, pues desde los senso perceptivo pueden facilitan la interpretación de la información a las y los estudiantes.

**ALCANCES.**

Al realizar una mirada global de los testimonios de los docentes, se puede observar que los alcances son limitados, pues la responsabilidad del proceso de inclusión parece recaer en especial sobre Bienestar Universitario. La generación de transformaciones pedagógicas está ligada a las capacitaciones, estrategias que se formulan desde Bienestar Universitario y aquellas que los docentes desarrollen desde su conocimiento y su experiencia. Según se comenta, dichos cambios no se corresponden con las necesidades y las diferencias de las y los estudiantes cuando se afirma *“Yo creo que parcialmente, no todos tienen las ayudas educativas que deberían tener (D1)”*. Esta expresión permite inferir que dentro de las acciones que están pendientes por desarrollarse, un posible criterio a tener en cuenta es el concepto de diferencia, para que estas realmente respondan, no solo a las necesidades educativas particulares, sino a los diferentes estilos de aprendizaje de esta manera faciliten efectivamente el proceso formativo y académico.

Un elemento de importancia dentro de los discursos docentes son las expresiones que vinculan a la inclusión como un escenario para la reconocimiento y vivencia de los derechos y el alcance de las condiciones de equidad e igualdad, se comentó que *“..., Fortaleciendo estos procesos podemos hacer que la igualdad de oportunidades, equidad en el acceso de derechos se vea que eso es algo interesante, para no entrar a re-victimizar, porque desde el aula se generan elementos de inclusión”* y así *“facilitar el acceso y la equidad de derechos (D2)”*.

**LIMITACIONES.**

Como limitaciones, los docentes consideran que: Los aspectos administrativos, la construcción de una política institucional, la cualificación específica en la atención a estudiantes en situación de discapacidad, y el análisis de posibles taxonomías de discapacidad a las que la universidad pueda atender efectivamente desde lo formativo, son situaciones que afectan el proceso de consolidación de la inclusión educativa como enfoque en la sede. A pesar de estas situaciones, los docentes consideran que sus acciones *“convocan más en el orden de la recursividad, explorar desde tus capacidades y mirar como resuelves esta situación para brindar información clara a los y las estudiantes (D2)”*. Estas intenciones permiten observar desde las manifestaciones, que hay un interés por desarrollar procesos de transformación y que estas problemáticas no son ajenas a su práctica pedagógica, pues estas acciones *“han sido más estrategias de orden cotidiano. Escuchábamos profes que hacen dibujos y mapeos en la espalda. Eso es una estrategia específica que se ha brindado. La posibilidad de escanear documentos que puedan ser tramitados o leídos por programas especializados (D2)”*.



*Categoría inclusión educativa. (Perspectivas de las y los estudiantes).*

Se determinaron como códigos de vinculados a esta categoría los conceptos de alcances, limitaciones institucionales y barreras, tanto físicas, como actitudinales del proceso de inclusión educativa. A continuación se plasma las expresiones y percepciones fruto de las experiencias de las y los estudiantes.

Cuadro N° 12.

Categoría inclusión educativa. (Perspectivas de las y los estudiantes).

**ALCANCES DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.**

La mayoría de voces de las y los estudiantes participantes consideran que el proceso de inclusión viene siendo liderado por Bienestar Universitario desde la realización de foros y charlas, el apoyo socioeconómico y la mediación con docentes, acciones que están permitiendo cambios significativos al interior de la comunidad educativa. Algunos aspectos como una menor deserción escolar y una mejora de los promedios académicos y la posibilidad de una realización profesional, redundan en un mayor compromiso de parte de las y los estudiantes, quienes se ven motivados y agradecidos con la institución. Estas percepciones se soportan en expresiones como *“todo lo que se hace en el tema de inclusión, las charlas, los foros, son cosas que como que nutren mucho el proceso le dan a uno ánimo, fuerza para seguir adelante, en cuanto a lo académico, pues la colaboración de los profesores es excelente”* y *“el proceso de inclusión que es manejado por bienestar universitario y lo que se nos ofrece básicamente es como el acompañamiento desde la parte de psicología y eventualmente pues si tenemos dificultades, lo que ellos nos dicen es concertémonos a ellos, para mirar en qué medida ellos (Bienestar Universitario) se comunican con los docentes y tratar de solucionar las situaciones problemáticas que se nos presentan de acuerdo a nuestra condición de discapacidad (EM1)”*.

Adicionalmente se manifestaron situaciones que permiten ver como una parte del cuerpo docente se encuentra comprometida, sensibilizada e interesada por jalonar y avanzar en la consolidación de la inclusión institucional, situación que motiva y fortalece significativamente el proceso de formación y sentido de pertenencia en estos y estas estudiantes, como se comenta *“He notado que ha habido un cambio muy significativo en ese aspecto el programa de Trabajo Social está muy comprometido, conmigo personalmente le agradezco mucho, puedo nombrar a las personas? La profe Paula Vallejo, la profesora Nicole, la profesora Jimena Sandoval, el profesor Kempes, ósea todos mis profes del programa que ahorita ven materias conmigo excelentes. El profesor Edgar Pérez. Siempre me los encuentro en los pasillos, de pronto en espacios no académicos y están muy preocupados, me escriben al correo a preguntar cómo van las cosas, me proporcionan material y eso ha facilitado bastante mi desempeño (EM1)”*, *“Los profesores y profesoras que me han tocado son excelentes son personas que han influido y han intentado colaborarme al máximo (EF2)”* y *“Por el momento, no he tenido ningún*

*inconveniente o he visto algo que genere de pronto alguna exclusión (EM2)”.*

La expresión “*Llevan un seguimiento a las personas en situación de discapacidad, pero más para fortalecer la parte académica (EF2)*”, que hace un estudiante, denota de alguna manera, insatisfacción y deja entrever la necesidad de avanzar en acompañamiento más integral que permita una mejora de aspectos tan relevantes del proceso educativo, formativo y profesional como el desarrollo personal y la interacción social.

#### LIMITACIONES INSTITUCIONALES.

En contraposición, los discursos de las y los estudiantes frente a las limitaciones institucionales que afectan el proceso de inclusión educativa permite observar que algunas de las estrategias y acciones aún son generalizadas y no responden a las necesidades particulares de aprendizaje, “*yo tengo baja visión alcanzo a ver algo cierto, entonces que sucede hay elementos por ejemplo el informático aquí se habla del Jaws, pero resulta que el Jaws frente a mi necesidad educativa no me favorece mucho, no me gusta porque parece que estuviera leyendo un robot. Entonces yo utilizo otras herramientas que no han sido proporcionadas por la Universidad, más han sido buscadas desde mi misma necesidad y las he conseguido en otras instituciones (EM1)*”, “*Me parece también que muchas veces no se diseñan instrumentos he digamos que proactivos para que las personas con alguna discapacidad tengan la información, así como la tienen los estudiantes que hacen parte digamos de la parte regular de la Universidad (EM1)*”.

Estas vivencias y experiencias permiten entender estas estrategias didácticas y ayudas tecnológicas son insuficientes y que las y los estudiantes consideran que no se están diseñando en funciones de sus diferencias y necesidades, sino desde una perspectiva normalizadora, más cercana a estudiantes convencionales o regulares como ellas y ellos los denominan. Estas dificultades contrastan enormemente con los alcances cuando se manifiesta “*En realidad no sé si conozcan el programa o si conozco un programa a fondo no, no sé si las personas tengan la misma discapacidad o como más graves en situación de discapacidad no sé si estén favorecidas o bajo mi perspectiva, no creo que tenga toda la aplicación en el programa (EM2)*”, “*No tenemos ningún tipo de favorecimiento desde lo educativo porque a nosotros nos exigen igual, nos esforzamos igual o el doble de lo que se le exige a los demás estudiantes. A nosotros nos toca doble esfuerzo, pues precisamente por la condición de discapacidad (EF2)*”, “*En el desarrollo personal, pues la verdad he sentido muy poco el acompañamiento, porque la institución nunca, en desde primer semestre, lo he percibido jamás se han hecho campañas de sensibilización, franjas académicas, la gente ha conocido la discapacidad porque yo he tenido que predicarles (EM1)*”.

Estas expresiones, permiten entender que hay dos escenarios para la interpretación de la inclusión como proceso institucional por parte del estudiantado. El primero, destaca y reconoce el apoyo de una parte del cuerpo docentes, frente al desarrollo personal, actitudinal y de interacción social, donde la Universidad parece estar avanzando sólidamente. Mientras el segundo, está vinculado a serias dificultades frente a la formulación de una propuesta curricular y académica que involucre elementos y criterios inclusivos consonantes con las necesidades, posibilidades y diferencias en los ritmos y procesos de aprendizaje de las y los estudiantes.

Alternamente surge dentro de los testimonios y experiencias un aspecto determinante

dentro de los procesos inclusivos como es la participación de las y los estudiantes, pues ellos y ellas quienes pueden aportar y arrojar posibles luces sobre estrategias didácticas y metodológicas para la atención de sus necesidades, pues como es bien sabido muchas de las estrategias que se han generado en el ámbito de lo pedagógico para personas en condición de discapacidad, suelen ser muy exitosas con estudiantes regulares. Propuestas como *“Pues si no tienes una impresora braille no tenemos ningún medio que puede facilitar los procesos he si bien es cierto que en un tiempo Jaws estuvo funcionando también es cierto que nunca fue accesible, ya que los computadores estaban congelados (EF1)”* o *“Desde mi punto de vista que las personas como yo, por ejemplo con baja visión, a veces me hacen suponer los profes, que yo debo ir a proponer en el diseño de las metodologías para mi aprendizaje (EMI)”*, permiten establecer nuevos escenarios a explorar donde las y los estudiantes en situación de discapacidad son coparticipes y actores relevantes de la consolidación de la inclusión como política institucional, sin relegar solo a las y los docentes esta responsabilidad y posibilidad.

Un aspecto final que se destaca dentro de los discursos relacionados con las limitantes, definitivamente está vinculado con las representaciones e imaginarios de la comunidad frente a la discapacidad, si bien es cierto que una parte del cuerpo docente viene sensibilizándose con esta población como se ha mencionado previamente, aún se necesita profundizar y consolidar el proceso de concienciación con la comunidad. Esta afirmación se sustenta en la expresión de un estudiante hace sobre el proceso de consolidación y avance de la inclusión institucional *“yo creo que si la directiva de verdad socializara con todo el cuerpo docente, con las personas de mantenimiento o con las personas de vigilancia, con toda la comunidad educativa que a la larga toca con todos los estudiantes en condición de discapacidad, yo creo que ahí se mejoraría muchísimo (EMI)”*.

#### BARRERAS (FÍSICAS Y ACTITUDINALES).

En el ámbito de las barreras, las y los estudiantes consideran que estas son de dos clases físicas y el actitudinales. En aspecto físico, los discursos y experiencias comentadas muestran detalladamente una serie de dificultades y obstáculos por los que las y los estudiantes tienen que atravesar cotidianamente, de hecho algunas de estas barreras ponen en riesgo su integridad física. Una conclusión provisional sobre este particular es que institucionalmente se debe generar un plan de adecuación de la infraestructura que facilite el derecho a la movilidad y la optimización de la gestión administrativa y pedagógica que facilite la distribución física de salones para estudiantes con discapacidad en los primeros niveles de los edificios. También se observan limitaciones de software de ayuda, concretamente **Jaws**, que permiten entender los alcances tecnológicos en inclusión institucional, el comentario de un estudiante pone el evidencia su inconformidad considera, al considerar de alguna manera que este programa es despersonalizado y que por lo tanto no le agrada *“Resulta que el Jaws a mi necesidad educativa no me favorece mucho no me gusta porque parece que estuviera leyendo un robot entonces eh yo utilizo otras herramientas que no han sido proporcionadas por la Universidad (EMI)”*. Desde luego que este debe de ser un aspecto a revisar, pues en la actualidad la disponibilidad de software libre que ha sido desarrollado para mejorar la capacidades de las personas está avanzando rápidamente y el hecho de ser de libre distribución permite garantizar adicionalmente la vivencia real del derecho a la información que se considera como pilar del tema de accesibilidad web.

Frente a las barreras actitudinales de la comunidad y específicamente de algunas (os) docentes es quizá donde mayores problemáticas se evidencian, desde las experiencias, vivencias y comentarios, situaciones como barreras de acceso en la comunicación, prácticas pedagógicas desde un enfoque de integración y no de inclusión y enfoques curriculares de las áreas o materias transversales tradicionalistas y desarticulados interdisciplinariamente que desconocen sus necesidades y posibilidades, solo algunos de las situaciones referidas que ponen en relevancia la magnitud de la problemática curricular y pedagógica por la que estas y estos estudiantes han tenido que atravesar a lo largo de su permanencia en la universidad, testimonios como *“Algunos profes sienten que es persecución por parte del estudiante y se molestan cuando se llevan documentos llámese a bienestar, llámese a la parte ya más importante de la dirección entonces ellos hay si salen a decirle al estudiante es que Ud. no aplica el protocolo (EMI)”*, *“yo siento que a veces en materias digamos lo hablo desde mi programa, en materias transversales que no son afines al programa he tenido digámoslo encontronazos a raíz de que siento que me vulneran en mi discapacidad (EMI)”* y *“Por ser auditivo yo no estoy acostumbrado a los gritos yo no estoy acostumbrado a que se me tache de que soy sentimental no yo quiero señalar que soy sentimental, soy afectivo, soy de pronto a veces llorón y todas esas cosas pero es porque soy minoría y eso es lo que yo quiero señalarles a todos los estamentos a todos los compañeros, al grupo docente cuando uno es minoría de pronto está expuesto a esto y eso es lo que no comprenden los profesores (EMI)”*, son algunas de las situaciones que ponen la necesidad de avanzar rápidamente en la superación de estos eventos.

De hecho, se manifestaron denuncias de extrema gravedad que ponen en evidencia no solo un manejo poco pertinente desde lo metodológico y didáctico, sino que acciones que rayan en vulneración de derechos de las y los estudiantes y matoneo por parte de docentes que a su vez afecta la compleja problemática de estigmatización que la comunidad educativa manifiesta continuamente, estas manifestaciones dan cuenta de la situación *“Se ha vuelto es como conflicto entre mis compañeros y yo a raíz de que yo les reclame que por favor hagan silencio cosas tan elementales, los educadores también se molestan cuando yo desde mi sentir por mi discapacidad, les reclamo y pues bueno, cuando los profes se molestan yo voy a bienestar, a coordinación del programa y manifiesto mi situación y ahí es cuando entramos a choque ya directamente por que ya Ud. por qué se salta el protocolo no habla conmigo me hacen señalamientos, me tratan de subversivo en especial los programas de áreas transversales, el semestre pasado me ocurrió con el área de estadística (EMI)”* y *“Le pase un documento muy elaborado a un docente, manifestándole una situación particular y es que yo no veo a más de 70 centímetros y le pido a ella me colabore organizándome unos tutoriales “y me tiro la hoja por la cara delante de mis compañeros casi que socializo la carta eso considero yo que es vulnerable y me dice todavía yo no le puedo hacer eso yo no tengo tiempo (EMI)”*. *“Lástima, a veces no tienen tiempo para las personas en condición de discapacidad y eso ocasiona dificultades (EMI)”*. La intención de esta investigación no se direcciona a la toma de acciones de corte punitivo, pero en este caso se necesita de acciones urgentes, que por un lado, le posibiliten a las o los docentes referidos, una reflexión y en especial, un acción reparadora que contribuya a optimizar el clima organizacional de aula, el trabajo colaborativo y proactivo entre pares y el la educación y flexibilización curricular conforme a las necesidades reales de las y los estudiante en situación de discapacidad afectados, así como concienciación permanente al

estudiantado el respeto por la diferencia como un factor que construye comunidad de aprendizaje y consolida la convivencia escolar.

La expresión “*facilitar el proceso educativo no es solo preguntar en la primera clase como haces tú para leer las copias y ya Yo pienso que va más allá del acompañamiento de una u otra manera. La carrera de trabajo social acompaña, el trabajador social acompaña los procesos y a veces durante toda la carrera. Digamos yo decía en realidad los docentes no parecen trabajadores sociales, porque no acompañan ese proceso y porque no en realidad no hay una inclusión (EF1)*”, que hace una de las estudiantes, guarda estrecha pertinencia como un primer elemento de reflexión pedagógica sobre posibles acciones que las y los docentes pueden implementar, para superar efectiva y asertivamente las barreras previamente comentadas y a la vez poder vincular a las y los estudiantes en la transformación de sus comunidad y en la solución de sus dificultades académicas y sociales.

Categoría Estrategias institucionales y de la comunidad educativa que favorecen el desarrollo humano y las capacidades. (Perspectivas de docentes).

Para el análisis de la categoría de desarrollo humano y capacidades, se utilizaron los indicadores interacciones para ser, dificultades para ser y limitantes para el hacer y ser. Estos, permitieron encontrar las siguientes vivencias y experiencia vinculadas a la práctica docente.

Cuadro N° 13.

Categoría desarrollo humano y capacidades. (Perspectivas de los docentes).

**INTERACCIONES QUE POSIBILITAN SER.**

Algunas ideas de la realidad de la práctica docente, reconocen y reivindican las capacidades de liderazgo y agencia que hacen parte de la interacción y personalidad de las y los estudiantes en situación de discapacidad, considerando que al facilitar dichas manifestación se contribuye a la autodeterminación, autonomía y expresión del Ser de estas y estos jóvenes, logrando así u desarrollo tanto personal como social fundamentando en estrategias como el trabajo colaborativo, la interacción social y especial, la construcción de un escenario relacional entre pares que posibilite la vivencia de la solidaridad “... *Es tejer esas relaciones de solidaridad con sus compañeros y sus pares académicos, lo mismo el caso de Fanny para la práctica aun cuando. Es sorprendente la capacidad que ella tiene para asumir su reto individual, ante su situación en discapacidad, para el caso de la práctica, ella nos solicitó inclusive que le permitiéramos andar a sus anchas en cuanto a lo que ella podía desarrollar, aun cuando siempre estaba acompañada de otras personas que le pueden y le permiten visualizarlos y ella tal vez no comprende o no puede de una manera tangencial, pero entonces yo creo que ha sido más desde las estrategias personales que ellos han tomado (D2)*”.

**DIFICULTADES PARA SER.**

Las idea expresada por uno de los docentes, muestra una concepción del enfoque diferencial que guarda una vaga relación con los fundamentos de epistemológicos y pedagógicos de la inclusión como proceso de reconocimiento del otro, sus diferencias y posibilidades para Hacer y Ser. Desde esta perspectiva, pareciera que la diferencia alejara y limitara las alteridades, para posicionarse en un escenario de poder, donde el docente determina cual debe ser la diferencia esperada y reconocida como válida, de hecho, términos como “*pobrecito*”, no solo son peyorativos, discriminadores y deshumanizadores, sino que de plano, establecen una barrera actitudinal, donde el conocimiento como forma de poder atribuye un valor o descalifica al otro diferente. Entonces, el proceso de diferenciación se asemeja más una mirada de segregación y opresión, que de reconocimiento de las diferencias, posibilidades, capacidades y funcionamientos, invalidando las perspectivas y concepciones de las y los estudiante en situación de discapacidad, como una suerte de juego de doble moral, que intenta menospreciar sus argumentos al considerar “*Los estudiantes, no sé si es por el mismo ejercicio que nosotros hacemos a veces, ellos se paran desde ese ejercicio del enfoque diferencial, pero en términos de pobrecito. Yo creo que hay que trabajar hay muchísimo con ellos, para que esa no sea la postura (D1)*”.

Esta postura necesariamente amerita una reflexión desde un escenario académico humano y no solo tecnocrático, más aún cuando algunas de las expresiones de las y los estudiantes muestran sólidos argumentos sobre la función profesional del trabajador social, quién desde su ser acompaña y reconoce las características humanas de las personas en diferentes contextos sociales guardando estrecha relación con la mirada humanista de la universidad, que definitivamente se constituye en fortaleza misional y principio institucional.

Infortunadamente esta la mirada discriminadora se muestra más radical cuando se entiende “*Si, efectivamente hay que reconocer que ellos tienen una condición, no una limitación,*

*sino una condición que los hace excepcionales o diferentes, pero entonces, en eso no deben pararse desde el pobrecito, cuando debe haber un ejercicio de corresponsabilidad con la persona y creo que la universidad tiene una serie de inconsistencias en eso (D1)”, pues se naturaliza una posición deshumanizante que contradictoriamente trae a colación los conceptos “excepcionales o diferentes” mas no con una “limitación”, para justificar un tipo de irresponsabilidad característica o inherente, que no se observa en ningún fragmento de esta idea, además se cuestiona la mirada institucional al respecto, es decir que las dificultades sobre esta situación parecen ser solo de las y los estudiantes y de la universidad, pero no de la práctica docente que pareciera como asertiva y pertinente.*

#### LIMITACIONES INSTITUCIONALES PARA HACER Y SER.

Las manifestaciones de los docentes permiten observar múltiples factores que afectan la consolidación de la inclusión como política institucional, entre los más relevantes se hace referencia al manejo administrativo que incide negativamente en el desempeño académico, no solo de las y los estudiantes en situación de discapacidad, sino del desempeño del estudiantado en general. Esta percepción se fundamenta en la afirmación *“Si, la universidad puede contar con los recursos, el lio es tal vez desde lo administrativo, pero la Universidad tiene los recursos suficientes para fortalecer con el desarrollo académico de cualquiera de sus estudiantes, incluyendo a los estudiantes en condición de discapacidad (D1)”*. A manera de complemento, se considera que la Universidad adolece de infraestructura física, académica y tecnológica y de personal docente, que permita consolidar una propuesta incluyente por lo menos.

El reconocimiento de esta parte del estudiantado se constituye en un problemática central *“Solamente se reconocen en la medida en que conviven, que comparten, que interactúan con esas otras personas que tienen dificultades de otra índole, pero cuando no los tocan, cuando no existe una experiencias cercanas, difícilmente los reconocen, en eso si le hace falta muchísimo a la universidad a la comunidad educativa, docentes, administrativos, los mismos vigilantes, los compañeros estudiantes (D1)”*. Esta precisión, permite afirmar que a pesar de los esfuerzos algunas (os) docentes y del Bienestar, aún existen barreras actitudinales que pueden ser minimizadas, a partir del reconocimiento e interacción con las y los estudiantes en situación de discapacidad por parte del toda la comunidad educativa.

Al ser el desarrollo humano un contexto de reconocimiento de los funcionamientos, capacidades diferente y la valoración de acciones, se hace necesario revisar los principios misionales de la carrera de trabajo social, para que lo holístico no se identifique solo nominalmente, sino desde la misma intervención y formación de futuros profesionales integrales. Cuando uno de los docentes considera que las capacidades para Hacer y Ser son manifestaciones generadas por la motivaciones personales, más que por la carrera y el bienestar, se hace un llamado a facilitar escenarios institucionales para la vivencia y desarrollo del liderazgo y el reconocimiento de este tipo de manifestaciones vinculadas a la agencia y al trabajo por redes académicas y de participación en la vida institucional, es decir que se necesita resignificar los alcances del perfil formativo, así como los fundamentos epistemológicos desde una mirada ética levinisiana que se fundamenta la alteridad.

La problemática de desarticulación de las acciones de los diferentes estamentos y la ausencia de un proceso de cualificación son aspectos reiterativos dentro de los discursos de los docentes, se reitera la necesidad de consolidar un plan estratégico, o mejor una política, que facilite la formulación de estrategias de atención que logren concatenarse con las acciones mencionadas *“Haber, yo creo que se promulga que se apoya es un objetivo*

*misional y dentro de la visión de educación de calidad al alcance de todos y todas. Aún hace falta mucho para que se de esa materialización de ese ideal. Se hacen acciones muy sueltas como te decía, por parte del Bienestar, también de nosotros como docentes muy aisladas, pero están en un proceso de negociación en algunos términos por el tema de participación de los y las estudiantes. ..., Considero yo, que como comunidad educativa, hace falta un proceso mucho más de sensibilización, no se puede quedar el término en una capacitación de media hora. Tienen que ser estrategias sostenibles y sustentables en el proceso, entonces creo que hay esta la deuda fundamental (D2)”.*

Una vez más, aparece un aspecto fundamental para la generación de transformaciones dentro de la gestión académica como la participación de las y los estudiantes, al ser ellos y ellas los directos beneficiarios, se hace necesaria y urgente la generación de encuentros de discusión y concertación que faciliten y posibiliten la flexibilización curricular y la atención de las necesidades particulares, desde el reconocimiento de diferentes ritmos, procesos de aprendizaje y la diversificación de las formas de acceso y presentación de la información y el conocimiento, de tal manera que el estudiantado se sienta realmente reconocido desde la diversidad.

*Categoría desarrollo humano y capacidades. (Perspectivas, vivencias y experiencias de las y los estudiantes).*

En este apartado, se busca reconocer las vivencia, experiencias y perspectivas frente al desarrollo humano y las capacidades que se están dando dentro del proceso formativo, de interacción social y crecimiento humano, como indicadores de esta categoría se ha determinado que para análisis se tendrán en cuenta como indicadores, la relaciones interpersonales tanto que limitan, como que permiten ser, condiciones y limitaciones institucionales para hacer y ser y las manifestaciones de capacidades para Ser y hacer, como se referencia a continuación:

Cuadro N° 14.

Categoría desarrollo humano y capacidades. (Perspectivas de los estudiantes).

#### INTERACCIONES QUE PERMITEN SER.

*Vivencias y experiencias como “Bueno la verdad ha sido un bonito aprendizaje de manera mutua, a veces yo creo que de tanto repetir, mis compañeros ya se han acoplado, tanto así, que cuando a veces se acaban los semestres me llaman “Gonza” siga con nosotros eso significa que ya han aprendido a entenderme los quiero mucho porque ellos hoy día me buscan para trabajar con ellos a veces se pelean entre ellos, entre los grupos y me ha parecido una experiencia bonita (EM1)”, “Bueno, he a mí me ha ido muy bien en ese aspecto con las personas con las que yo comparto, si con las que he tenido la oportunidad de compartir, pues en el salón, en clases (EF2)”, “Pues en ese proceso yo he dado con*



*compañeros muy buenos que me han ayudado mucho pues afortunadamente en ese sentido no he tenido ningún problema (EM2)” y “Yo pienso que digamos que mis compañeros han cambiado mucho con respecto al lenguaje, ya a partir de ellos, pues se inicia una verdadera inclusión (EM1)”,* permiten entender que a pesar de las situaciones que afectan el proceso de consolidación de la inclusión institucionalmente, se vienen generando procesos y acciones de transformación que dan cuenta de un reconocimiento de capacidades y habilidades desde la interacción. Parafraseando a Skliar, el reconocerse en el otro, posibilita un conocimiento más profundo sobre nuestra propia realidad humana, conectarse emocional y afectivamente para construir diferentes mundos y anhelos y emociones.

A pesar de las dificultades de interacción y pedagógicas enunciadas, las y los estudiantes en situación de discapacidad, respetan y reconocen a sus docentes y compañeros (as), reivindicando la práctica y procesos académicos y educativos que desarrolla la Universidad *“De una u otra manera todos hacen parte de esta formación académica, los docentes pues desde sus saberes digamos hacen parte de un nuevo conocimiento y tienen una influencia grandísima pues aparte de una u otra manera si tiene discapacidad y viene a la academia es para que haya una incidencia y cuando digamos que se hable de una nueva, como de una nueva mirada si la discapacidad va incidir en su entorno sin duda alguna (EM1)”, “Si uno no tuviera ese apoyo, digamos el apoyo docente por ejemplo, yo que no puedo leer cosas hacer parciales escritos, si yo no tuviera ese apoyo, pues no se daría el proceso (educativo, formativo y social) (EF1)” y “Afortunadamente he dado con compañeros muy buenos que me han aportado mucho y me han servido muchísimo, además el Trabajo Social es una carrera que exige socializar y trabajar en grupo (EF2)”.*

Complementario a las estrategias de participación e interacción social y académica con la comunidad educativa en general, la construcción conjunta de planes educativos personalizados entre estudiantes y docentes se destaca como estrategia asertiva de atención que viene desarrollando un pequeño grupo de docentes, *“Pues yo pienso que si lo potencian he de una u otra manera cuando los profesores, yo he tenido muchos profesores, muchos que se han sentado conmigo, hemos digamos que realizado un plan de acción como vamos a trabajar cual es el plan de esto ¿sí?, he..., ahí están potenciando habilidades (EM1)”.*

#### INTERACCIONES QUE DIFICULTAN SER Y HACER.

Ya se ha comentado con relativa suficiencia, la incidencia de los prejuicios, juicios de valor, imaginarios y estereotipos en torno a la discapacidad y como estos, se constituyen factores nocivos que contribuyen de manera negativa a la configuración mental de barreras actitudinales que dificultan consistentemente las transformaciones sociales, la interacción y la educación, así como la migración a hacia nuevos paradigmas. La realidad institucional no es ajena a esta problemática, el estudiantado en situación de discapacidad expresa las múltiples de dificultades por las que atraviesan en su cotidianidad, para ofrecer una panorámica de acciones alienantes y deshumanizadoras de parte de la comunidad educativa, que permiten plantear la urgente implementación de procesos, actividades o políticas que conciencien y sensibilicen a compañeros y docentes desde la perspectiva de la diferencia, como el respeto a la alteridad del otro, experiencias como *“Se tiene el imaginario que cuando tienes una discapacidad, automáticamente tienes las siete, entonces si tienes discapacidad visual, también tienes mental, cognitiva y demás, casi como hablar de una*

*discapacidad múltiple y no es cierto (EF1)”, “..., Pues siempre no falta la persona que de pronto a veces trata de hacerte sentir mal, que te ve llegar y se ríe. No sé, creó que eso es más de concientizar a la gente. Hay personas que son realmente así, pero son ajenas a mí, a veces molestan con comentarios, hablan mucho y pues realmente uno necesita, cuando uno no tiene la visión completamente necesita mucha colaboración de los compañeros con su silencio (EM1)” y “Muchas veces los compañeros o compañeras que ya son muy mínimos en mi curso, tuercen la boca porque yo participo (EM1)”, muestran no solo la ausencia de un proceso de sensibilización institucional, sino dificultades dentro de la gestión pedagógica en el aula de parte de las y los docentes, quienes no logran establecer un ambiente propicio para el desarrollo del proceso educativo, en situaciones tan básicas de este como el silencio y el respeto por la cátedra.*

#### CONDICIONES INSTITUCIONALES PARA SER Y HACER.

Como un factor de incidencia positiva frente a posibilidad de Ser y Hacer propia de las capacidades y libertad para vivir la vida que se quiere los ESD ofrecen la oportunidad de compartir sus testimonios, donde se observa su capacidad para superar las dificultades propias de las barreras actitudinales de una parte de la comunidad educativa y proponer dentro el deber ser del trabajador social desde un marco de pertinencia y agencia, frase como *“Pero hoy en día, yo pienso que ese imaginario ha cambiado y yo la verdad espero que haya cambiado porque de una u otra manera el trabajador social pues he tienen que estar en la capacidad de reconocer las habilidades de la población con discapacidad y conocer en realidad que tipos de discapacidades hay en el contexto social”, El que la universidad si ha avanzado porque está en un proceso por que el proyecto de inclusión, sin duda, ha cambiado muchas cosas (EM1)” y “Hacen falta cosas, porque no están al cien por ciento y seria mentira decir "no, la universidad tiene el cien por ciento", pero no sé con lo poco que hay o lo que se está implementando nos facilitan claro, ósea, es agradable ver el esfuerzo que se ha hecho y de todas maneras, no están como ajenos al tema pero sí creo que más que todo como te digo, de ayudas técnicas sí creo que falta mucho (EF2)”,* son muestras de cómo se logran progresivamente cambios y como se avanza en la dirección correcta cuando se integra a la cultura institucional practicas inclusivas.

Son estos esfuerzos de la comunidad, las fortalezas que se deben rescatar y potenciar, además se debe reflexionar sobre los posibles alcances que se lograría si la cultura institucional estuviera transversal izada por la inclusión, ya no pensad en las y los estudiantes en situación de discapacidad, sino el en alcance de una educación de calidad para todas y todos. El siguiente comentario se constituye en una clara evidencia las oportunidades, tanto de desarrollo institucional, como de desarrollo humano, cuando se reconocen las diferencias y se potencia las capacidades *“Bueno. La universidad, yo le agradezco a la vida y a una chica que adoro mucho que fue la que me hablo de esta universidad. Yo todos los días le doy gracias a Dios por ese momento tan bonito porque antes de llegar acá, yo no sabía ni para dónde agarrar. Cuando llego a Uniminuto y a estudiar precisamente Trabajo Social, yo vi que hubo un humanismo muy chévere muy particular. Yo he estudiado en tres universidades más, pero yo nunca sentí ese calor humano y cuando me hablaron de Bienestar Universitario que yo podía acercarme. He llevo a dos personas muy marcadas en la institución a Jenny Patiño, la psicóloga y a Marcela Castellanos a estas dos mujeres nunca las olvido y no las voy a olvidar nunca, de*

*hecho, el día que me gradué sé que van a estar conmigo porque fueron las dos personas que me acogieron que me explicaron cómo debía empezar a evolucionar en la universidad y la propuesta que se hace desde la cátedra virtual veo que son mi familia y yo me siento con mi familia y es toda mi familia, porque desde el cuerpo tu que ahorita veníamos en la entrevista desde los vigilantes en adelante desde martica la de los tintos, ósea toda esa comunidad educativa conmigo ha sido excelente me ayudan mucho. Por ejemplo cuando me quedo sin compañeros que no me pueden sacar al bus, Martica, la chica que nos vende los tintos, ella me ayuda a coger el bus y eso es algo que yo digo eso es humanismo (EM1)”. Tal vez estas acciones aparentemente simples, sean las principales motivaciones para que las y los estudiantes a su institución y cuenten con las condiciones para su desarrollo humano, personal y social, para que el estudiantado pueda sentir y decir “Nunca he tenido, nunca me he sentido como esa persona con discapacidad jamás, hasta el día de hoy la universidad me abordó con las preguntas, bien normal común y corriente como cualquier persona en su programa pedagógico (EM2)” o “Me gusta el ambiente de la universidad por los contenidos del programa académico y el enfoque que da la universidad desde lo impartido por los docentes desde sus saberes (EM1)”.*

#### LIMITANTES INSTITUCIONALES PARA HACER Y SER.

Dentro de este indicador expresan condiciones que favorecerían el proceso educativo y la atención de las necesidades especial y particulares de las y los estudiantes. Algunas de estas ayudas están claramente definidas tanto en las guías de atención educativas de la SED y MEN, como en el documento de lineamientos de política para educación inclusiva del MEN (2013), considera que “Hay procesos que se han llevado acá que han sido positivos y otros negativos, igual, cuando yo me refiero a las herramientas, yo no solo me estoy refiriendo a la parte visual, también me estoy refiriendo a la parte auditiva, cuando no hay un intérprete, cuando si quieres estudiar tú tienes que pagar el intérprete. Entonces si analizamos la accesibilidad que está proporcionando la universidad, a las personas con discapacidad auditiva, donde tienes que pagar un semestre, tienes que pagar un intérprete que te cobra mínimo un millón de pesos, entonces, el semestre no te estaría valiendo un millón trecientos, doscientos si no dos millones trescientos o doscientos ¿entonces?, “En general se necesitan fortalecer más los programas he visto muchos desfases falta mucho, mucho por avanzar en esa área (EF1)” y “porque si uno no tuviera ese apoyo, digamos el apoyo docente por ejemplo, yo que no puedo leer cosas hacer parciales escritos, si yo no tuviera ese apoyo, pues no se daría el proceso (EF1)”. Estas tres situaciones, interpretes, adecuación y flexibilización curricular y apoyo docentes se constituyen en posibles estrategias a incorporar dentro de la política institucional de inclusión e educativa.

## MANIFESTACION DE CAPACIDADES Y FUNCIONAMIENTOS PARA HACER Y SER.

Un aspecto central dentro de las capacidades son los funcionamientos que permiten desde la perspectiva Sen (1984), reconocer las cosas que las personas son capaces de Ser y Hacer efectivamente. El análisis de este indicador permite observar fácilmente diversos funcionamientos e ideas sobre lo que las y los y las estudiantes son realmente capaces de hacer para potenciar sus habilidades y procesos, pues como la considera uno de ellos “(...) *La discapacidad no es incapacidad, no. La discapacidad es tener capacidades distintas, para aprender, para relacionarnos, para compartir, para socializar. A partir de allí, sería interesante que fuéramos más visibles (EF1)*”. Desde la perspectiva de pedagogía crítica propuesta por Freire (1969), las siguientes manifestaciones pueden considerarse como experiencias y acciones que dan cuenta de la “vocación ontológica de Ser más propia de los hombres y mujeres, además se constituyen en posibles estrategias didácticas, metodológicas y pedagógicas que puede servir como elementos de reflexión docente a futuro.

Sobre las diferentes formas de aprender a hacer y Ser considera que “*De hecho, yo soy muy hablador, no chismoso, hablador y hablo desde la base epistemológica, pero como busco yo esa base, yo la busco videos por YouTube, obviamente de carácter formativo, porque tampoco voy yo a los rincones del vago a buscar cualquier cosa no y me fundamento mucho en la ley la constitución colombiana, ¿sí? Y a partir de ahí, elaboro muchas cosas y yo creo que ese ha sido un poco el dilema con algunos maestros, porque ellos piensan que mi discurso carece de fundamento y mentiras, no yo mi fundamentación la hago a través de politólogos, sociólogos, de antropólogos, ¿sí? Entonces yo no lo hago del líder comunitario del barrio, ¡no! Porque él no tiene formación académica. Yo lo hago a partir de allí y ellos citan a los teóricos (EMI)*”, “*Hablemos por ejemplo, de los compañeros. Ellos inciden porque relacionándolo con mi discapacidad yo puedo aprender de manera significativa, de hecho yo aprendo a partir de la limotécnica y mis apuntes son totalmente locos a comparación de lo tradicional. Yo no copio, yo hago muñecos, yo hago círculos, ósea, yo tengo una psicología propia, pero eso requiere de que yo tengo la necesidad de que mis compañeros estén en silencio para yo poder (sic) entenderle al profesor. Y mis profesores pues han aprendido también a entender, inclusive algunos de ellos me dicen eso está bien reclame, denuncie como dicen los noticieros, ¿sí? No se quede callado y ese ha sido yo creo que un ingrediente bonito porque pues a la larga lo que genera es ese espacio de participación y espacios de solución al problema (EMI)*”.

Sobre la libertad para participar y valorar lo que se quiere un estudiante dice “*Lo que le sugiero a la universidad sería organizar más esas estrategias de sensibilización de las que se habla y ojala, las hagamos más a menudo, no esperemos a que en Octubre se hace el foro de inclusión y ya eso es todo ¡no! sino que se haga desde las primeras semanas con todo el equipo con el equipo docente, con el equipo de estudiantes. Por cierto, que yo no he vuelto a ver las franjas académicas esos serían espacios interesantes para aprovecharlos, pero que no sientan los estudiantes que es una obligación o por una nota. No, yo invito a las directivas a que cambiemos la estrategia, ojala me permitieran y se nos permitiera a la comunidad en condición de discapacidad hoy día y he visto por el “Face” que se está haciendo un equipo audiovisual de acompañamiento pá mostrar que es lo que está haciendo la Universidad, aprovechémoslo hagámosle entrevista a estos jóvenes que estamos en el proceso de inclusión y metámoslas en el “Face”, metámoslas en el aula*

*virtual para educar a los compañeros y compañeras y el equipo de docentes que es la discapacidad y como se trata a las personas con discapacidad. De esta manera, el uso de las tics, pues sería una machera. Yo creo que esa sería la única posibilidad, pero si con las herramientas que hay claro que sí, pero aprovechemos esas herramientas y pongámoslas un poquito, sobretodo lo digo, por el lado del uso de las tic, porque los compañeros que están a distancia, pues con ellos no me puedo ver todos los días, entonces sería una bonita opción (EMI)”*

*Sobre las diferentes formas de ser un estudiante comenta “Porque no solamente yo me he quedado en la criticadera, perdóneme la palabra, ¿sí? Yo hago una crítica desde la base epistemológica y conceptual y desde ahí propongo, pero a veces hay profes que piensan que yo lo hago es porque los odio y los cogí entre ojos, no mentiras, no si mis profes a mí me educan chévere, pero si tengo que darles palo, les doy palo. Si a mis compañeros tengo que darles palo, les doy palo. Porque pues es el proceso yo creo que en la construcción es eso, si y estar dispuesto claro en algunos en algún semestre me paso con uno de mis compañeros me decía es que usted usa su discapacidad para manipular mentiras total mentira, porque yo nunca lo he hecho, simplemente yo le reclame a el que me dejara aprender y yo no tengo por qué ser vulnerado y ya cuando él vio que la cosa iba muy enserio inclusive le iba a entablar una demanda de carácter judicial, ya hay se calmó y hoy en día me dice huy usted hace unos documentos tan bonitos que ayúdeme a construir cosas y hay hemos hecho documentos (risas) (EMI)”*

*Categoría Diferencia y Agencia. (Propuestas y prácticas desarrolladas por los docentes).*

Dentro de esta categoría se describen las percepciones docentes que hacen referencia a los indicadores de agentes de transformación institucional, propuestas y prácticas generadoras de agencia que desde su quehacer pueden favorecer el proceso de inclusión educativa.

Cuadro N° 15.

*Categoría diferencia y agencia. (Propuestas y prácticas desarrolladas por los docentes).*

#### **AGENTES DE TRANSFORMACION INSTITUCIONAL.**

Los comentarios que manifiestan los docentes se direccionan hacia dos grandes ámbitos de transformación como son el trabajo interinstitucional articulado de desde los estamentos que conforman la comunidad académica y educativa y la participación efectiva de del profesorado y estudiantado en la formulación de acciones, generación de estrategias y transformaciones dentro de la universidad.

Sobre el primer aspecto, se plantea en líneas generales un modelo de planeación de las gestiones directivas, administrativas, académicas y pedagógicas, donde las diferentes acciones están concatenadas y en diferentes momentos son evaluadas para determinar su pertinencia y potencial de transformación “*Yo creo que se debería hacer un ejercicio conjunto entre todos los estamentos, porque primero hay que saber qué tipo de discapacidad se tiene, cual es la política de atención de la universidad. Dado el caso, quien ejecutaría la política sería la parte administrativa y bienestar y de acuerdo a esa ejecución que bienestar haría, bueno la institución, debería indicárseles a los docentes como puede ser el procedimientos para tratar a los estudiantes y después de eso, hacer una evaluación de si eso está funcionando y retroalimentar el proceso para responder por el ideal de educación para todos (D1)*”.

Frente al segundo elemento o posible pilar de transformación, el de la participación de estudiantes y docentes, las reflexiones comentadas son muy interesantes, debido al impacto de la agencia como capacidad que posibilita encuentros, diálogos acuerdos frente a la consolidación de acciones institucionales de tipo administrativo, estrategias de planeación en el aula y prácticas inclusivas, expresiones e ideas como “*Todo lo que tiene que ver con el proceso del aula entendiendo el aula como el proceso participativo, involucrándolo en el proceso pedagógico, no magistral donde ellos tengan capacidad de decisión, de exposición y lo que tu decías, el empoderamiento, solo se da en el reconocimiento del aula. Las actividades tendientes a fortalecer ese aspecto son la reflexión y la participación en el aula. Ya frente el tema de extensión, sería el tema de igual de oportunidades. Aquí (Universidad), no los podemos limitar para participar en estos espacios (D2)*”, “*Organizar muchas cosas, ósea el proyecto educativo que está intentando crear la Uniminuto, ayuda mucho a que los estudiantes sean partícipes de sus procesos, pero en la medida que el estudiante solo piense que llega a la universidad para recibir una serie de conocimientos y se va, en la medida en que los docentes piensen que solo deben llegar a ofrecer ese tipo de conocimientos y se vayan y no se cree comunidad educativa, desde esa medida va a ser muy difícil (D2)*”, permiten entender la relevancia que tiene la consolidación del concepto de comunidad, a partir de la potenciación de participación efectiva de todos sus miembros en la toma de decisiones, formulación de propuestas y construcción de estrategias diferentes y diversas frente al proceso formativo, profesional y de proyección social.

Por estas razones, “*Las acciones que se deben realizar deben ir orientadas a el empoderamiento, emplear proyecto de inclusión, delegar funciones al comité para no dejar todo en manos de Bienestar, para que los docentes conozcamos de antemano la política y los elementos pedagógicos desde las directivas para adaptarlos a nuestros espacios de aula, si esos procesos no se socializan por qué no reconocemos ese objetivo. El objetivo lo reconocemos desde lo vivencial o lo que se nos dice. La política debe transformarse en condiciones para el docente, no solo para el estudiante que se beneficiaría, aunar esfuerzos en la comunidad académica para socializar la propuesta (D2)*”. Desde la formulación de acciones fundamentadas en la igualdad y equidad, seguramente se lograra una consolidación de la inclusión educativa como proceso garante de una verdadera educación de calidad para todas y todos en la Uniminuto.

**PROPUESTAS Y PRÁCTICAS GENERADORAS DE AGENCIA Y DIFERENCIA.**

Se reiteran la necesidad de potenciar la participación efectiva y vinculante de las y los estudiantes en situación de discapacidad (ESD) de las diferentes carreras en posibles propuestas y estrategias para su atención diferenciada y consonante con sus necesidades, así como la colaboración estratégica y el trabajo interinstitucional con organizaciones que lideren y dominen el tema de la atención a las necesidades educativas particulares, *“Dentro del tema de empoderamiento, influyan los y las ESD frente a la comunidad educativa. Debe ser un equipo interdisciplinario y no solo los programas de la ciencias sociales trabajo social y psicología, sino también las otras carreras, los otros programas, pero los abanderados con este proceso de inclusión deben ser los ESD, quienes han vivido esta situación y conocen cuales son las estrategias. Creo que necesitamos formación especializada, capacitación de las organizaciones encargadas, dándole preponderancia a la opinión de los y las estudiantes en situación de Discapacidad, ya que conocen el tema de primera mano (D2)”*. Este tipo de acciones conllevan a potenciación de capacidades, en especial la agencia, por ejemplo *“Fanny solicito un espacio donde permitió explorar sus capacidades y fue reconocida, por eso desde el aula se deben permitir los espacios de participación desde la equidad y la igualdad de oportunidades, sin distingo alguno (D2)”*.

*Categoría Diferencia y Agencia. (Experiencias desarrolladas por las y los estudiantes).*

El análisis de los discursos de las y los estudiantes frente a la agencia y diferencia, muestra como un constante la necesidad y anhelo que tienen por participar activamente dentro de su proceso formativo y desarrollo personal y profesional. Varias de las ideas, reclaman contantemente la oportunidad de liderar cambios desde la formulación de propuestas consonantes con sus funcionamientos, posibilidades y capacidad, como se observa en los párrafos siguientes.

Cuadro N° 16.

Categoría diferencia y agencia. (Experiencias de agencia desarrolladas por las y los estudiantes).

#### AGENTES DE TRANSFORMACION INSTITUCIONAL.

Las manifestaciones de las y los estudiantes se sitúan desde su experiencia y en especial, sus participaciones como posibles cogestores de estrategias de atención frente a la diferencia dentro de los contextos educativos, formativos y profesionales. Sobre el deber de la función profesional, una estudiante afirmó *“Yo creo que pues en este caso partamos de los subjetivo, donde se ha visto al trabajador social como la cara amable y considero que la parte desde el área personal de los trabajadores sociales es muy importante para poder influir en los demás, considero que la parte pues (sic) académica y teórica es importante, pero aplicó que como trabajador social debe tener una ética alta (EMI)”*. Esta afirmación toca un tema de especial importancia dentro del contexto de inclusión y por supuesto la intervención social, la ética, no solo como una práctica transparente, sino como una práctica humana fundamentada en el reconocimiento y acercamiento a las realidades del otro, que puede constituirse en un escenario de exploración e intervención en el trabajo social.

A pesar de las dificultades académicas y de interacción, una vez más se observa como alternativa de agencia el sentido de pertenencia que las y los estudiantes en situación de discapacidad consideran a su universidad como propia. Un estudiante la compara con su familia, como una metáfora que evidencia la enorme valoración que siente por su alma mater, además formula una serie de acciones desde la agencia cuando comenta *“Bueno, mira que estamos hablando de la familia y uno dentro de la familia habla de lo bueno y lo malo. Yo creo que en esa implementación de esas estrategias, metodológicas y pedagógicas, he... como sugerencia, se debiera (sic) tener en cuenta a las personas con discapacidad. A partir de allí, se va a dar un espacio de poder hacer ese conglomerado de necesidades. Si los profes nos permitieran en la primera semana de implementar mi necesidad, no habría ni pelea con el profe, ni con el grupo de docentes, si se nos permitiera participar. Entonces yo creo que la universidad debería implementar espacios de participación en la formulación de esas metodologías y no tanto que le diga un profesor "pero ¡que hubo, ponga!, es que yo necesito soluciones, no problemas”. Así me hablaba la profesora de estadística (risas) (EMI)”*.

Superando la dificultad con la docente que reitera permanentemente este estudiante, una de sus compañeras expresa una falencia que se está presentando al interior del proceso de gestión administrativa y pedagógica institucional, frente a la planeación curricular y del aula, ella considera que el acompañamiento de un profesional que pueda contribuir en la concertación de acciones pedagógicas y las peticiones y necesidades de las y los ESD *“Yo he pensado que el tema de discapacidad no se toma muy a pecho. Sin duda para empezar a trabajar el tema, uno tiene o debe tener unas herramientas conceptuales y metodológicas. Con respecto al tema, a veces se toma muy a priori y no es cierto, porque por eso es que los planteamientos, los proyectos que se plantean, no responden a las necesidades de la población, ni de la comunidad y yo pienso que así como en la 80, pues no tendría que ser un terapeuta o una educadora especial, pero de pronto si un profesional que tenga conocimiento sobre discapacidad. Y sería muy importante que la*



*tuviera definitivamente empatía, aunque por un momento estén sensibilizados, aunque por un momento pienses en la persona, nunca vas a llegar a sentir lo que siente esa persona con discapacidad, nunca vas a sentir el rechazo, nunca vas a sentir las barreras, nunca vas a sentir, digamos todas esas dificultades que cuando se tiene discapacidad son normales (EFI)”*.

Una experiencia relevante para entender la agencia como capacidad de transformación es comentada por una estudiante, quien considera que su participación le permitió a las y los docentes afrentarse a la atención educativa de sus necesidades y que esta posibilidad favoreció su agencia para desarrollar habilidades y prácticas inclusivas desde su quehacer, *“Yo pienso que ya se ha hecho porque de una u otra manera cuando yo inicie, yo soy la primera con discapacidad visual en trabajo social antes de mí hubo una chica con P.C (Parálisis Cerebral) y pues digamos, que el trabajo que se ha venido realizando que los docentes diseñen ya nuevas estrategias. Ya cuando llegan otras personas con discapacidad, ellos conocen el trabajo más o menos saben cómo abordarlo y todos somos diferentes, nuestras necesidades educativas también. Ya saben que de una u otra manera la discapacidad no es una alusión a un impedimento, sino que por el contrario, solo hace parte de una condición de vida que de una u otra manera. Porque la discapacidad es más social, la falta de conocimiento, la falta de accesibilidad y las barreras que la sociedad le pone (EFI)”*.

#### PROPUESTAS Y PRÁCTICAS GENERADORAS DE DIFERENCIA Y AGENCIA.

Dentro de este indicador se citan diferentes experiencias, reflexiones, acciones y sugerencias que, a partir de la construcción de esta propuesta de investigación, se hace necesario incorporar a las acciones institucionales, pues no solo describen objetiva y claramente las posibles estrategias y acciones inclusivas, sino que define los ámbitos de aplicación ajustados a la realidad institucional. Estas propuestas pueden contribuir a formalizar y hacer viable la generación de una política inclusiva para la Uniminuto del Centro Regional Soacha fundamenta en la participación de los diferentes actores institucionales, en especial las y los estudiantes en situación de discapacidad, pues como ellos y ellas, son los más interesados (as), comprometidos (as) con la transformación de la Universidad y la resignificación social de su profesión.

Como propuestas las y los estudiantes formularon los siguientes comentarios:

*“Yo pienso que si se hace en la primera semana atendiéndolo, con el enfoque diferencial no con el enfoque del pobrecito y tengo que pasarlo porque tiene discapacidad. No profes entiendan esto, el enfoque diferencial es justamente un enfoque partiendo de la necesidad de la gente con discapacidad, para empezar a formular las estrategias y los mecanismos de aprendizaje. Si se entiende el enfoque diferencial de esa manera profes, mejor dicho la machera, la familia Uniminuto no va a tener problemas (EMI)”*.

*“Yo creo que si lo manejamos desde el ámbito corporativo, sería involucrar no solamente a trabajo social, sino lo que te digo, a los diferentes programas a todas las personas que tengan que ver con la comunidad educativa en condición de discapacidad en Uniminuto Regional Soacha. Entonces, hacerles franjas académicas a todo el mundo. Bueno si por tiempo no se puede, pues yo creo que un video institucional para los vigilantes, para el equipo de docentes, para el equipo de bienestar, para el equipo administrativo, para todos por eso usemos las TICS ¡mire como acortamos distancias! si ve, entonces es poner en*

*funcionamiento esas herramientas y estaríamos siendo visibles (EMI)”.*

*“Debe ser una actividad mancomunada tanto la parte administrativa, como la parte estudiantil. Infortunadamente, no se ha estructurado bien un comité educativo estudiantil para realizar y programas a favor tanto del área estudiantil debería ser de ambos lados”, Desde mi quehacer y desde mi situación, yo los invito compañeros, compañeras de Trabajo Social y siempre vengo insistiéndolo. Si no conocemos la ley y si no nos fundamentamos en la ley para articular nuestro discurso, perdónenme pero todo lo que se piensa o lo que se dice es pintar pájaros en el aire, mientras no se haga a la luz de la ley difícilmente va a tener un peso o por lo menos conmigo porque yo no trago entero y conozco mucha cosa poquita, pero conozco (risas) (EMI)”.*

*“Yo he siempre he pensado que es necesario tener una cátedra de inclusión social y más para trabajo social y/o de pronto, en comunidades vulnerables íbamos a tocar el tema de fondo, pero la discapacidad no es como cualquier sector poblacional y no es que yo lo esté demeritando, no para nada. Pero si deben comprender un poco que ser una persona con discapacidad es una condición de vida que trae consigo un enfoque digamos visto desde lo físico, lo psicológico y lo social, que cuando un trabajador social ni siquiera conoce la lengua de señas o no conoce como guiar una persona con discapacidad o no conoce cómo realizar unas herramientas para aquellas personas que tienen discapacidad mentales o cognitivas para que el mensaje que uno quiere transmitir llegue. Por eso, es necesario tener una cátedra en inclusión educativa. Una cátedra que permita tener un acercamiento sobre lo que es realmente discapacidad (EF1)”.*

*“Bueno, yo creo que se tendría que promover un espacio así como hay una mesa estudiantil de Trabajo Social. La mesa estudiantil de los diferentes programas, que exista la mesa estudiantil de la discapacidad, pero que no sientan los profes ni de Bienestar, ni los profes del programa, ni los coordinadores del programa que es una perseguidera no. Que seamos autónomos ¿porque es que tú vas a pedir información? oye yo necesito la base de datos de los compañeros en condición de discapacidad y ¿para qué? Y que es lo que usted piensa hacer primero me tiene que consultar pues hay yo creo que ya estaríamos haciendo coerción se volvieron un Estado (risas) (EMI)”.*

*“Considero que la universidad debe realizar programas aunque favorezcan o de pronto una modificación correcta del reglamento estudiantil para que favorezca a los estudiantes (EMI)”.*

*“Yo creo que debería ser un trabajo conjunto desde los mismo estudiantes con discapacidad porque nadie más sabe lo que nosotros pasamos, también con profesionales con docentes, personas capacitadas en este ámbito y personas no se en psicología, trabajo social y demás personas que puedan ayudar en este tema (EF1)”.*

*“He, yo creo que las políticas que hay ahorita son adecuadas de pronto en algunos casos de personas que no les va tan bien académicamente, digamos, al inicio de los cortes. Cuando termina el corte, hay gente a la que le va muy mal y creo que se les debería dar un acompañamiento a esas personas como para que saber cuáles son las falencias. Darles un acompañamiento constante, eso me parece importante. Ya pasamos primer*

*corte si me les acerco alguien (sic) y le pregunto que perdieron. Pero no he visto gran cosa y creo que por el cambio, la adaptación de las personas que ingresan a la Universidad si se les debería prestar más atención (EMI)”.*

Como practicas generadoras de agencia y atención a la diferencia se sugieren:

*“Trabajos en grupo. He ¿qué más?, he los foros, actividades como el English Day, todo lo que nosotros podamos participar, salidas pedagógicas, la verdad yo no me he sentido excluida (EF2)”.*

*“Desde mis capacidades, yo creo que uno puede sentar un precedente, ya me estoy proyectando a futuro sobre lo que quiero hacer, aunque sé que uno quiere hacer muchas cosas dentro de la universidad, de pronto por tiempo uno no puede hacer todo lo que quisiera por falta de tiempo. Pero ya cuando uno haya organizado las cosas y cuando este como más centrado, de pronto entrando a una mesa de trabajo social, haciendo planes de organización que puedan aportar para el desarrollo de todas y todos (EF2)”.*

Como se puede apreciar, son muchas las acciones, prácticas y propuestas que expresan las y los estudiantes en situación de discapacidad, que dan cuenta de posibles escenarios de a explorar que faciliten su participación, el reconocimiento de sus capacidades y el desarrollo de la agencia como factor de crecimiento personal, social y profesional. Estas manifestaciones se constituyen en alternativas de trabajo colaborativo, donde los estamentos institucionales y comunidad educativa pueden consolidar procesos educativos desde la implementación de estrategias de gestión administrativa, pedagógica y directiva para el alcance de una política de inclusión educativa dentro de la Corporación Universitaria Uniminuto, Centro Regional Soacha.

## CONCLUSIONES.

La inclusión educativa es un enfoque el modelo de atención para el estudiantado, que actualmente se está proponiendo el Ministerio de Educación Nacional (MEN), como directriz y elemento transversal de las acciones y políticas de las instituciones de educación superior, que busca mejorar la calidad y garantizar el acceso y permanencia de las y los estudiantes, a largo de su proceso de formación profesional. El análisis de la información y de los discursos de las y los estudiantes y docentes desde una perspectiva hermenéutica, permitió encontrar las siguientes manifestaciones:

### *La inclusión educativa desde la perspectiva de los docentes.*

Las acciones relacionadas con la inclusión educativa están direccionadas principalmente por el Bienestar Universitario, dependencia institucional que viene desarrollando un proceso de sensibilización frente a la discapacidad con la comunidad educativa. Alternamente, se vienen desarrollando estrategias didácticas por parte de la coordinación de los programa y los docentes, relacionadas con la construcción de documentos que puedan ser leídos fácilmente por software de voz, mapeo corporal como opción de comunicar información y dibujos y documentos en alto relieve que posibilitan la exploración e interpretación, desde lo sensorceptivo. Frente a la discapacidad, se considera que las acciones y estrategia para el trabajo en el aula deben direccionarse en especial hacia la discapacidad visual, pues se considera que las demás taxonomías no revisten mayor dificultad para el trabajo académico y el quehacer del futuro trabajador social.

Sobre los alcances institucionales de la Inclusión educativa, los docentes consideran que limitada e incipiente, a pesar de los esfuerzos que realiza el Bienestar Universitario, pues la formulación de estrategias para la atención educativa de los ESD surge por interés de algunos docentes y de la coordinación de del programa, pero no siempre se corresponde con las necesidades de ellas y ellos. La expresión “*Yo creo que parcialmente, no todos tienen las ayudas educativas que deberían tener*”, muestra la necesidad coordinar acciones institucionales de intervención en los ámbitos curricular, evaluativo y pedagógico, donde la diferencia se constituya concepto direccionador de posibles procesos, proyectos y acciones con la comunidad educativa. Se destacaron algunas manifestaciones de docentes que entiende a la inclusión como un enfoque educativo para el reconocimiento y vivencia de los derechos y el alcance de las condiciones de equidad e igualdad, además de una alternativa viable dentro del aula y desde sus prácticas.

Las limitaciones que referencian los docentes están fuertemente vinculadas a la ausencia de una política institucional que muestre claramente la incidencia, acciones, proyectos, cualificación y propósitos dentro de proceso formativo y profesional que tendría la inclusión educativa en la sede. También se considera necesario el análisis de las posibles taxonomías de la discapacidad que eventualmente se pueden atender dentro de la regional para establecer posibles rutas de cualificación que posibiliten un proceso formativo y profesional de calidad con todos los estudiantes. Por el momento las acciones que los docentes desarrollan para el manejo de ESD, obedecen a la recursividad e intuición sobre posibles acciones con las que se trata de ofrecer información a las y los estudiantes. Estas

actitudes pone de manifiesto el interés por desarrollar prácticas inclusivas, así como las capacidades de agencia en algunas (os) docentes.

*La inclusión educativa desde las perspectivas de las y los estudiantes.*

Gran parte de las y los estudiante coincide con la perspectiva de los docentes sobre el rol protagónico de Bienestar Universitario frente al proceso de implementación de la inclusión educativa. La generación de foros, charlas, apoyo socioeconómico y la mediación con docentes, se constituyen en acciones que a su juicio, vienen generando transformaciones y cambios pedagógicos y actitudinales al interior de la institución y en la comunidad educativa. Se destaca la motivación, compromiso e interés de algunas (os) docentes, quienes desde su labor formativo - académica y actitud humanista contribuyen al desarrollo personal y profesional de estos ESD, esta posibilidad definitivamente se constituye en una estrategia sólida a tener muy en cuenta. No obstante, una de las expresiones de un estudiante denota inconformidad, él considera que las acciones solo se direccionan al componente académico, lo que permite inferir que se necesita generar acciones que apunten a un proceso más integral y humano de acompañamiento a estudiantes y no solo a su desarrollo académico.

Las limitaciones que refieren las y los estudiantes guardan relación con las perspectivas de los docentes en lo concerniente a la poca pertinencia de algunas estrategias, pues son generalizadas y no obedecen a las necesidades y posibilidades reales de estos. Estas situaciones evidencian serias dificultades frente a la formulación de una propuesta curricular y académica que involucre elementos y criterios inclusivos consonantes con las

necesidades, posibilidades y diferencias de las y los estudiantes. El solo uso e implementación de las ayudas tecnológicas, no garantiza la satisfacción o atención efectiva de las necesidades y posibilidades, se necesita seguir explorando este espectro, concretamente el relacionado a softwares. Las y los estudiantes comenta que las estrategias implementadas, muchas veces son pensadas en función de estudiantes normales o convencionales y no en sus diferencias, ritmos y procesos de aprendizaje, es más, consideran que en algunos momentos se les exige más que a sus pares, además no se siente conformes con el acompañamiento que se les da frente a su desarrollo personal y emocional.

Algunas manifestaciones de las y los estudiantes consideran como limitaciones el hecho de proponer o sugerir posibles estrategias para su atención como petición que hacen algunos docentes, sin embargo, lejos de ser una dificultad, esta situación se puede constituir en una de varias estrategias para desarrollar mejores prácticas en el aula y procesos educativos.

Los imaginarios y representaciones sociales sobre la discapacidad se constituyen en dos dificultades que ameritan una reflexión constante desde la gestión del proceso educativo, pues su incidencia negativa hace que la consolidación de las prácticas inclusivas, procesos de participación y reconocimiento y motivación hacia los esfuerzo académicos de las y los ESD, decaigan considerablemente. Por razones justifican la necesidad de generar, sostener y consolidar procesos de concienciación que inviten y motiven a la comunidad educativa al trabajo colaborativo y a la dinamización de los procesos de interacción con estas y estos estudiantes.

En los aspectos relacionados con las barreras que afecta el proceso de inclusión educativa se describe dos tipos; las físicas que permiten conocer sobre las diferentes dificultades que experimentan las y los ESD en su cotidianidad, que no solo afectan su derecho a la movilidad, sino que pone en riesgo su integridad física dentro de la institución y las actitudinales paradójicamente se constituyen en verdaderos obstáculos para la realización personal y profesional y para la participación y realización social. Las barreras físicas ponen en evidencia las falencias institucionales relacionadas con la normativa existente frente a parámetros de construcción fundamentados en diseño universal o inclusivo para instituciones educativas, situación que se debe revisar prontamente, si se quiere consolidar a la inclusión como enfoque educativo transversal entro de la regional y universidad. Así mismo, se hace visible las problemáticas de acceso a la información, donde las herramientas tecnológicas se vislumbran como inadecuadas o/e insuficientes y en la planeación y organización de la gestión administrativa y académica, pues algunas de las experiencias que las y los estudiante comentaron, se pueden resolver de manera provisional con la reasignación de aulas en niveles y escenarios institucionales que faciliten la movilidad de las y los ESD, mientras se inicia un proceso de adecuación y mejoramiento estructural acorde a la normatividad.

Las barreras actitudinales que se evidenciaron en los discursos de estas y estos jóvenes permiten conocer de viva voz, una buena cantidad de problemáticas frente a los procesos de gestión académica, concretamente en lo relacionado con la planeación y flexibilización curricular, adecuación de actividades, flexibilización evaluativa por parte de la áreas o materias transversales, donde el enfoque pedagógico de corte tradicional, tecnocrático y autoritario es disonante frente a las necesidades, diferencias y posibilidades de las y los



ESD de trabajo social. La ausencia de criterios de aula que garantice un ambiente adecuado de interacción y respeto en los grupos, afecta notablemente los procesos educativos, el trato irrespetuoso y desafiante de algunas (os) docentes pone en evidencia una posición donde se abusa del poder y tiende a constituirse como una constante del proceso formativo, Estas falta de una competencias en la labor docente para generar estrategias de respeto, solidaridad y trabajo colaborativo entre ESD y sus pares, pone en evidencia la ausencia de estrategias didácticas y metodológicas de pertinencia que se direccionen parafraseando a Perrenoud (2010), a la utilización de “rutas metodológicas diferenciales” que garanticen la atención de las Necesidades Educativas Particulares, el alcance del proceso educativo y el derecho a una educación de calidad. Se hace prioritaria la generación de acciones de reparación y concertación con estas y estos docente, para evitar la naturalización de estas conductas, pues estas actitudes no solo evidencia una falta ética del que hacer pedagógico, sino que afecta el desarrollo de la inclusión como política institucional.

Las Estrategias institucionales y de la comunidad educativa que favorecen el desarrollo humano y las capacidades desde las perspectivas de los docentes.

Los docentes afirman que la generación de escenarios para la vivencia, liderazgo e interacción con otros, posibilitan actitudes emancipadoras para autonomía y autodeterminación, como una manifestación personal y social de su Ser. Estas habilidades o capacidades, se constituyen en condiciones necesarias para el trabajo colaborativo, la interacción social y el reconocimiento de las alteridades que a su vez posibilitan la vivencia

de la solidaridad, en palabras de un docente *“Es tejer esas relaciones de solidaridad con sus compañeros y sus pares académicos”*.

En algunas de las expresiones se hace evidente la dilación entre la concepción de enfoque diferencial de la atención educativa y la perspectiva real de lo que implica un proceso la diferencia direcciona la planeación de la práctica y la organización del aula, cuando se frases peyorativas y deshumanizantes como *“Hay que reconocer que ellos tienen una condición, no una limitación, sino una condición que los hace excepcionales o diferentes, pero entonces, en eso no deben pararse desde el pobrecito”*, de alguna manera se parte de un visión sesgada o parcializada del principio de diferenciación de la inclusión educativa. Estas acciones y actitudes segregadoras y alienantes de descalificación hacia el otro diferente limitan considerablemente la posibilidad de acercase asertivamente al otro y de reconocer que sus diferencias no son un obstáculo, sino una oportunidad para resinificar y enriquecer la práctica docente y construir verdaderamente comunidad humana y academia.

Los docentes coinciden en afirmar, que el manejo administrativo afecta la consolidación de la inclusión educativa y por la tanto, el fortalecimiento del desarrollo académico no solo de las y los ESD, sino de todo el estudiantado en general. Además, los problemas de accesibilidad física, infraestructura tecnológica, desarticulación intrainstitucional y de falta de procesos de cualificación permanente sobre inclusión a docentes, repercuten en el alcance una educación de calidad y por ende, en el desarrollo de múltiples capacidades y potencialidades en las y los jóvenes. Alternamente, las barreras actitudinales de algunos estudiantes y miembros de la comunidad educativa, se

constituyen en factores que dificultan la participación, liderazgo y agencia. Estas razones ameritan la rápida generación de acciones y proyectos que apunten a potenciar la interacción, a partir del reconocimiento del otro y sus diferencias y de esta manera consolidar la convivencia institucional y una cultura académica fundamentada en la diversidad.

Al ser el desarrollo humano un contexto de reconocimiento de los funcionamientos, capacidades diferente y la valoración de acciones, se hace necesario revisar los principios misionales de la carrera de trabajo social, para que lo holístico no se identifique solo nominalmente, sino desde la misma intervención y formación de futuros profesionales integrales. De ahí la importancia de generar y facilitar escenarios y eventos que posibiliten el desarrollo de actitudes de liderazgo desde la participación activa las y los ESD en la toma de decisiones y en la formulación de proyectos y procesos que se direccionen su atención educativa, desarrollo personal, profesional y social.

Se considera que la participación de las y los ESD es un aspecto fundamental para la generación de transformaciones dentro de la gestión académica, al ser ellos y ellas los directos beneficiarios, se hace necesaria y urgente la generación de encuentros de discusión y concertación que faciliten y posibiliten la flexibilización curricular y la atención de las necesidades particulares, desde el reconocimiento de diferentes ritmos, procesos de aprendizaje, generación de múltiples formas de acceso y presentación de la información y el conocimiento, de tal manera, que el estudiantado se sienta realmente reconocido desde la diversidad.

*El desarrollo humano y capacidades desde las perspectivas, vivencias y experiencias de las y los estudiantes.*

Las y los estudiantes en situación de discapacidad, consideran que el encuentro con sus pares, pero desde el respeto por sus diferencias, es una experiencia que de verdad valoran, en sus palabras, “bonita”, porque les ha permitido reconocer sus capacidades cognitivas y sociales, se sienten aceptados y reconocidos de como pares académicos válidos, además el trato y manera de referirse a ellos ha mejorado constantemente, al punto de considerar “*Yo pienso que digamos que mis compañeros han cambiado mucho con respecto al lenguaje, ya a partir de ellos, pues se inicia una verdadera inclusión*”. Se vienen generando procesos y acciones de transformación que dan cuenta de un reconocimiento de capacidades y habilidades desde la interacción. Parafraseando a Skliar, el reconocerse en el otro, posibilita un conocimiento más profundo sobre nuestra propia realidad humana, conectarse emocional y afectivamente para construir diferentes mundos y anhelos y emociones.

El ejercicio de reconocimiento que las y los ESD hacen de sus compañeras (os) y docentes, no solo reivindica la práctica y procesos académicos y educativos que desarrolla la Universidad, sino que se constituyen en un claro ejemplo acerca del valor de la alteridad y capacidades de los otros, “*Si uno no tuviera ese apoyo, digamos el apoyo docente por ejemplo, yo que no puedo leer cosas hacer parciales escritos, si yo no tuviera ese apoyo, pues no se daría el proceso (educativo, formativo y social), “Afortunadamente he dado con compañeros muy buenos que me han aportado mucho y me han servido muchísimo, además el Trabajo Social es una carrera que exige socializar y trabajar en grupo”*”.

Complementaria a las estrategias de participación e interacción social y académica con la comunidad educativa en general, la construcción conjunta de planes educativos personalizados entre estudiantes y docentes se destaca como estrategia asertiva de atención que viene desarrollando un pequeño grupo de docentes, *“Pues yo pienso que si lo potencian he de una u otra manera cuando los profesores, yo he tenido muchos profesores, muchos que se han sentado conmigo, hemos digamos que realizado un plan de acción como vamos a trabajar cual es el plan de esto ¿sí?, he..., ahí están potenciando habilidades”*.

La incidencia de los prejuicios, juicios de valor, imaginarios y estereotipos en torno a la discapacidad y como estos, se constituyen factores nocivos que contribuyen de manera negativa a la configuración mental de barreras actitudinales que dificultan consistentemente las transformaciones sociales, la interacción y la vivencia efectiva de las capacidades desde la educación, así como la migración a hacia nuevos paradigmas. La realidad institucional no es ajena a esta problemática, el estudiantado en situación de discapacidad expresa las múltiples de dificultades por las que atraviesan en su cotidianidad, para ofrecer una panorámica de acciones alienantes y deshumanizadoras de parte de la comunidad educativa, que permiten plantear la urgente implementación de procesos, actividades o políticas que conciencien y sensibilicen a compañeros y docentes desde la perspectiva de la diferencia, como el respeto a la alteridad del otro. Se hace necesario darle continuidad al proceso de sensibilización institucional y al mejoramiento de la gestión pedagógica en el aula por parte de las y los docentes, quienes no logran establecer

un ambiente propicio para el desarrollo del proceso educativo, en situaciones tan básicas de este como el silencio y el respeto por la catedra.

La capacidad de superación de las barreras contextuales y actitudinales, no solo se enmarca en un contexto de emancipación vinculado a la autodeterminación, sino a una clara a manifestación de agencia, donde las y los ESD proponen una nueva perspectiva sobre el deber ser de la práctica e intervención profesional del trabajador social al considerar *“Pero hoy en día, yo pienso que ese imaginario ha cambiado y yo la verdad espero que haya cambiado porque de una u otra manera el trabajador social, pues he tienen que estar en la capacidad de reconocer las habilidades de la población con discapacidad y conocer en realidad que tipos de discapacidades hay en el contexto social”*. Expresiones como esta, dan cuenta de cómo se logran progresivamente cambios y como se avanza en la dirección correcta cuando se integra a la cultura institucional y académica prácticas inclusivas.

El enfoque humanista de la Universidad y posibilidad de abrir sus puertas a ESD, se constituyen en acciones que posibilitan Hacer y Ser desde la educación. Los testimonios de estas y estos jóvenes con expresiones de afecto y profundo agradecimiento hacia su institución por permitirles desarrollarse tanto profesional, como personal y socialmente debe de ser un referente sobre la misión social que la Uniminuto está logrando frente al desarrollo de una sociedad más equitativa, diversa e inclusiva. El sentido de pertenencia que evidencian las y los estudiantes es sincero, consideran a su universidad como su familia. Además se reiteran emocionalmente que una parte de la comunidad educativa viene siendo fundamental dentro del desarrollo humano y de capacidades, pues su presencia no solo obedece al trabajo académico, sino al acompañamiento afectivo, al punto

de generar lazos de amistad y conmiseración, no como lástima, sino como reconocimiento y reivindicación de nuestra condición humana como lo expresará Nussbaum (2007).

La ausencia de condiciones y apoyos para facilitar los procesos formativos y profesionales se constituyen en limitantes institucionales que afectan la consolidación de las capacidades en las y los estudiantes, la falta de intérpretes, documentos desarrollados con lineamientos de accesibilidad web que posibiliten asertiva y efectivamente el acceso y derecho a la información, mayor acompañamiento y apoyo docente, así como la adecuación y flexibilización curricular entre otros, se constituyen en posibles estrategias a incorporar prontamente dentro de las acciones conducentes a la generación de una política institucional de inclusión educativa.

La multiplicidad de expresiones en torno a las capacidades y funcionamientos para Hacer y Ser sobre experiencias que han desarrollado las y los ESD, se fundamentan en especial, desde la participación e interacción en actividades y escenarios académicos donde pueden desarrollar formas particulares de aprendizaje, que si bien no son del todo comprensibles para sus pares, favorecen su proceso educativo. La oportunidad de manifestar sus inquietudes y desacuerdos con diferentes actores institucionales desde posiciones epistemológicas y conceptuales, no solo eleva su confianza y seguridad, sino que dinamiza sus procesos de interacción y aprendizaje profesional. Estas vivencias, fortalecen su capacidad de agencia y funcionamientos al punto de proponer acciones o posibles estrategias didácticas que desde su realidad y necesidades, pueden contribuir a mejorar mucho más la práctica pedagógica y consolidar la inclusión institucional; la limotécnica, foros conjuntos organizados por estudiantes y docentes para la discusión y reflexión sobre

el impacto de las prácticas docentes y participación estudiantil frente a la inclusión, video tutoriales y divulgación de los eventos y acciones a través de las redes sociales que optimicen la interacción con otras realidades y comunidades educativas y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), son claras evidencias de la capacidad de agencia que poseen las y los estudiantes. La Universidad puede respaldar y potenciar estas iniciativas para lograr transformaciones y soluciones prácticas y pertinentes frente a sus problemáticas educativas.

*Las propuestas y prácticas desarrolladas por los docentes frente a la Diferencia y la Agencia.*

Los docentes consideran que para lograr un trabajo interinstitucional articulado desde los estamentos que conforman la comunidad académica y educativa en relación con las capacidades, agencia y diferencia, se debe generar un modelo de planeación de las gestiones directivas, administrativas, académicas y pedagógicas, donde las diferentes acciones estén concatenadas como una constante, además de ser permanentemente evaluadas, para determinar su pertinencia y potencial de transformación.

Sobre la participación de estudiantes y docentes, las reflexiones comentadas son muy interesantes, debido al impacto de la agencia como capacidad que posibilita encuentros, diálogos y acuerdos frente a la consolidación de acciones institucionales de tipo administrativo, estrategias de planeación en el aula y prácticas inclusivas, que permiten entender la relevancia que tiene la consolidación del concepto de comunidad, a partir de la potenciación de participación efectiva de todos sus miembros en la toma de decisiones, la



formulación de propuestas y la construcción de estrategias diferentes y diversas frente al proceso formativo, profesional y de proyección social. Además se considera de suma importancia, que se formule una política sobre inclusión que posibilite la formulación de lineamientos para atención en el aula y condiciones de favorabilidad tanto para para las y los docentes, como estudiantes. Con estas acciones fundamentadas en la igualdad y equidad, seguramente se logrará la consolidación de la inclusión educativa, con la participación propositiva de toda la comunidad educativa.

Se reiteran la necesidad de potenciar la participación efectiva y vinculante de las y los estudiantes en situación de discapacidad (ESD) de las diferentes carreras en posibles propuestas y estrategias para su atención diferenciada y consonante con sus necesidades, así como la colaboración estratégica y el trabajo interinstitucional con organizaciones que lideren y dominen el tema de la atención a las necesidades educativas particulares, pues este tipo de acciones conllevan a potenciación de capacidades, en especial la agencia a través de la participación.

*Las experiencias desarrolladas por las y los estudiantes frente a la Diferencia y Agencia.*

Las expresiones de las y los ESD desde la perspectiva de agentes de transformación institucional, dan cuenta de estrategias de atención frente a la diferencia dentro de los contextos educativos, formativos y profesionales, donde se vislumbran como cogestores frente a la resignificación del deber ser de su función y una práctica profesional fundamentada en una intervención humana, que haga posible el acercamiento a la realidad y necesidades de los otros que se constituye en un manifestación ética desde su

intervención en diferentes contextos comunitarios y sociales. Estas manifestaciones pueden constituirse en un escenario de exploración e intervención en el trabajo social a futuro, consonante con la perspectiva humanista de la Universidad.

La intervención o vinculación de profesionales que estén empoderados frente a la inclusión educativa y que puedan contribuir desde su experiencia y cualificación se constituyen en un factor que las y los ESD consideran puede contribuir en a la concertación de acciones pedagógicas y a adecuada atención de sus necesidades, pues *“... Los proyectos que se plantean, no responden a las necesidades de la población, ni de la comunidad y yo pienso que así como en la 80, pues no tendría que ser un terapeuta o una educadora especial, pero de pronto si un profesional que tenga conocimiento sobre discapacidad. Y sería muy importante que la tuviera definitivamente empatía, aunque por un momento estén sensibilizados, aunque por un momento pienses en la persona, nunca vas a llegar a sentir lo que siente esa persona con discapacidad, nunca vas a sentir el rechazo, nunca vas a sentir las barreras, nunca vas a sentir, digamos todas esas dificultades que cuando se tiene discapacidad son normales”*.

Las y los estudiantes comentan que su paso por la Universidad y participación han posibilitado no solo su vivencia de la capacidad, sino la de sus docentes, puesta estas experiencias permiten a nuevos ESD encontrar una respuesta educativa de mayor pertinencia hacia sus necesidades y diferencias, pues *“... La discapacidad no es una alusión a un impedimento, sino que por el contrario, solo hace parte de una condición de vida que de una u otra manera. Porque la discapacidad es más social, la falta de conocimiento, la falta de accesibilidad y las barreras que la sociedad le pone”*.

La diversidad de propuestas y prácticas generadoras de diferencia y agencia que compartieron las y los ESD, permiten conocer una serie de experiencias y vivencias que favorecen tanto la formulación de estrategias y acciones, como posibles ámbitos de implementación ajustados a la realidad institucional que apuntan ineludiblemente a la creación de posibles lineamientos a tener en cuenta para el desarrollo de una política institucional, que seguramente permeara la práctica en intervención del trabajador social. Las propuestas apuntan a resignificar la concepción de enfoque diferencial, buscando que los diálogos entre docentes y estudiantes frente a la construcción estrategias conduzca a la atención de las necesidades educativas particulares, un trabajo institucional que facilite la participación de todas las personas con discapacidad de los diferentes programas formativos de la regional en los ámbitos académicos y sociales, en espacios de discusión académica, incentivar a la comunidad educativa a que participe activamente desde el uso de las TIC, desarrollar acciones y propuestas inclusivas fundamentas en el marco normativo nacional, generación de una catedra inclusiva que permita a la comunidad educativa una mejor comprensión de las realidades y dimensiones humanas de la discapacidad y las posibles estrategias de intervención a utilizar con esta población, conformación de una mesa estudiantil de trabajo social con autonomía frente a veeduría de acciones, acceso a la información y toma de decisiones, modificación del reglamento estudiantil frente favorecimiento las condiciones de las y los ESD, asesoramiento profesional externo e institucional frente a la generación de acciones y ajustes y flexibilización curricular que le permita a las y los estudiantes superar sus dificultades académicas y formativas.

Como practicas generadoras de agencia y atención a la diferencia, las y los estudiantes consideraron que el trabajo en equipo, la realización de foros, la participación e diferentes actividades académicas, recreativas, formativas se constituyen en posibilidades para el desarrollo de sus capacidades y para valorar lo que efectivamente son capaces de Hacer y Ser. Así mismo, se considera que en la medida en que se propicien y apoye la participación dentro de una eventual mesa estudiantil de trabajo social se apuntaría al desarrollo de planes y proyectos de diferente índole que puedan aportar al desarrollo de todos y todas las estudiantes y miembros de la comunidad.

La reflexión final de esta investigación va dirigida reconocer el valor humano de aquellas y aquellos estudiantes que cotidianamente se enfrentan a la adversidad que supone la negación del otro, de esa alteridad diferente que cultural y socialmente ha naturalizado como miedo y prevención, al punto de relegarlos al mito y a la constante comparación de entre normalidad y anormalidad. La verdadera misión del trabajador social está en como ustedes los refieren, acercarse desprevenidamente a ese otro, reconocer sus experiencia, conocimientos, sueños y anhelos, validar sus saberes, “ser capaces *de dar al otro, de darse* (Mélich, 2000, citado por Valera, 2009, p.7). Un quehacer que “involucra una relación: de alteridad, de donación, en el sentido derridiano, responsiva, de compasión – esto es, un com-, pasar junto al otro, escuchándolo, comprendiéndolo y respondiendo de sus demandas” (Valera, 2009, p.9). (En Escobar, 2012, p.91)

Son muchas las acciones, prácticas y propuestas que expresan las y los estudiantes en situación de discapacidad, que dan cuenta de posibles escenarios de a explorar que faciliten su participación, el reconocimiento de sus capacidades y el desarrollo de la

agencia como factor de crecimiento personal, social y profesional. Estas manifestaciones se constituyen en alternativas de trabajo colaborativo, donde los estamentos institucionales y comunidad educativa pueden consolidar procesos educativos desde la implementación de estrategias de gestión administrativa, pedagógica y directiva para el alcance de una política de inclusión educativa dentro de la Corporación Universitaria Uniminuto, Centro Regional Soacha.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

CEDEÑO A, Fulvia, 2004. Colombia, hacia la Educación Inclusiva de Calidad. En: [http://www.neurociencias.org.co/downloads/educacion\\_hacia\\_la\\_inclusion\\_con\\_calidad.pdf](http://www.neurociencias.org.co/downloads/educacion_hacia_la_inclusion_con_calidad.pdf)

DELORS, JAQUES. (1994). “*Los cuatro pilares de la educación*”, en: *La educación encierra un tesoro*. París: El Correo de la UNESCO. pp. 91-103.

ESCOBAR, Guillermo, 2012. La Educación Física en los Procesos de Integración Educativa. Tesis Maestría en Discapacidad e Inclusión Social. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, 2012.

Equipo de Apoyo Educativo a Ciegos y Deficientes Visuales de Sevilla. Guía para la Atención Educativa a los Alumnos y Alumnas con Déficit Visual. Consejería de Educación y Ciencia de Andalucía, España.

FREIRE Paulo, 1969. La educación como práctica de libertad. Siglo XXI editores, s.a. de c.v. México. 45ª edición. 1997.

FREIRE, Paulo, 1970. Pedagogía del oprimido. Nueva York, NY, Herder & Herder. En: <http://www.ensayistas.org/critica/liberacion/varios/freire.pdf>.

FUNDACIÓN INTEGRAR, 2004. Orientaciones Pedagógicas para la Atención a Estudiantes con Autismo. MEN.

GONZÁLEZ, Teresa y CANO, Alejandra, 201º. Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: tipos de análisis y proceso de codificación (II). Nure Investigación, nº 45, Marzo – Abril 10. En: [http://www.nureinvestigacion.es/FICHEROS\\_ADMINISTRADOR/F\\_METODOLOGICA/analisisdatoscodif45.pdf](http://www.nureinvestigacion.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/analisisdatoscodif45.pdf)

GOUGH, Ian, 2007. El enfoque de las capacidades de M. Nussbaum: un análisis comparado con nuestra teoría de las necesidades humanas. Publicado en: Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global, nº 100, CIP-Ecosocial/Icaria, invierno 2007/08- En: <http://www.otrodesarrollo.com/desarrollohumano/GoughEnfoqueCapacidadesNusbaum.pdf>

IBE – UNESCO, 2007. “International Workshop on Inclusive Education, Andean and Southern Cone Regions”. Preparatory Activity of the 48th Session of the International Conference on Education. Buenos Aires, 2007.

IBE – UNESCO, 2007. “International Workshop on Inclusive Education, Andean and Southern Cone Regions”.

MEN, 2004. Documento orientaciones pedagógicas para la atención educativa de estudiantes sordos.

MEN, 2004. Documento Orientaciones pedagógicas para la atención educativa de estudiantes con discapacidad motora.

MEN, 2004. Orientaciones Pedagógicas para la Atención de Estudiantes con Discapacidad Cognitiva.

MEN, 2006. Fundamentación Conceptual para la Atención en el Servicio Educativo a Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

MEN, 2013. Lineamientos Política de Educación Inclusiva Superior. 2013.

MIGUELEZ M, Miguel, 2002. Hermenéutica y Análisis del Discursos como Método de Investigación Social. Revista Paradigma, Vol 23, 2002. En: <http://prof.usb.ve/miguelm/hermeny analisisdisc.html>.

MORENO A, Marisol, 2007. Políticas y concepciones de discapacidad: un Binomio por Explorar. Universidad Nacional de Colombia. Sede Bogotá. Facultad de Medicina.

MOSTUCHI, Luisa, 2007. La libertad, el libre albedrío y el enfoque de las capacidades: el desarrollo humano como libertad.

ONU. 2006. <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/>.

PERRENOUD, Philippe, 2010. *Los ciclos de aprendizaje. Un camino para combatir el fracaso escolar*. Bogotá. Editorial Magisterio (trad. en español de *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec).

PNUD, 2000. Informe de desarrollo humano 2000. En: [http://hdr.undp.org/en/media/HDR\\_2000\\_ES.pdf](http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2000_ES.pdf) SED, 2010. Derecho de petición E-2010-175985. Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones.

SILVA, Colmenares, Julio, 2005. Hacia un modo de desarrollo humano con libertad y felicidad. Un alternativa a la sociedad excluyente del siglo XX. En: [http://www.fuac.edu.co/recursos\\_web/observatorio/publicaciones/HACIA%20EL%20DESARROLLO%20HUMANO%20CON%20LIBERTAD%20Y%20FELICIDAD.pdf](http://www.fuac.edu.co/recursos_web/observatorio/publicaciones/HACIA%20EL%20DESARROLLO%20HUMANO%20CON%20LIBERTAD%20Y%20FELICIDAD.pdf)

SKLIAR, Carlos, 2002. ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Mió y Dávila editores. Buenos Aires. Argentina. 2002.

SKLIAR, Carlos, 2005. Juzgar la normalidad, no a la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación. Paulo freire. Revista de Pedagogía

Crítica. Año 4, No.3., diciembre de 2005. En: [http://www.academia.cl/biblioteca/publicaciones/paulo\\_freire\\_03/021-032.pdf](http://www.academia.cl/biblioteca/publicaciones/paulo_freire_03/021-032.pdf).

UNESCO, 2006. Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>.

UNESCO, 2008. Conferencia Internacional de Educación 48º Reunión. “La Educación Inclusiva: El Camino Hacia el Futuro”. Ginebra, Suiza. 2008.

UNESCO. Foro Mundial sobre la Educación. Dakar Senegal.2000. En: <http://www.cme-espana.org/doc2006/DakarMarcoDeAccion.pdf>.

VALERA V, Gregorio, 2009. En torno a una pedagogía a-normal. el otro, el distinto. Revista Páginas de Filosofía, v.1, n.2, p. 3-21, jul/dez 2009. En: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/PF/article/viewFile/1084/1563>.

VISCARRET, Garro, Juan, 2007. Modelos de intervención en Trabajo Social. Alianza Editorial S.A. 1ª edición. En: <http://juanherrera.files.wordpress.com/2009/09/capitulo-8-modelos-de-intervencion-en-ts.pdf>

WARNOCK H M, 1978. Special Educational Needs, Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London, 1978.

ZORRO, Sánchez, Carlos, 2010. El potencial humano fundamento del desarrollo y la agencia instrumento para hacerla realidad. III Conferencia Latinoamericana y del Caribe sobre Desarrollo Humano y el Enfoque de Capacidades: promoviendo agencia, empoderamiento y democracia. Bogotá, julio 2010. En: [http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=9&ved=0CGgQFjAI&url=http%3A%2F%2Fczorro.uniandes.edu.co%2FDocumentos%2FEI\\_Potencial\\_Humano\\_Carlos\\_Zorro.docx&ei=46xaUvK7D8OrkQf9qoG4CQ&usg=AFQjCNFA3GY9x\\_gZhpu8o4DY0KaRAZ4WtQ](http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=9&ved=0CGgQFjAI&url=http%3A%2F%2Fczorro.uniandes.edu.co%2FDocumentos%2FEI_Potencial_Humano_Carlos_Zorro.docx&ei=46xaUvK7D8OrkQf9qoG4CQ&usg=AFQjCNFA3GY9x_gZhpu8o4DY0KaRAZ4WtQ)



