



**MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA SOCIAL E INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN
CONTEXTOS SOCIALES**

IV SEMESTRE

Trabajo de aplicación

TÍTULO:

Proyecto de intervención socioeducativo “OICYS”: Ova inclusivos para la población estudiantil en situación de discapacidad visual y auditiva de la Universidad del Magdalena.

Giselle Paola Polo Amashta

Francisco José del Pozo Serrano

ESTUDIANTE:

María José Álvarez Correa

INSTITUTO DE ESTUDIOS EN EDUCACIÓN (IESE)

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

JUNIO, 2022

BARRANQUILLA, COLOMBIA

Índice

1	Introducción	10
2	Justificación.....	16
3	Marco teórico y Estado del arte.....	18
3.1	Pedagogía Social y Educación Social fundamentos, ámbitos, modelos de intervención y enfoques de atención diferencial y de derechos humanos.	18
3.2	Intersecciones de la educación especializada y la animación sociocultural (promoción y desarrollo comunitario) en procesos de inclusión socioeducativa.	21
3.3	Los objetos virtuales de aprendizaje (OVA) como mediaciones socioeducativas para la promoción de la inclusión	26
3.4	Educación inclusiva	33
3.5	La discapacidad visual y auditiva en el marco de la educación inclusiva	43
3.6	Factores de riesgo y protección.....	50
3.7	Importancia del Diseño Universal de Aprendizaje como potenciador de desarrollo en las Universidades	56
3.8	Políticas y normativas internacionales y nacionales relacionadas con la educación inclusiva y discapacidad.	68
3.9	Lineamientos Normativos en la Universidad del Magdalena relacionados con la educación inclusiva.....	99
4	Análisis del Contexto y de la Población participante.....	105
4.1	Contexto sociopolítico, territorial, socioeconómico, geográfico del Departamento del Magdalena y Santa Marta	105
4.2	Análisis de la población y sus familias (características principales)	108
4.2.1	Parámetros de la medición estadística Contexto de la discapacidad auditiva y visual en Colombia.....	108
4.2.2	Caracterización académica de la población participante	113
4.2.3	Caracterización sociodemográfica de la población participante	115
4.2.4	Cultura organizacional de la agencia.....	121
4.3	Agencia receptora	125
4.3.1	Nombre/titularidad.....	125
4.3.2	Misión.....	125
4.3.3	Objetivos.....	125
4.3.4	Objetivo general	126
4.3.5	Objetivos específicos.....	126

4.3.6	Historia	127
4.3.7	Naturaleza de la entidad y población que atiende	127
4.3.8	Organigrama	127
4.4	Evaluación de necesidades y capacidades	128
4.4.1	Fase preevaluativa	129
4.4.2	Fase evaluativa	132
4.4.3	Fase postevaluativa – diagnóstico	142
5	Objetivos de la propuesta	146
5.1	Objetivo General.....	152
5.2	Objetivos específicos	152
5.3	Indicadores y criterios.....	153
5.3.1	Definición conceptual de la actividad	154
5.3.2	Metodología.....	154
5.3.3	Cronograma	155
5.3.4	Agentes	155
5.3.5	Personas destinatarias (Criterios y beneficiarios directos e indirectos)	156
5.3.6	Mecanismos e instrumentos de evaluación	156
5.3.7	Presupuesto y financiación.	156
6	Conclusiones y recomendaciones.....	157
	Referencias	
	Anexos	

Glosario de abreviaturas

ASC Animación sociocultural

APROA Aprendiendo con Objetos de Aprendizaje

AVA Ambiente virtual de aprendizaje

CAST Centro de Tecnología Especial Aplicada

CDPD Convención Internacional Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

CEPAL Comisión Económica para América Latina y el Caribe

CESU Consejo Nacional de Educación Superior

CIF Clasificación Internacional del Funcionamiento

DANE Departamento Administrativo Nacional de Estadística

DIAC Documento individual de adaptación curricular

DUA Diseño Universal de aprendizaje

DUDH Declaración Universal de los Derechos Humanos

ECV Encuesta Nacional de Calidad de Vida

EPT Educación para todos

ES Educación social

GEIH Gran encuesta integrada de hogares

GW Grupo Washington sobre estadísticas de discapacidad

ICONTEC Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación

INCI Instituto Nacional para Ciegos

INSOR Instituto Nacional para Sordos

INES Índice de inclusión para Educación Superior

MEN Ministerio de educación nacional

MOOC en inglés corresponde a las siglas massive online open courses traducido al español cursos en línea masivos y abiertos.

NED Necesidades educativas diversas

NEE Necesidades educativas especiales

NTC Norma Técnica Colombiana

PcD Personas con Discapacidad

PIAR Planes Individuales de Apoyos y Ajustes Razonables

PMI Plan de Mejoramiento Institucional

PS Pedagogía social

p.p. Puntos Porcentuales

OA Objeto de aprendizaje

ODS Objetivo de Desarrollo Sostenible

OMS Organización Mundial de la Salud

ONU Organización de las Naciones Unidas

OVA Objeto virtual de aprendizaje

REA Recursos de Aprendizaje en Abierto

RLCPCD Registro para la localización y caracterización de las personas con discapacidad del ministerio de salud.

SIMAT Sistema integrado de matrícula ministerio de educación

TIC Tecnologías de la información y las comunicaciones

UDL Universal Design Learning en español Diseño Universal de Aprendizaje

UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Índice de tablas

Tabla 1 Resumen instrumentos internacionales relacionados con la educación inclusiva y discapacidad.....	94
Tabla 2 Resumen normativa nacional	96
Tabla 3 Caracterización académica de la población participante	114
Tabla 4 Caracterización sociodemográfica de los profesionales entrevistados.....	130
Tabla 5 Necesidades y causas en la población con discapacidad visual y auditiva de la Universidad del Magdalena	140
Tabla 6 Priorización de necesidades de la población participante.....	144

Índice de figuras

Figura 1 Organigrama Universidad del Magdalena	124
Figura 2 Organigrama Dirección de Desarrollo Estudiantil	126

Índice de Gráficos

Gráfico 1 Caracterización etaria población participante	115
Gráfico 2 Domicilio población participante.....	116
Gráfico 3 Actividades población participante.....	117
Gráfico 4 Nivel de escolaridad padres población participante.....	118
Gráfico 5 Percepción de accesibilidad educativa	118
Gráfico 6 Afiliación al sistema de seguridad social	119
Gráfico 7 Percepción atención en salud	120
Gráfico 8 Caracterización por ingresos.....	120
Gráfico 9 Dimensiones de la inclusión como cultura.....	151

Anexos

Anexo 1 sticker avatar OICYS en LSC y Braille.....	176
Anexo 2 Sticker en LSC término enseñar.....	177
Anexo 3 Sticker en LSC Término Feliz.....	178
Anexo 4 Sticker en LSC término paz.....	179
Anexo 5 Sticker en LSC término idea.....	180
Anexo 6 Sticker en LSC término reunión	181
Anexo 7 sticker en LSC término salón de clases.....	182
Anexo 8 sticker en LSC término tarea.....	183
Anexo 9 sticker en LSC término tema.....	184
Anexo 10 sticker en LSC término Universidad	185
Anexo 11 sticker en LSC término Cafetería	186
Anexo 12 sticker en LSC término Cuaderno	187
Anexo 13 sticker en LSC término Cajero automático	188

1 Introducción

La forma de relacionarnos e interactuar desde lo cotidiano hasta la percepción del proceso educativo ha evolucionado en búsqueda de la concienciación del desarrollo, sobre esa ruta colectiva se han cimentado estrategias y herramientas que permitan la sostenibilidad y sustentabilidad de la educación con enfoque diverso e inclusivo.

Así las cosas, en el cambio de paradigma la tendencia educativa se percibe como un caleidoscopio en el que todos y todas al ser parte del mismo universo podemos percibirlo, asumirlo y vivenciarlo de manera diversa, en el que la superación de obstáculos o barreras forme parte del compromiso grupal de las comunidades por optimizar, lo anterior es conocido como la transición de la visión integradora de la educación a la inclusiva de la misma, o expuesto en otra forma más sencilla una iteración mejorada.

En este intento de proyectarnos como abanderados en la educación inclusiva, traeremos a colación la población estudiantil con discapacidad visual y auditiva de la Universidad del Magdalena, actores importantes para la construcción de una sociedad más solidaria, participativa e intercultural en la que se trabaje por la consecución desde la innovación y la creatividad el desarrollo de este grupo poblacional.

En ese orden de ideas, resulta idóneo entronizar el tema de nuestra práctica con los beneficios que reporta la pedagogía social, específicamente la idoneidad de la educación especializada, que nos permite interrogarnos acerca de la adecuada estructuración de los procesos educativos, por ello desde la línea axiológica empezamos por orientarnos desde los derroteros de la humanidad y los valores que son necesarios para el desarrollo conjunto del grupo de personas sobre quienes se pretenden realizar determinados abordajes, en atención a las necesidades que aquellas llegaren a requerir, que por nuestro interés la población estudiantil en situación de discapacidad visual y auditiva de la Universidad del Magdalena.

Desde un primer acercamiento, el fenómeno y/o problemática que incita nuestra atención se circunscribe a la idoneidad de los objetos virtuales de aprendizaje OVA, es decir si existen y si estos cumplen con todos los parámetros de apoyo para la superación de barreras o de

cara al futuro y según las necesidades que sean diagnosticadas, como estructurarlos de una mejor forma.

Con esta idea generadora de más interrogantes, consideramos necesario abordarlo también desde la tecnología educativa, las cuales están imbricadas con los valores que constituyen la cimiento de la pedagogía social, con miras a dar una mayor claridad a este aspecto en concreto, resulta necesario sustentar nuestras argumentaciones en los aportes que, desde la academia, pero con miras a la comunidad ha realizado Úcar (2018), cuando cita a Storo (2013), en el que se evidencia el carácter imprescindible de los valores en la pedagogía social, en el entendido que son ineludibles en el cumplimiento del objeto de la ciencia, colocando en alto relieve la existencia en cualquier práctica socioeducativa que se pretenda instaurar.

De acuerdo con Úcar (2018) enlista o agrupa distintos valores, los cuales no tienen vocación de ser taxativos, pero si con un perfil maleable dependiendo del contexto y análisis de necesidades que se pretenden trabajar, lo anterior significa que nos encontraremos con unos axiomas mínimos y otros que se ajustan a los requerimientos de cada población y/o comunidad.

Así entonces, postula Úcar (2018) los siguientes valores que consideramos no solo pertinentes, sino indispensables para el desarrollo de intervención con este grupo poblacional entre lo que encontramos: autonomía, creatividad, solidaridad, flexibilidad, cooperación, esfuerzo, compromiso, equidad, responsabilidad, trabajo, crítica, confianza, formación y el diálogo.

De otro lado, resulta oportuno traer a colación, la expresión de Úcar (2018) cuando se refiere a la identidad primigenia de la especie, dicha manifestación no es sólo en sentido biológico o mejor, el alcance vislumbra más allá del aspecto físico, toda vez que la entidad que se le imprime a dicha expresión está relacionada con el fuero interno de cada uno de los humanos, pero evidenciándolo como un auto reconocimiento de los valores que son inmanentes o inherentes a nuestra condición, los cuales no están alejados de los demás en el grupo; es decir la primera invitación a la cual nos conmina esta práctica socioeducativa consiste en la apertura a la esencia de la pedagogía social como esa ciencia que puede tener efectos a lo largo de la vida de las personas.

Según lo expresado en anteriores líneas, encontramos que al trabajar con poblaciones invisibilizadas y/o excluidas, bajo la perspectiva de nuestra práctica personas con discapacidad visual y auditiva, nos interesa construir rutas de armonización entre la comunidad académica in - extenso y de la cual consideramos aliado a la empatía, al percibirla común denominador en la intersección entre la Pedagogía Social y la Educación Social Especializada.

Ahora bien, a modo de complementación y en aras de incrementar la praxis adecuada por parte de los educadores sociales, considero oportuno usar la figura del nudo de Borromeo, para recrear la conjunción que debe existir entre los elementos teóricos, prácticos y axiológicos de la PS, esta idea se puede reforzar además con la presencia de asertividad en el dialogo, y en la toma de decisiones que como ciudadanos utilicemos para ejercer la soberanía, pues está influenciará de manera dominante en la dignificación de las personas que conformamos el elemento subjetivo del Estado y tendría la potestad de originar nuevos escenarios para la cohesión y prosperidad.

La posición de Caride et al. (2015), confirma nuestras ideas, tal como se pone de presente en las siguientes líneas:

Concluiremos señalando que buena parte de las opciones teóricas, metodológicas y prácticas de la pedagogía social y de la educación social difícilmente podrán entenderse sin que situemos en ellas las sinergias que se generan en el diálogo educación-sociedad; o, lo que viene a ser lo mismo, en la reciprocidad que ha de establecerse entre la dimensión social de la educación y la misión educativa de la sociedad. Aunque son muchas las formas en que puede concretarse son sus ámbitos o áreas de intervención social los que, con perspectiva histórica o con un sentido emergente, mejor parecen definir sus prioridades en la investigación y la acción (p. 10).

Ahora bien, el deseo de trabajar con la población estudiantil en situación de discapacidad visual y auditiva de la de la Universidad del Magdalena encuentra asidero en el reto conjunto de aportar a la construcción de una educación no solo inclusiva, sino que pueda percibirse por el capital social intervenido o no, como equitativa y desde esta visión de acuerdo con Botero (2015) ejercer acciones corresponsables de participación en la

comunidad en la que nos desenvolvemos, potencia el cariz de lo social, toda vez que nos acompañará en cualquier dirección.

Así las cosas, de acuerdo con Botero (2015) consideramos que dada las situaciones problemáticas a las que se pretende responder con la educación son sociales, económicas y políticas, una constante, tanto en Europa como en Latinoamérica, es la concepción de la educación desde principios de equidad, lo cual se puede sustentar en una doble línea; primero, con la idea de que todos los ciudadanos deben tener acceso al sistema educativo en igualdad de condiciones y, además, con la concepción de que la construcción del Estado es una responsabilidad común.

Conforme lo expuesto, poder ser participe desde los beneficios que reporta la educación social especializada para permitir un acceso a la educación libre de obstáculos para la población con discapacidad visual y auditiva, da muestra de la construcción de Estado solidario, por ello desde el andamiaje jurídico la equidad es entendida como un principio general del derecho, y así como lo sostiene Rojas (2016) en nuestro sistema normativo, la equidad cumple una función crítica, integradora, e interpretativa del derecho positivo, teniendo como límite las reglas de precedencia, la funcionabilidad reconocida a esta y la debida y correcta aplicación e interpretación a situaciones particulares, de manera que su fuerza vinculante solo será predicable de un buen juicio de interpretación y aplicación, y su alcance se circunscribirá irrestrictamente al margen de acción de las autoridades.

En ese orden de ideas, he traído a colación el anterior concepto, no solo para reforzar las posturas de Botero (2015) , quien a su vez las extrae del pensamiento de Simón Rodríguez y posteriormente retoma Freire, con puntos de sinergia en cuanto al paradigma deshumanizante; cuando se aduce la equidad como concepto ligado a la Educación Social y Pedagogía Social, es por la imperiosa necesidad que se presenta en nuestra sociedad de amalgamar la educación con la justicia social, y en esa conjunción de poderes, debe tenerse en cuenta que la presencia de la equidad, es indispensable en la educación, puesto que permitirá materializarla conforme a la intervención de necesidades que optimicen habilidades.

Conforme a lo dispuesto en las anteriores líneas, consideramos que existe igualdad en el acceso al derecho a la educación y se activa la equidad al momento de la intervención con

miras al abordaje idóneo donde evidenciamos el despliegue de los valores de la pedagogía social como ciencia y los valores del educador social como soporte práctico.

En otro sentido, pero no por ello menos importante es destacable la injerencia de los aspectos jurídicos - políticos que deben conocer los ciudadanos; en el caso de las practicas hacemos alusión a la Universidad del Magdalena y su comunidad, quienes debemos cumplir con el rol diferenciador¹ de inclusión y diversidad enmarcado como valores, por ello en la perspectiva intercultural incentivamos la cooperación en las decisiones que nos competen, por tal razón encuentra asidero la utilización de la corresponsabilidad, toda vez que no puede seguir entregándose la soberanía sin conocimiento y aceptando las directrices sin participación.

Así las cosas, consideramos oportuno en el marco de esta línea argumentativa el siguiente interrogante: *¿Cómo fortalecer el proceso de inclusión socioeducativa de la población estudiantil en situación de discapacidad auditiva y visual de la Universidad del Magdalena a través de los OVA?*

Precisamente en la aproximación a la respuesta del anterior interrogante, radica la motivación para trabajar con los estudiantes con discapacidad auditiva y visual de la Universidad del Magdalena, contribuir a la inclusión de manera efectiva y que lo dispuesto en estas líneas pueda replicarse, genera no solo satisfacción para quien haga parte de esta iniciativa, el deseo de expansión de estos primigenias pesquisas dejarán una impronta social para quienes trabajamos pensando en buscar los mejores entornos y los beneficios colectivos que recibirán los acreedores que originen los OVA.

Por último, para imprimirle un orden a la lectura del trabajo, le compartimos a los interesados que este fue construido teniendo en cuenta tres aspectos centrales los cuales encontraran distribuidos de la siguiente manera:

En principio se incluye el apartado denominado Marco Teórico y Estado del Arte, en él se abordan los fundamentos teórico, prácticos y axiológicos de la Pedagogía Social y la

¹ Cuando nos referimos al rol diferenciador se trae a colación los aspectos volitivos e intelectivos que aludían autores como Botero, Freire y Rodríguez, en donde la justicia social estaba enmarcada en permitir no solo el acceso a la educación, sino la educación generadora de libertad desde el pensamiento. Bajo esta línea argumentativa en el caso que ocupa la atención de nuestras prácticas relacionadas con los estudiantes ciegos y sordos de la Universidad del Magdalena, encontramos necesario interrogarnos como optimizar en el proceso educativo las herramientas que le permitan generar esa libertad desde una mejor accesibilidad libre de obstáculos y/o barreras.

Educación Social Especializada. En igual sentido se tratará los antecedentes de investigación relacionados que convergen con nuestro proyecto, como lo son la educación inclusiva y la importancia del diseño universal de aprendizaje como potenciador del desarrollo, donde los objetos virtuales de aprendizaje también son reconocidos como engranaje para la potenciación de las competencias en las instituciones educativas sin tener en cuenta el nivel.

En segundo lugar, abordaremos el apartado de análisis del contexto y de la población participante, en donde se puede encontrar el proceso de diagnóstico socioeducativo que se realizó en el marco del presente proyecto. Por ello, principalmente, se incluye la descripción del contexto sociopolítico, territorial, geográfico, etc., de los estudiantes con discapacidad visual y auditiva de la Universidad del Magdalena que participaron. Además, se detallan las características principales de esta población y sus familias. Finalmente, se presenta el proceso de evaluación de necesidades con sus diferentes fases pre-evaluativa, evaluativa y post-evaluativa, y el diagnóstico final. Este proceso se realizó desde de la teoría de la motivación humana de Abraham Maslow, y su tipología de necesidades, en la medida que se plantearon intersecciones y/o convergencias con la tipología propuesta por Bradshaw (1972) y Moroney (1977), citados por Del Pozo (2018).

En el tercer apartado se expone el Diseño de las alternativas de intervención socioeducativa. De esta manera, se relata sobre los objetivos del proyecto y de las acciones que de éste se derivan, los indicadores y criterios, metodologías, recursos, agentes socioeducativos, instrumentos de evaluación, entre otros.

En la parte final, se encuentra el apartado de conclusiones y recomendaciones. En éste se incluyen los aspectos más relevantes a nivel teórico y práctico del presente proyecto socioeducativo, destacando principalmente los retos, las orientaciones, lineamientos y propuestas de mejora que se deben tener en cuenta para seguir generando iteraciones mejoradas en la educación inclusiva.

2 Justificación

En las dinámicas educativas generadas por la transformación de la educación, entendiendo aquella como el paso de la perspectiva homogeneizadora, ahora heterogénea o diversa, pero con necesidades que deben abordarse e intervenir de manera adecuada, nos permite ubicarnos con naturalidad en el marco de la interseccionalidad del nuevo ropaje educativo, resulta mandatorio entonces, bajo este nuevo cariz acudir a la pedagogía social como ruta constructora de desarrollo idóneo en las comunidades y sus territorios.

Ahora bien, la categorización que se le ha impreso a los distintos modelos de intervención socioeducativa nos invita a pasar de una revisión (reflexión) a la verificación (acción) de los supuestos teóricos y su consecuente aplicación práctica.

Precisamente, en esta arista de lo que se denomina praxis, adquiere valor la puesta en marcha de lo considerado hoy indispensable, relacionado con los roles que ejercen en medio de la labor de intervención socioeducativa el formador y el formado, por ello tiene sentido cuando Úcar (2006) expone que en el trabajo educativo no existen las asepsias. El educador busca, de forma intencional, influir en el otro; pretende, de manera tangible, ayudarlo a cambiarse a sí mismo para mejorarse a sí mismo y su vida. El educador nunca es neutral, siempre actúa desde un determinado modelo teórico e ideológico –sea consciente o no del mismo- y, en este sentido, tiene en sí mismo y genera en el otro unas determinadas expectativas de comportamiento. Para Úcar (2006) No existe la neutralidad en el mundo de la educación: ni en los términos ni en los conceptos ni en las acciones.

Por lo anterior, y en aras de la diversidad académica con la que contamos en las aulas, consideramos *sine qua non*, auscultar el procedimiento educativo que se sigue con los estudiantes ciegos y sordos de la Universidad del Magdalena, esto con miras de revisar las rutas y establecer desde el análisis de las necesidades, directrices de optimización que puedan generar un mayor desenvolvimiento autónomo, creativo e innovador del concepto inclusivo, que a la postre nos ayudará a verificar si en nuestra comunidad académica resguardamos y potenciamos los axiomas constitucionales de dignidad humana, que se

conecta además con la igualdad, la equidad, la libertad de pensamiento, la participación, la responsabilidad social y por ende la Inclusión.

Para el idóneo andamiaje de trabajo con la población con discapacidad visual y auditiva de la Universidad del Magdalena, consideramos oportuno apalancarnos desde los cimientos de la educación social especializada, que siguiendo el derrotero conceptual de López (2005) aquella conforma uno de los ámbitos fundamentales de la educación social, y podría definirse brevemente como la actuación educativa con personas que se encuentran en situaciones difíciles o de conflicto social.

Sobre este particular, observamos que en nuestra práctica debe ser analizado bajo los presupuestos de la educación social especializada, toda vez que se encuentran arraigadas en las circunstancias de tiempo, modo y lugar, factores de riesgo que podrían desencadenar situaciones próximas a la vulnerabilidad y vulneración.

En ese sentido, insiste López (2005) que la viabilidad de la educación social especializada encuentra asidero en la puesta en marcha efectiva para contrarrestar dichas situaciones de conflicto social, cada vez más frecuentes, en los territorios, esto en el entendido que se privilegia el trabajo que se centra en las personas y en el grupo como espacio de diálogo y cooperación, y en la capacidad creativa de cada ser humano.

Según los anteriores presupuestos, y siguiendo el punto de vista de López (2005) se hace perentorio defender un proceso educativo que responda a la necesidad de desarrollar estrategias socioeducativas desde un compromiso ético con la persona como facilitadora de procesos, y permita enfrentar las tensiones y los conflictos generados por un sistema social que es, en muchas ocasiones, injusto e inhumano.

Por lo precedente, el ánimo de los OVA Inclusivos para la población estudiantil en situación de discapacidad visual y auditiva de la Universidad del Magdalena como proyecto es permitir la potenciación de las habilidades de esta población desde la autonomía, creatividad e innovación, lo cual tributaría en beneficios y disminuirían los márgenes de vulnerabilidad evitando la trasgresión de derechos.

3 Marco teórico y Estado del arte

En aras de generar una mayor organización relacionada con el marco teórico y/o Estado del arte procederemos a impartir el siguiente derrotero:

3.1 Pedagogía Social y Educación Social fundamentos, ámbitos, modelos de intervención y enfoques de atención diferencial y de derechos humanos.

El camino recorrido desde los albores del asistencialismo hasta la adecuación de la utilidad en el andamiaje de la ciencia y la práctica de la Pedagogía Social, encontramos que esta pudo construirse gracias a la apertura diversa y dinámica de la reflexión de la cotidianidad armonizada con la acción, con la intencionalidad de generar transformaciones en las personas, colectivos o incluso comunidades.

En la carrera por encontrar con claridad los aspectos que nos permitan vislumbrar con nitidez los elementos estructurales en su definición nos acogemos a la escisión conceptual realizada por Pérez et al. (2014) en ella se enfatiza la comprensión desde los términos: “pedagogía” y “social”. Respecto al primer vocablo nos comparte que Pedagogía hace referencia tanto al conocimiento como a la acción, y también a la técnica o tecnología de la Educación Social. Social, hace referencia al “sujeto en relación”, en grupos y comunidades, en situaciones normales o conflictivas, de necesidad o de desvalimiento. (Pérez et al. 2014)

En ese orden de ideas y con base en la división realizada por los autores referenciados resulta palmario la doble dimensión o si se prefiere la dualidad que le asiste a la pedagogía social, toda vez que siguiendo la línea de Pérez et al. (2014) por una parte, aborda la dimensión integradora de lo epistemológico, lo tecnológico y lo normalizado y, por otra, las situaciones de inadaptación, exclusión y conflicto social que da lugar a una Pedagogía Social especializada.

Conforme a lo anterior, compartimos los elementos de significados relevantes en la adecuación conceptual de Pérez et al. (2014) la cual para efecto de este proyecto de intervención socioeducativa nos resulta atractiva. Tenemos entonces, que la pedagogía

social es una ciencia teórico-aplicada a la mejora de individuos y grupos, con carácter propositivo. Se ocupa de la prevención, la ayuda y reinserción de todos los que padecen algún tipo de deficiencia o de disocialización, orientada a la mejora de la calidad de vida desde una perspectiva aplicada, tanto en la vertiente normalizada como en la especializada. (p. 23)

De otro lado, en lo concerniente a la Educación Social es una realidad que siempre ha estado implícita en la vida de los individuos y los pueblos. Tal como lo expresan Pérez et al. (2014) se ha desarrollado en ágoras y plazas, en los espacios públicos, en diferentes asociaciones y organizaciones. En todos aquellos ámbitos comunitarios en los que fluye la vida en comunidad, por la interrelación de los unos con los otros. Este es el ámbito natural de la Educación Social, donde debe encontrar su renovado sentido.

Ahora bien, en cuanto a los ámbitos de intervención socioeducativa nos encontramos ante el siguiente plexo referenciado en Gradaïlle y Caride (2018) el cual no tiene pretensión de ser taxativo debido a las dinámicas sociales que van en ascenso, pero que consideramos útil para la adecuada comprensión de nuestro proyecto, por ello las líneas en las cuales se puede trabajar desde esta visión son las siguientes: educación familiar y desarrollo comunitario, educación para la mediación e inclusión social, educación de personas adultas y mayores, formación laboral y ocupacional, educación del ocio, gestión y animación sociocultural, intervención socioeducativa en la infancia y la juventud, atención educativa a la diversidad.

El caso que ocupa nuestra atención se circunscribe a los ámbitos de educación para la mediación e inclusión social y atención educativa a la diversidad, sobre este particular Gradaïlle y Caride sostienen (2018) lo que se lee a renglón seguido:

La expresión *educar para* no queda lo suficientemente recogida en el texto de la *Declaración*, careciendo de términos relativos a estrategias orientadas a la mediación e inclusión social. No obstante, son enunciados que están presentes en los principios que se establecen tanto en su preámbulo como en su articulado. Así se indica que mediante la educación se ha de promover el respecto a la diferencias inherentes a las personas que conforman las distintas comunidades y sociedades, favoreciendo la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos. (Gradaïlle y Caride, 2018 p. 20)

En cuanto a la atención educativa a la diversidad sostienen Gradaïlle y Caride (2018) fundamentados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos se sostiene en valores como la dignidad humana y la igualdad de derechos; principios que impregnan el texto normativo con el fin de promover el progreso social, el entendimiento y la igualdad entre las personas y los pueblos.

En esa misma línea exponen Gradaïlle y Caride (2018) que las disposiciones de la Declaración constituyen la hoja de ruta en el enfoque de atención diferencial y de derechos humanos que se le atribuye a la intervención socioeducativa al impregnarse el educador social de las máximas que establecen que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos” sin que se haga “distinción alguna” axiomas que además se entrelazan con las libertades de las personas, la protección contra toda forma de discriminación, encontrando asidero en la Convención sobre la protección y promoción de las expresiones culturales (2005) y la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006) (p. 22)

En ese orden de ideas, resaltamos la necesidad imperiosa de abordar las intervenciones socioeducativas desde la dimensión del enfoque diferencial y derechos humanos, sin dudas constituyen un derrotero imprescindible en el quehacer, pero al igual que Gradaïlle y Caride (2018) concordamos con la visión integradora de la educación, expresión que encuentra asidero en la perspectiva educativa que supera la barrera de la institucionalidad, buscando en la actualidad materializar los axiomas dispuestos en el Informe Delors (1996), que nos conmina a mimetizarnos con la esencialidad del aprendizaje a lo largo de toda la vida y la formación de la persona completa.

Habiendo destacado la importancia de la pedagogía social y la educación social, consideramos oportuno referirnos en las siguientes líneas a la interseccionalidad que cohabita en la educación social especializada en los procesos de educación socioeducativa.

3.2 Intersecciones de la educación especializada y la animación sociocultural (promoción y desarrollo comunitario) en procesos de inclusión socioeducativa.

Es relevante resaltar en el marco de la interseccionalidad entre la educación social especializada, respecto al trabajo con las comunidades la confianza básica en sí mismos y en los frutos de la relación socioeducativa, esta postura emitida por Úcar (2018) la consideramos acertada a la luz de las labores del educador social en el marco de procesos socioeducativos en donde parece difícil ayudar y acompañar a las personas en sus procesos de autoabastecerse de herramientas con la finalidad de contrarrestar las circunstancias de desigualdad y vulnerabilidad social en la que se encuentran inmersas.

Así las cosas, Úcar (2018) con sutileza incluye la esperanza como un elemento indispensable para combatir las situaciones de vulnerabilidad que propician vulneraciones de derechos, esto siguiendo las líneas de Freire (2005), que aboga desde sus inicios por una pedagogía liberadora o como lo impregna Úcar (2018) una pedagogía de la esperanza, en el marco de las actuales circunstancias que nos concitan en este proyecto, resulta idóneo la aplicabilidad de este elemento a la actividad de las prácticas, para no sucumbir ante los embates de desinterés o presencia de desesperanza.

En ese sentido, se torna indispensable en la tarea del educador social, tener claro que la disposición del trabajo por las mejoras en las condiciones de vida de las comunidades debe estar acompasadas con la salvaguarda de los criterios de soberanía que le asisten de manera individual o colectiva, las cuales están supeditadas a las elecciones y decisiones de los sujetos que hacen parte de ellas.

Por lo anterior, Úcar (2018) es enfático al compartir que el éxito de las intervenciones socioeducativas requiere de la planificación y diseño conjunto con las personas implicadas, porque solamente esto va a garantizar su compromiso a la hora de esforzarse o de luchar por conseguir los objetivos planteados.

Otro aspecto por exaltar, en el marco de la interseccionalidad de la educación social especializada con las comunidades encuentra asidero en los desafíos de los pedagogos sociales y es la relación tan imbricada que guarda con los valores, actitudes y comportamientos, toda vez que, si debemos reivindicar, asumir, mostrar y encarnar lo

que se considera apetecible para ellos se debe actuar como modelo, funcionaría para nuestro ejercicio de prácticas como un efecto espejo, de esta apreciación concordamos con Úcar (2018) puesto que nadie puede requerir algo, de lo que se carece.

De este modo, con base en las necesidades que se requieran abordar con los sujetos individuales y colectivos que traslucen valores como la generosidad, la honestidad, la autenticidad, la dedicación, la entrega y el compromiso las que van a incitar a las personas con las que trabajamos al vernos como aliados confiables. Son estas actitudes y comportamientos, proyectadas en la acción e intervención socioeducativa, las que a través de mecanismos como el de la reciprocidad, pueden ayudar a los otros a responder a los educadores y a la propia vida con actitudes y comportamientos equivalentes. (Úcar, 2018, p. 66)

Los pedagogos y educadores sociales son profesionales de los Derechos Humanos. Úcar (2018) citando a De Sousa Santos considera que marcan los límites y las posibilidades de sus acciones e intervenciones. Ellos definen la ideología que los orienta y los mueve. Unos derechos humanos universales y desoccidentalizados, (p. 66)

La función del trabajo socio-pedagógico no es ni mantener ni buscar directamente el bienestar del otro, es ayudar a las personas a desarrollar estrategias y a adquirir recursos que les permitan aprender a buscar, a elegir y a construir por sí mismas su propia manera de ser, de estar, y de actuar en y con el mundo.

Sobre este aspecto en concreto, consideramos oportuno traer a colación la idoneidad de la animación sociocultural (ASC) como factor indispensable en la promoción y desarrollo comunitario, que pretende la inclusión socioeducativa.

Por ello, la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación UNESCO (1982), la define como el conjunto de prácticas sociales que tienen como finalidad estimular la iniciativa y la participación de las comunidades en el proceso de su propio desarrollo y en la dinámica global de la vida sociopolítica en la que están integrados.

Por su parte Úcar (s.f.) es enfático en afirmar que la ASC es un proceso educativo, pero que se encuentra armonizado en el marco de esa primigenia definición con otras dimensiones como lo serían la social, la cultural e inclusive la política.

En ese entendido continúa Úcar (s.f.) imprimiendo un sello especial a la resignificación de la educación social y la intersección con la ASC, la cual considera como un proceso de acción e intervención socioeducativa en una comunidad, que pretende conseguir que sus miembros -individual y socialmente considerados- sean sujetos activos de su propia transformación y la de su entorno con el fin de mejorar de forma sustantiva su calidad de vida. (p.8)

En otro sentido, también es posible asignarle a la ASC el ropaje de estrategia de intervención socioeducativa y de trabajo comunitario que pretende que las personas, los grupos y las comunidades se doten de recursos que le ayuden a vivir su vida de la manera más digna posible. (Úcar, s.f. p.8)

Conforme lo expuesto en las anteriores líneas para Úcar (s.f.) la ASC constituye un proceso de acción e intervención socioeducativa al apreciarse la ASC es acción en, con, por y para el grupo o la comunidad; porque pretende acompañar y ayudar a las personas a desarrollar acciones que les permitan y posibiliten la mejora de sus vidas; y porque se desenvuelve en un tiempo definido y secuenciado en unas fases que pautan su inicio, su desarrollo y su finalización. (p.9)

En el marco de nuestro proyecto socioeducativo “OICYS” se enfatiza en la importancia de la interacción de la comunidad estudiantil en situación de discapacidad visual y auditiva, toda vez que siguiendo las directrices de Úcar (s.f.) al especificar que el proceso de ASC se produce en una comunidad resulta clave puesto que esto va a incidir directamente en la calidad, en la eficiencia y en la eficacia de la intervención. Lo anterior se traduce para el caso que ocupa nuestra atención, lo interesante no es tanto especificar la amplitud del territorio o del número de personas que integran la población, como señalar que aquella ha de delimitarse en aras de una intercomunicación e interrelación fluida y “cara a cara” entre el animador y los miembros de dicha comunidad. (p.9)

Por lo expresado, se debe resaltar la opinión de Úcar (s.f.) cuando precisa la interpretación de la comunidad como concepto propio de la animación, es decir, en tanto que grupo de personas que participan y desarrollan un proyecto de ASC. La comunidad vendrá representada por aquella realidad que permita que un animador o un grupo de animadores establezca contacto directo y se relacione con la gran mayoría de personas que la componen, sólo una realidad de estas características posibilita y asegura una interrelación verdaderamente humana, base de los procesos de animación sociocultural.

Desde otro derrotero, pero guardando relación con la importancia de ASC para la transformación de las comunidades, se establece otra línea de argumentación y es la compartida por Escarbajal (1992) quien cita a Ander-egg (1985) y expone que la ASC es una tecnología social, entendida como el uso y la aplicación del conocimiento científico articulado con técnicas y prácticas que tienen por objeto la transformación de la realidad social, buscando resultados específicos y metas preestablecidas es una práctica social por lo tanto es lo que se denomina praxis (p. 6)

En ese sentido, la ASC se encuentra imbricada como compromiso y cambio social en el entendido que es un poderoso instrumento un medio privilegiado, para la autoeducación y emancipación contextualizadas toda vez que ayuda a cada persona, individual y colectivamente, a encontrar el modo de alejarse de toda alienación. A través de ella los ciudadanos pueden romper con esa pasividad que les caracteriza en las sociedades industriales. Es, en palabras de Besnard (1988) citado en Escarbajal (1992) un gran antídoto contra esa patología alienante del mundo occidental.

Cuando se habla de que la animación debe trabajar para evitar las desigualdades sociales o al menos, intentar paliarlas, se debe entender esta acción social en sentido amplio rebasando la concepción asociada a caridad o asistencia para penetrar en el mundo de la justicia social, y no necesariamente pensando en actuaciones revolucionarias tendentes a derribar a las clases dominantes aunque no se descarte esta situación como consecuencia sino buscando alternativas que se proponga contribuir eficazmente a cambiar las estructuras sociales y sus relaciones por otros más adecuadas a las exigencias de justicia social, que tenga como norte de referencia, a la

concienciación -dinamización de la comunidad y el trabajo autónomo -emancipador de la misma dirigido a la solución de sus problemas (Escarbajal, 1992)

Por último, compartimos con Úcar (2018) la cita a Bauman (2002) en donde podemos extraer de la finalidad de la educación social especializada acompañar a las personas en sus procesos y en sus luchas por dotarse de todos aquellos recursos de aprendizaje que les permitan vivir de una manera digna. Bien lo expresa Bauman (2002) “No llegaremos muy lejos sin hacer que regresen del exilio ideas como el bien público, la sociedad buena, la equidad, la justicia; esas ideas que no tiene sentido si no se las cultiva colectivamente” (2002, p.16)

Habiendo finalizado con la importancia de la interseccionalidad en la educación social y la armonización de la animación sociocultural consideramos oportuno adentrarnos a continuación con un aspecto primordial en la propuesta y es lo relacionado con los Objetos Virtuales de Aprendizaje.

En las siguientes líneas, encontraremos unas observaciones relacionadas con el origen del término, la aplicación por medio de las TIC y la razón por la cual consideramos que a través de esta herramienta digital se puede co - construir OICYS como iteración mejorada en el fortalecimiento de la inclusión a nivel educativo.

3.3 Los objetos virtuales de aprendizaje (OVA) como mediaciones socioeducativas para la promoción de la inclusión

En la década de los sesenta se empezó a utilizar entre los programadores de computadores lo que se conoce como programación orientada a objetos, concepto que se trató de llevar al ámbito educativo mediante diferentes tipos de materiales diseñados bajo nuevas concepciones basadas en las ideas que fundamentan el paradigma de programación mencionado, tal como lo comparte Sánchez (2014)

Afirma Sánchez (2014), que estas ideas fueron tomadas para la formulación de lo que son los Objetos de Aprendizaje (OA), que el término objetos de aprendizaje fue popularizado por Wayne Hodgins en 1994 cuando nombró la CEDMA (Computer Education Management Association) trabajando en el grupo Learning Architectures, APIs and Learning Objects. CEDMA, describe sus propios propósitos como una provisión de un foro de discusión de cuestiones en entrenamiento por computador.

Aterrizando este tópico novedoso y encontramos sus líneas de armonización con el proceso de enseñanza aprendizaje, dispuesto por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2005) donde define al Objeto Virtual de Aprendizaje OVA como un material estructurado de una forma significativa, asociado a un propósito educativo (en este caso para la educación superior) y que corresponda a un recurso de carácter digital que pueda ser distribuido y consultado a través de la Internet.

También el portal de Colombia aprende (2005) expresa que un objeto virtual de aprendizaje debe contar con una ficha de registro en la cual se hace un listado de atributos donde se describen los posibles usos, lo que permite su clasificación y su intercambio. En ese entendido un OVA tiene como finalidad que, al ser utilizado como herramienta de enseñanza, los estudiantes aprendan, a su propio ritmo y en forma independiente, las bases de un tema específico, así lo enfatizan Morales et al. (2016)

De otro lado, es apropiada la conceptualización dada por Massa y Pesado (2012) citadas en Morales et al. (2016) quienes definen los OVA como una mínima estructura independiente que contiene un objetivo, un contenido, una actividad de aprendizaje, un metadato y un

mecanismo de evaluación, el cual puede ser desarrollado con tecnologías de información y comunicación (TIC) lo que posibilita su reutilización, interoperabilidad, accesibilidad y duración en el tiempo.

Para efectos de este proyecto socioeducativo, nutrimos la argumentación con la intersección argumentativa de Morales et al. (2016) donde asumimos con una alta probabilidad de asertividad la conceptualización y/o definición del OVA entendida entonces como una unidad básica de aprendizaje que puede contener teorías, explicaciones, recursos didácticos, actividades, ejercicios de práctica y evaluación, para facilitar el estudio y comprensión de un tema de un contenido programático de una asignatura; elaborado para facilitar su uso a través de un computador o equipo digital. (p. 131)

Aunque coadyuvamos la definición compartida por Morales et al. (2016) desde la efectividad resulta oportuno para su mejor comprensión adicionarle los componentes que son atribuidos por Vega et al. (2010) cuando expresa que el OVA también son los contenidos, las actividades de aprendizaje y los elementos de contextualización, los cuales tienen una estructura externa de información que facilita su identificación, almacenamiento y recuperación. (p.131)

Aunado a la anterior conceptualización se suma la postura de Castell (2010) quien amplía los componentes y considera que un OVA está compuesto por: Título, palabras clave, objetivos o competencias, contenidos temáticos y de multimedia, ejemplos y actividades de repaso, evaluación, retroalimentación, elementos de contextualización o metadatos; adicionalmente menciona los requerimientos para su diseño y construcción: contener recursos de multimedia, facilidad de tener acceso y procesar la información oportunamente y funcionar en diversos formatos. (p.131)

En los componentes de un OVA mencionados por Vega et al. (2010) y Castell (2010) se pueden apreciar factores pedagógicos, de contenidos y tecnológicos. Estos tres elementos son indispensables para la acogida en los escenarios educativos la implementación de los OVA como instrumentos o herramientas indispensables para la construcción conjunta del desarrollo. Así las cosas, el rol desempeñado por las tecnologías de la información y comunicaciones es necesario tanto para la apertura por la novedad, como la invitación en la

asunción responsable de la iteración mejorada en el plano educativo, en especial cuando se pretende implementar proyectos como OICYS que está imbricado desde una visión tecnológica, pero sobre todo inclusiva.

De otro lado, consideramos oportuno traer a colación el manual de buenas prácticas para el diseño de objetos de aprendizaje; resultado de un proyecto educacional chileno denominado Aprendiendo con objetos de aprendizaje APROA (2005) abordado como génesis en el seguimiento por parte del trabajo elaborado por Morales et al. (2016) y el cual resaltamos en las siguientes líneas:

APROA (2005), elaborado con el propósito de fomentar el uso de las TIC y garantizar la eficiencia y efectividad en el aprendizaje, estableció algunas de las características de los OVA, así: Ser auto-contenido, por si solo debe permitir lograr el objetivo para el cual fue diseñado. Sólo debe incorporar vínculos hacia documentos digitales que complementen el contenido. Ser interoperable, su estructura debe basarse en un lenguaje de programación XML, y contar con un estándar internacional de interoperabilidad (SCORM), que garantice su utilización en plataformas con distintos ambientes de programación. Ser reutilizable, puede ser utilizado por diversos educadores y estudiantes bajo distintos contextos de enseñanza y en diferentes tiempos. Ser durable y actualizable en el tiempo, es decir, que se encuentre respaldado por una estructura (Repositorio) que permita incorporar nuevos contenidos y/o modificaciones según las condiciones y los objetivos de aprendizaje. Ser secuenciable con otros objetos, es decir, que facilite la relación con otros objetos dentro de un mismo contexto de enseñanza. (p. 5)

Atendiendo a las anteriores directrices se detectó en el trabajo desplegado desde el cono sur, que los OVA también deben ser didácticos y usables, términos que estructuran nuestra iniciativa al pretender usar en OICYS los diseños que promuevan el aprendizaje significativo, la construcción del conocimiento, el descubrimiento para que efectivamente cumpla su función de guiar el aprendizaje y se facilite la evaluación de los resultados de los estudiantes.

En cuanto al término usable, se pretende que sea tan natural su utilización que los profesores y estudiantes encuentren un acceso rápido e intuitivo durante el proceso de navegación mientras se construyen en el proceso de enseñanza aprendizaje, en términos tecnológicos que estos sean tan intuitivos que puedan desde su interacción generar un mejor deseo por su aplicación.

De otro lado, los aspectos pedagógicos responden a cómo el objeto, en sí mismo, además de ser un recurso didáctico, se convierte en una estrategia para el aprendizaje. Lo anterior significa según Morales et al. (2016) la dimensión pedagógica del OVA deben trabajarse desde la idoneidad del contenido, pero también desde la tecnología, en ese entendido la estrategia pedagógica genera mayor dificultad en el diseño y construcción del OVA, pues debe conectar todos los componentes de este, ser planeada intencionalmente por el docente e implementada técnicamente en el OVA, de tal forma que se pueda verificar su impacto en el proceso y en el resultado del aprendizaje, sin que el estudiante la perciba (p. 135)

Sobre este particular, coincidimos con la postura de Morales et al. (2016) al expresar que la dimensión pedagógica es transversal al encontrarse íntimamente relacionada con la dimensión de los contenidos, la metodología, las actividades de aprendizaje, mecanización y aplicación; y la evaluación. Se enfatiza además bajo la misma línea argumentativa de estos autores que esta dimensión se configura según el modelo pedagógico de la institución o el que el profesor desee implementar, basado en las diferentes teorías del aprendizaje, ya sea, el conductismo, el constructivismo, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje significativo, el tradicional como la clase magistral; entre otros, considerando las estrategias correspondientes que se quiera promover intencionadamente; acorde con las características de los contenidos que se van tratar, lo que a la vez determina el tipo de actividades que se propondrán en el OVA (p. 135)

Esta dimensión se encuentra apoyada por los diferentes recursos que ofrecen los ambientes virtuales de aprendizaje AVA como los foros, el chat, los wiki, entre otros; es decir, los OVA pueden utilizar estos recursos ya implementados en las aulas virtuales de aprendizaje, los cuales favorecen la interacción profesor-estudiantes y estudiante-estudiante (Morales et al. 2016)

Ahora bien, siguiendo las directrices compartidas y precisando el alcance de lo pretendido con el proyecto socioeducativo de OICYS, consideramos oportuno traer a colación en esta oportunidad, una de las fortalezas para la implementación del mismo, encuentra asidero en las plataformas institucionales con las que cuenta la Universidad del Magdalena específicamente el ecosistema digital de aprendizaje conocido como Bloque 10, donde el andamiaje de su construcción pretende estar al alcance de todos superando la visión de los OVA como neologismo en tendencia y posicionarlo como una secuencia estructurada del contenido educativo, con una alta maleabilidad y manejabilidad e inclusive simultaneidad lo que permite su fácil revisión, combinación, y réplica al alcance de los contextos educativos en los que se pretenda sean utilizados.

Así las cosas, según Wiley (2003) citado por Sánchez (2014) un objeto de aprendizaje es cualquier recurso digital que puede ser reutilizado para mediar en el aprendizaje, resaltando sus dos principales metas habilitar la innovación pedagógica y el adecuado aprovechamiento de los recursos económicos.

A su vez, siguiendo la misma línea argumentativa pero bajo una arista técnica nos encontramos con el análisis de Sánchez (2014) quien enfatiza en la denominación del OVA también como un objeto informativo donde el conjunto de recursos digitales, pueden ser utilizados en diversos contextos educativos, y que posee una estructura de información externa metadato, para facilitar su almacenamiento, identificación y recuperación en cuanto al recurso digital, comprendiendo por aquel cualquier tipo de información, que se encuentra almacenada en formato digital. (Sánchez, 2014)

En igual sentido, la importancia impresa al tema del OVA tiene injerencia con la interseccionalidad de la pedagogía social y la educación social como optimizadores de desarrollo. Es decir, se considera para efectos de la adecuada estructuración de este proyecto socioeducativo, tributa en beneficios el apalancamiento de las sinergias que reporta la PS y la ES.

Al respecto compartimos la visión de Del Pozo & Peláez (2015), cuando estructuran la adecuada asunción de la educación social para transformar las vidas de quienes se

encuentran en condiciones de vulnerabilidad o riesgo de vulneración de derechos, que para el caso en prácticas se circunscribe a los estudiantes con discapacidad auditiva y visual.

Así mismo, es necesario resaltar la importancia de la educación para la paz que transforma los imaginarios de discriminación, toda vez que la complejidad e imprecisión de la exclusión social se ha modificado conforme a los contextos y con razón Del Pozo (2016) al igual que Jiménez (2008) trabajan por la dignidad de la educación social, toda vez que es la que mejor comprende las dinámicas que deben ser intervenidas para superar barreras en los territorios y así generar el desarrollo no solo desde una óptica individual sino colectiva.

Y justo en el andamiaje o en el paso de la percepción individual a la colectiva encontramos que el sincretismo inmerso en la concepción y praxis del capital social nos lleva a descubrir el caleidoscopio de factores aglutinantes, que permiten evidenciar el desarrollo en una comunidad; alcanzado no desde un esfuerzo unitario, sino entendido desde la sinergia y cooperación en el que se incentivan enfoques educativos, empatía, resiliencia, arte, lúdicas y ocios estratégicos para superar situaciones de riesgo en la infancia, adolescencia y juventud.

Conforme lo anterior, encontramos acertado la concepción de capital social que nos comparte (Valdivia, 2017) al establecer que aquel posee un carácter dicotómico. Los proyectos se benefician de las redes que posee cada individuo, pero, de los encuentros que allí se producen se fortalecen nuevas relaciones que dan valor al proyecto y se convierten en una riqueza colectiva.

Ahora, relacionado con el tema central de nuestras prácticas tenemos puntos de encuentro con Gómez (2018) quien establece las rutas idóneas para alcanzar una educación superior inclusiva, al igual que Rincón (2018) que le imprime el sello de la interculturalidad y el resguardo de los derechos humanos, como también Viveros, Mora y Becerra (2018) quienes trabajaron bajo la línea de la pedagogía para la paz en personas con discapacidades especiales.

En las anteriores citas encontramos elementos comunes entre los que contamos los factores de riesgo de cara a la nueva etapa de estructuración de nuestro trabajo y sobre este particular resulta necesario considerar lo planteado por Polo y Zolá (2020) quienes citan a

Hein (2000), resaltan desde su denominación la transversalidad de su aplicación, toda vez que las situaciones de raigambre negativo pueden llegar a afectar la vida de una persona o inclusive del entorno y/o a la población más cercana con la cual interactúa, para tal efecto se hace necesario entonces tener en cuenta los siguientes aspectos que deben trabajarse desde la educación social especializada desde el contexto, la familia, a nivel personal, educativa.

Como cierre, consideramos importante las apreciaciones que destacan Polo y Zola (2020) toda vez que sobre estos aspectos se realizarán las consecutivas prácticas, cuando evidenciamos con el grupo poblacional con el que se está trabajando las necesidades específicas a intervenir relacionadas con los OVA, en el que puedan extraerse los beneficios de la transformación social de este grupo desde la adecuada praxis de la PS, tal como lo destacan Del Pozo y Astorga (2018)

Habiendo facilitado el encuentro con la conceptualización e importancia del uso de los OVA en los contextos educativos, procederemos a aterrizar aquellos en los lineamientos no solo jurídicos sino humanos de la educación inclusiva en nuestro país con la finalidad de evidenciar el paso de una integradora a la efectiva y eficazmente inclusiva.

3.4 Educación inclusiva

Hacer uso del término inclusión en los escenarios educativos, connota la evolución y la asunción corresponsable de generar transformaciones desde la dignidad e identidad de los grupos poblacionales que conforman nuestros territorios, en donde se trabaja por el progreso colaborativo desde el capital social. Así las cosas, el punto de inflexión que ha generado el paradigma de la educación inclusiva a nivel mundial implica modificaciones sustanciales en las culturas, en las políticas, pero sobre todo en desarraigar las mentalidades cuadrículadas, para dar paso desde la transversalidad en los sistemas educativos y los actores que lo conforman.

Sobre este particular, es dable traer a colación que el tránsito hacia la educación inclusiva ha sido sinuoso, pero el interés del capital social por volverlo real ha permitido que, desde la 48ª Conferencia Internacional sobre esta misma temática auspiciada por la organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO² en el 2008, se propiciara el consenso mundial acerca de los parámetros que debía comprender tal concepto.

En ese sentido Echeita y Ainscow (2011) exponen que, en algunos países, se piensa en la inclusión como una modalidad de tratamiento de niños con discapacidad dentro de un marco general de educación. A escala internacional, sin embargo, el término es visto de manera más amplia como una reforma que acoge y apoya la diversidad entre todos los alumnos (UNESCO, 2005)

Por ello, resulta oportuno traer a colación la estructura conceptual de la inclusión expuesta por la UNESCO (2005) la cual ponemos de presente a continuación:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión

² <http://www.ibe.unesco.org/es/cie/48a-reunion-2008.html>

común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (p. 14)

De la lectura que se realiza al anterior concepto, resulta diáfano vislumbrar que la meta o el reto global es contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, la discapacidad, el género o las aptitudes, que bien como lo plantean Echeita y Ainscow (2011) deben trabajarse desde el ámbito educativo con la finalidad de desarraigar las conductas que trasgreden la dignidad humana, generando categorizaciones, cuando lo que pretende el paradigma de la educación inclusiva es vivenciarlo como derecho humano elemental, el cual tributará a una sociedad más justa y equitativa tal como lo sostiene Blanco (2010)

En esta misma línea argumentativa, resaltamos la importancia del trabajo realizado por Blanco (2006) de quien destacamos las siguientes premisas para comprender la estructura de la educación inclusiva desde la península ibérica. Así las cosas, encontramos que para la autora referenciada la inclusión es una cuestión de derechos, también es el medio para avanzar hacia una mayor equidad y el desarrollo de sociedades más inclusivas y democráticas, permitiendo la inclusión un equilibrio entre el aprendizaje y la participación, en la que genera como respuesta la diversidad de necesidades de cada estudiante. En ese orden de cosas, la educación inclusiva es pertinente al ser un medio fundamental para aprender a ser y aprender a vivir juntos.

Ahora bien, teniendo claro las potencialidades que son atribuidas a la educación inclusiva, debe compaginarse como este derrotero del cual ha venido trabajándose y amoldándose a

las dinámicas de la sociedad, también encuentra asidero en los postulados que desde la UNESCO (2005) se han replicado para materializar la educación con el distintivo de calidad, el cual se traduce en el respeto de los derechos de las personas, la equidad en el acceso, procesos y resultados y la pertinencia en la educación.

Del axioma que la UNESCO (2005) denomina pertinencia educativa, encontramos la cimiente que se amalgama con la educación inclusiva al evidenciarse el protagonismo en el estudiantado, partiendo de lo que cada persona como individuo es, sabe y siente, lo cual está imbricado con su entorno, sociocultural promoviendo así sus capacidades e intereses.

Al respecto compartimos la visión expresada por Blanco (2006) quien citando a Farstad (2004) en la 47ª reunión de la conferencia internacional de educación de la UNESCO expuso que si los estudiantes no perciben la pertinencia del contenido en relación consigo mismos y con su contexto, se desmotivarán y el aprendizaje se resentirá en la práctica.

De otro lado, debe hacerse alusión a unos aspectos esenciales y son los interrogantes que subyacen al andamiaje de la educación inclusiva atinente a: ¿Cómo la educación inclusiva es un medio fundamental para aprender a ser y aprender a vivir juntos? y ¿Cuál es el rol de la diversidad en la educación inclusiva?

La aproximación de la respuesta a los interrogantes planteados tiene un eje común y es la búsqueda de la transformación de las sociedades desde la revolución educativa, entendiendo esta como la asunción heterogénea de las capacidades de cada uno de sus asociados, donde el planteamiento de la diversidad no genera estigmas, discriminaciones o exclusiones sino retos para la construcción de mejoras sostenibles y sustentables.

Al respecto, Blanco (2006) enfatiza que la educación no sólo tiene la finalidad de socializar a los individuos a través de la apropiación de los contenidos de la cultura en la que están inmersos, sino que también ha de contribuir a la individuación de cada sujeto en la sociedad con su propia identidad, favoreciendo la autonomía, el autogobierno y la construcción del propio proyecto de vida. (p. 11)

Así las cosas, destaca Blanco (2006) que *Aprender a ser*, es uno de cuatro pilares de la educación establecidos en el Informe de la Comisión Delors³, es fundamental para conocerse y valorarse a sí mismo y construir la propia identidad, para actuar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal en las distintas situaciones de la vida.

En ese sentido Blanco (2006) citando a la comisión de expertos del Ministerio de Educación de Chile (2004) expresa que *Aprender a ser* demanda hacer efectivo el derecho a la propia identidad respetando a cada uno como es. Este derecho supone un conjunto de atributos, de cualidades, tanto de carácter biológico como los referidos a la personalidad, que permiten precisamente la individuación de un sujeto en la sociedad. Atributos que facilitan decir que cada uno es el que es y no otro (p. 11)

Así las cosas, desde la visión educativa se debe incentivar el aprecio de las diferencias de cualquier tipo para aprender a vivir juntos, lo que implica la comprensión y valoración del otro, como un otro válido y legítimo, tal como lo comparte Blanco (2006) donde la percepción de las formas de interdependencia, respetando los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz.

En ese entendido, sostiene la plurimencionada autora la imperiosa necesidad de asumir la educación desde la diversidad como instrumento para el desarrollo de nuevas formas de convivencia basadas en el pluralismo, el entendimiento mutuo y las relaciones democráticas. La percepción y la vivencia de la diversidad nos permite, además, construir y reafirmar la propia identidad y distinguirnos de los otros. El ser humano se realiza plenamente como miembro de una comunidad y una cultura, pero también en el respeto a su individualidad, por lo que otro aspecto fundamental de la educación ha de ser aprender a ser, tal como se expuso en la UNESCO (1996).

Otro aspecto que debe ponerse en alto relieve se circunscribe al rol que debemos desempeñar los docentes en la materialización de la educación inclusiva, toda vez que de los comportamientos o actuaciones desplegadas se desprenderán no solo los aprendizajes idóneos, mejor aún experiencias significativas para los estudiantes de nuestras aulas

³ UNESCO (1996) La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. México. UNESCO.

diversas, las cuales serán territorios seguros al estar desprovistos de discriminación y dotados del respeto por la diferencia. Por ello, la función del docente como actor esencial precisa unos requerimientos mínimos que deberán reforzarse y optimizarse dependiendo las situaciones de diversidad, pero que en el ejercicio del quehacer como educadores sociales se debe seguir, aunque sea este primigenio derrotero compartido por Blanco (2005) citado en Blanco (2006) y que consideramos oportuno traerlo a colación por la utilidad que representa:

En primer lugar, las instituciones de formación docente deberían estar abiertas a la diversidad y formar docentes representativos de las distintas diferencias presentes en las escuelas. En segundo lugar, se les debería preparar para enseñar en diferentes contextos y realidades y; en tercer lugar, todos los profesores, sea cual sea el nivel educativo en el que se desempeñen, deberían tener unos conocimientos teóricos y prácticos sobre las necesidades educativas más relevantes asociadas a las diferencias sociales, culturales e individuales, estrategias de atención a diversidad en aula, la adaptación del currículum, y la evaluación diferenciada, por señalar algunos aspectos. (p.13)

Apuntando a robustecer aún más la perspectiva de la educación inclusiva, nos encontramos con cuatro núcleos esenciales que deben estar inexorablemente presentes en la formación de los educadores sociales, así lo sostiene Coll (1996) citado en Blanco (2006) cuando expone la importancia de la formación básica sobre los procesos educativos: currículum, organización escolar, estrategias de enseñanza y aprendizaje, organización del aula, formación en los procesos psicológicos básicos que subyacen al aprendizaje y en las bases sociales y culturales que influyen en los procesos de educativos, formación sobre aspectos específicos para abordar las diferencias en educación y las dificultades de aprendizaje y de participación que puedan experimentar los alumnos y alumnas, como también la formación sobre las estrategias y herramientas necesarias para la propia labor de asesoramiento a las escuelas. (p.14)

De lo expuesto en las anteriores líneas, podemos distinguir que las pautas enunciadas las cuales no tienen vocación de taxatividad por el dinamismo en la sociedad, pero tienen claro un derrotero y lo constituye el mensaje de la formación continua de quienes nos constituimos como actores en el proceso educativo, para transformar las realidades,

comprendiendo la importancia de la singamia colectiva por el mismo interés equidad, inclusión e igualdad de oportunidades.

En ese entendido, la disposición por la construcción mejorada de la dignidad humana y la calidad de vida de quienes han sido marginados o excluidos por la sociedad cuenta ahora con un mejor panorama; esto en el entendido que la educación inclusiva ha sido revestida de los compromisos intersectoriales y en especial el relacionado con el sector educativo encontramos en el caso de Colombia los lineamientos política de educación superior inclusiva del Ministerio de Educación Nacional (2013).

El documento expedido por el MEN (2013) constituye la ruta indispensable para la materialización de la educación inclusiva en nuestros territorios, está diseñado desde la interculturalidad, esto es desde las bases constitucionales del pluralismo y que nos ha permitido vivenciar la hibridación cultural, que resulta natural en el escenario educativo por la diversidad que se tienen en las aulas.

En ese orden de ideas encontramos que el MEN (2013) expide las directrices y las clasifica en tres grupos: el primero se trabaja la conceptualización de la educación inclusiva en educación superior con énfasis en la educación inclusiva como estrategia de inclusión social y las características de esta. En segundo lugar, se expone la dinámica de la educación superior colombiana su proceso, principios y retos, finalizando con las estrategias y acciones de educación inclusiva en la educación superior colombiana, con su consecuente hoja de ruta metodológica para la gestión de los lineamientos de la política.

En las siguientes líneas, compartiremos de manera sintetizada los aspectos primordiales en cada uno de los capítulos mencionados, los cuales resultan indispensables para una estructura no solo sólida, sino coherente con el proyecto socioeducativo de OICYS.

En el primer capítulo el MEN (2013) siguiendo los derroteros internacionales al momento de la construcción de los lineamientos define la educación inclusiva como paradigma o principio rector general comprendiéndola de entrada como una estrategia central para luchar contra la exclusión social. Es decir, esta constituye la ruta para afrontar ese proceso multidimensional caracterizado por una serie de factores materiales y objetivos, relacionados con aspectos económicos, culturales y político-jurídicos (ingresos, acceso al

mercado de trabajo y a activos, derechos fundamentales), y factores simbólicos y subjetivos asociados a acciones determinadas que atentan la identidad de la persona (rechazo, indiferencia, invisibilidad) (p. 22)

De este primer acercamiento conceptual el MEN (2013) clarifica que el alcance de la educación inclusiva requiere la comprensión de cuatro axiomas que conducen a la adecuada percepción de la inclusión en el plano educativo a nivel superior.

Para empezar, se debe diferenciar que el concepto de educación inclusiva no es sinónimo de inclusión social al respecto es enfático el MEN (2013) al sostener fundamentalmente que la inclusión en la educación debe aceptarse como una pieza clave de un proceso que va más allá de la dicotomía tradicional que existe entre inclusión y exclusión. En ese entendido en los lineamientos que expide el MEN (2013) se evidencia la postura clara de la inclusión educativa al estar desprovista de perspectivas obstinadas para definir quién o quiénes deben ser considerados como excluidos o incluidos. Se destaca, al respecto que el único criterio existente trasciende ese binarismo 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 (p.23)

La segunda aseveración importante que se exponen en los lineamientos del MEN (2013) está relacionada con la distinción entre los conceptos de integración e inclusión. La primera hace referencia al paradigma educativo que antecede al de la educación inclusiva. Se trata de la visión propia de los años 80 y 90, la cual estaba enfocada en atender a las personas en situación de discapacidad bajo el término “necesidades educativas especiales” (NEE). La acción de incluir trasciende la integración, ya que no se trata únicamente de atender a un grupo social específico por medio de acciones transitorias, sino de ofrecer a todos los estudiantes un conjunto sólido de políticas institucionales que buscan, desde el primer momento, la igualdad de oportunidades. Si bien es cierto, el modelo de integración permitió hacer visibles a las personas marginadas y/o en condiciones de vulnerabilidad, en la actualidad el concepto no forma parte del léxico de la educación inclusiva. (p. 23 -24)

En tercer lugar, se pone de relieve la invitación para evitar confundir los términos educación inclusiva con inclusión educativa, desde los lineamientos expedidos por el MEN (2013) se pretende superar la dicotomía conceptual tradicional mencionada en las anteriores

líneas y alude más a una intención de incluir grupos particulares fuera del marco de una educación que los cobije a todos y todas sin excepción. Al respecto insistimos en la postura asumida por el (MEN, 2013) La diferencia conceptual entre los dos términos gira en torno a cómo la educación inclusiva se preocupa por identificar las barreras para el aprendizaje y la participación propias del sistema. Desde lo conceptual, la inclusión educativa refleja una visión más cerrada que sugiere la adaptación de los estudiantes al sistema y no al revés (p. 25)

La cuarta posición que debe aclararse es la atinente, al enfoque de educación inclusiva y de política de educación inclusiva. Al respecto el MEN (2013) sostiene que el primero hace referencia al punto de vista a través del cual se puede observar la educación inclusiva en los diferentes elementos que definen la educación superior, mientras que la segunda está imbricada con la definición misma de política pública, es decir, como lo describe Velásquez (2010) citado por el MEN (2013), debe entenderse aquel proceso integrador de decisiones, acciones, inacciones, acuerdos e instrumentos, adelantado por autoridades públicas o iniciativas de la sociedad civil y encaminado a solucionar o prevenir una situación definida como problemática. Sobre este particular, se comprende que el entorno sobre el cual se nutre para generar la transformación es la educación inclusiva. (p. 26)

Al finalizar las conceptualizaciones del primer capítulo encontramos en los lineamientos, del MEN (2013) un primigenio plexo de características que constituyen la cimiento de la educación inclusiva, pero la cual no pretende se comprenda como taxativa e invariable, toda vez que los contextos y las necesidades irán moldeando el cariz de los elementos que se enuncian a continuación: participación, diversidad, interculturalidad, equidad, calidad y pertinencia.

El segundo capítulo fue nominado por el MEN (2013) como dinámica de la educación inclusiva en la educación superior colombiana: proceso, principios y retos, en este apartado se realiza un recuento histórico acerca de la génesis en nuestro país de la educación inclusiva la cual se inicia en 2007, cuando el MEN desarrolla con el Centro de Investigaciones para el Desarrollo de la Universidad Nacional de Colombia (CID), un estudio para la identificación de las condiciones de acceso, permanencia y graduación de la población diversa en este subsistema educativo. En el estudio, fueron consultadas el total de

las IES del país en 2007, de las cuales 127 (31 oficiales y 96 privadas) reportaron una relación sobre el tema comprendida entre el primer semestre del 2002 y el primer semestre del 2007. (p. 40)

El punto de partida lo constituyó la revisión del enfoque poblacional, este interregno se denominó la transición de las necesidades educativas especiales NEE a necesidades educativas diversas NED, posteriormente en el año 2012 se avanza a la construcción de la conceptualización de la educación inclusiva donde se propende por eliminar el termino de NED por la cercanía con patologización. En el marco de los diálogos entre los actores educativos y el gobierno se centran las disquisiciones en el contexto colombiano donde se priorizan a los grupos más proclives a ser excluidos del sistema de política diferencial.

Se resalta que durante la convocatoria de programas e índice de inclusión 2012-2013 se crean estrategias y acciones de educación inclusiva, en la que se establece la hoja de ruta para el año 2026 como el objetivo de la educación para todas y todos, permitiendo que en cumplimiento además de la agenda 2030 en nuestro país con base en este recorrido se consoliden para el año 2034 sociedades incluyentes.

En cuanto los principios la educación inclusiva debe estar imbricada con la integralidad y la flexibilidad, de la primera hacen parte la calidad y la pertinencia. En lo relacionado con los retos precisa el MEN (2013) que deben acogerse al caleidoscopio de los grupos poblacionales diversos y que para efecto de la implementación de los lineamientos debido a las falencias que históricamente han venido arrastrando se tienen a las personas en situación de discapacidad y con capacidades y/o talentos excepcionales, grupos étnicos: comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, pueblos indígenas y pueblo Rrom, población víctima según lo estipulado en el artículo tercero de la Ley 1448 de 2011, población desmovilizada en proceso de reintegración y la población habitante de frontera, exponencialmente elevada debido a la diáspora de los países circunvecinos.

Ahora bien, aunque la caracterización de las personas en situación de vulnerabilidad ha sido un derrotero claro por parte del MEN (2013) los retos que deben asumir los actores en el sector educativo han sido condensados en cinco puntos y son los que pasan a referenciarse de la siguiente manera:

Como primera medida deberán generarse procesos académicos inclusivos, teniendo en cuenta la integralidad consagrada en el artículo 76 de la Ley 115⁴ de 1994, que a su vez daría paso a contar con profesores inclusivos, contando el cuerpo profesoral entre sus características la habilidad de transformar las prácticas pedagógicas, siendo autoreflexivos en el desarrollo de su labor, un profesor capaz de valorar la diversidad de sus estudiantes y potenciarla como parte del proceso educativo.

El tercer reto hace alusión a la promoción de espacios de investigación, innovación y creación artística y cultural con enfoque de educación inclusiva, sobre este tópico el MEN (2013) es claro al manifestar la importancia de la construcción conjunta del conocimiento en clave de interculturalidad, teniendo en cuenta además los espacios que propician el diálogo de saberes tomando como referente el carácter poliédrico de la sociedad, el cual supone evitar la disminución del conocimiento a un objeto único.

El cuarto reto está relacionado con la estructura administrativa y financiera que sustente las estrategias y acciones de educación inclusiva y para finalizar se debe estructurar la política institucional inclusiva la cual estará orientada a examinar y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación propias del sistema en términos sociales, económicos, políticos, culturales, lingüísticos, físicos y geográficos (MEN, 2013 p. 68)

En el último capítulo el MEN (2013) encuadra las estrategias que deberían implementarse para contrarrestar los retos enunciados en las anteriores líneas.

A continuación, abordaremos la discapacidad visual y auditiva en el marco de la educación inclusiva.

⁴ ARTICULO 76. Concepto de currículo. Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

3.5 La discapacidad visual y auditiva en el marco de la educación inclusiva

En el anterior acápite, se hizo un recorrido relacionado con la educación inclusiva en la que percibimos su constante dinamismo y evolución en búsqueda de sociedades más igualitarias y desprovistas de discriminaciones, percibiendo este derrotero como el estandarte que hará posible este objetivo global.⁵

Ahora bien, ese trabajo realizado desde distintos sectores en donde se sabe el educativo es indispensable para su adecuado funcionamiento, tiene en cuenta los diferentes factores que convergen al momento de realizar las intervenciones educativas con grupos o poblaciones en situación de vulnerabilidad y que por décadas infortunadamente se mantuvieron alejados y excluidos del sistema educativo, por patologizar la diversidad de las situaciones.

Por lo referenciado en las anteriores líneas, para la región de América Latina y el Caribe es indispensable como reto superar la desigualdad en la calidad de la oferta educativa y en los resultados de aprendizaje. Aunque el incremento de la cobertura educativa se ha ampliado, con la finalidad de prevenir la deserción y garantizar la permanencia, aún subsisten índices de repetición o abandono del sistema escolar, y tal como lo sostiene Blanco (2006) existen situaciones que afectan en mayor medida a los niños y niñas que viven en situación de vulnerabilidad; zona rural, pueblos originarios y contextos socioeconómicos desfavorecidos. (p. 2)

Enfatiza Blanco (2006) las desigualdades en función del origen socioeconómico son las más significativas en los países de América Latina, y la pobreza está asociada a otros tipos de desigualdad como vivir en la zona rural o pertenecer a pueblos originarios, lo cual sitúa a un buen porcentaje de la población en una posición de gran vulnerabilidad. Según datos de CEPAL (1998) las personas que provienen de hogares con escasos recursos suelen cursar ocho o menos años de estudio, y en general no superan la condición de obrero u

⁵ Al respecto compartimos que desde la entrada en vigor de la Agenda 2030, Colombia asumió la corresponsabilidad de trabajar por el cumplimiento de las metas propuestas. En ese orden de ideas, resulta oportuno traer a colación que el andamiaje para el cumplimiento del objetivo número 4 atinente a la educación, debe trabajarse de manera mancomunada con el objetivo número 10 reducir las desigualdades entre países y dentro de ellos por las asimetrías que el contexto u entorno demandan, al igual que el objetivo 16 concerniente a la paz y la justicia, el cual inicia desde la construcción individual para replicarse en los sistemas (micro, meso, macro y crono), estos objetivos no serían posible sin las alianzas que demanda el objetivo número 17 y que armonizan los compromisos. Volverlos real es tarea de todos, pero quienes ejercemos la labor de educadores sociales, la Agenda nos muestra el camino para solidificar lo propuesto desde nuestro quehaceres.

operario, mientras quienes crecen en hogares de mayores recursos suelen cursar doce o más años de educación y se desempeñan como profesionales, técnicos o directivos (p. 3)

En ese orden de ideas (Reimers, 2002) citado en Blanco (2006) sostiene que las nuevas generaciones tienen más niveles de estudio en todos los estratos socioeconómicos, pero esto no se ha traducido en mayor movilidad social; las ocupaciones de mayor productividad exigen mayores niveles de estudio que se concentran en los estratos socioeconómicos más altos.

Ahora bien, esta asimetría relacionada con la precarización no constituye el único factor de vulnerabilidad proclive en la vulneración de derechos, en el ámbito educativo el no contar con el andamiaje adecuado para la asunción de la educación inclusiva, también es percibido como un factor de riesgo para aquellos que se encuentran en situación de discapacidad o en el peor de los escenarios que confluya una dualidad en situaciones de vulneración como pobreza, consumo de sustancias psicoactivas entre otros.

En ese sentido, consideramos oportuno compartir a continuación las siguientes líneas relacionadas con la discapacidad como situación de vulnerabilidad, para ello revisaremos el concepto y como se ha resignificado su percepción.

Así las cosas, sobre el término discapacidad la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) la ha comprendido como concepto dinámico, que ha evolucionado con el contexto histórico y social.

En ese orden de ideas, enfatiza la CEPAL (2013) se ha dejado atrás el modelo médico histórico que, en esencia, consideraba a la discapacidad como un problema personal de salud, causado directamente por una enfermedad, un trastorno o un accidente, que requería asistencia médica y rehabilitación individual para facilitar la adaptación de la persona afectada a su nueva situación.

Enfatiza entonces la CEPAL (2013) que desde 1997, el concepto de discapacidad transita hacia el modelo social, enfocando la cuestión desde el punto de vista de la integración social de las personas, considerando que esas consecuencias no son un atributo de la persona, sino un conjunto de alteraciones en la interacción de la persona y su medio, y se ven originadas por el entorno social (CEPAL, 2013)

Posteriormente, el enfoque propuesto por la Organización Mundial de la Salud (OMS) surge de la dialéctica entre ambos modelos y sugiere una perspectiva biopsicosocial, que define la discapacidad como un problema a la vez social y personal, que requiere no solo de atención médica y rehabilitadora, sino también de apoyo para la integración social, cuya superación exige cambios tanto personales como en el entorno.

Esta aproximación se perfecciona con la publicación, también por parte de la OMS, de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), donde se ofrece una descripción clara y coherente de las dimensiones biológicas, individuales y sociales de la discapacidad tal como lo precisa la nota estadística del estado actual de la medición de la discapacidad en Colombia publicado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) en la cursante anualidad.

En ese entendido el DANE (2022) concibe la discapacidad como una interacción entre las personas y el contexto en el que viven, es decir, la discapacidad es el resultado de la relación entre dos elementos, el primero relacionado con la limitación funcional⁶ de las personas y el segundo ubicado en las barreras del entorno que deben superar las estas. Al respecto, es preciso compartir que según la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD) se entiende por barreras aquellos obstáculos físicos, actitudinales, comunicacionales, normativos que evitan la plena participación en la sociedad en igualdad de condiciones que los demás.

En el escenario actual, la discapacidad no es motivo de exclusión educativa, los Estados entre ellos Colombia ha venido trabajando por la educación inclusiva, en la forma que ha sido planteada por Echeita y Ainscow (2011) La inclusión debe poner particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar (p. 34).

Lo anterior implica que los grupos que están en condición de vulnerabilidad engrosan las estadísticas, para nuestro caso bajo estudio, los estudiantes en condiciones de discapacidad por lo que deben ser supervisados y tomar las medidas necesarias para garantizar su presencia, su participación y su éxito en el sistema educativo.

⁶ Entiéndase por limitación funcional la física, intelectual o mental.

Al respecto el DANE (2022) ha publicado conforme a sus instrumentos de medición que las mayores brechas del nivel educativo entre la población con y sin discapacidad, se registran entre quienes no tienen ningún nivel educativo y en los niveles básica primaria y media: el 16,2% de las personas en situación de discapacidad no tiene ningún nivel educativo, frente al 2,6% de las personas sin discapacidad, lo que indica diferencia de 13,6 p.p.; el 37,7% de las personas con discapacidad tienen educación básica primaria, mientras que este porcentaje es de 26,9% para las personas sin discapacidad (brecha de 10,8p.p.); y, el porcentaje de personas con discapacidad con educación media (16,5%) es 9,2 p.p. menor que el de personas sin discapacidad (25,7%). Por otra parte, el 14,3% de las personas con discapacidad tiene educación superior en comparación con el 21,0% de las personas sin discapacidad, es decir, una brecha de 6,7 p.p. Esta brecha es más amplia entre las mujeres (8,2 p.p.) que entre los hombres (5,4 p.p.). (p. 29)

Con base en el anterior análisis estadístico que arroja el DANE, si se contrasta con las cifras a nivel mundial, encontramos que en la investigación adelantada por Rojas et al. (2018) sostienen que el acceso a la educación superior es bajo y es una problemática que es global. Además, según su postura durante la primera década del siglo XXI, se prendieron las alarmas en Colombia en relación con la garantía de educación para las personas en situación de discapacidad, cuestionada por varios estudios sobre su carácter inequitativo y excluyente.

Al respecto Rojas et al. (2018) quienes citando a (Sarmiento, 2011) resaltan que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad tienen menos posibilidades de ingresar a los planteles educativos de preescolar, educación básica y media, de permanecer en ellos y de avanzar en su proceso de formación. Esta decreciente participación en el sistema educativo se ve reflejada en el acceso a la educación superior de la población con discapacidad que en Colombia se estima es solo del 5.4% (p. 2)

Siguiendo la misma línea argumentativa, encontramos que en la investigación adelantada por Molina (2010) se pone de presente el bajo nivel de estudiantes en condición de discapacidad que se han vinculado a programas de universidades públicas y privadas colombianas; sin embargo se enfatiza que el Ministerio de Educación realiza esfuerzos para promover la política de acceso, permanencia y culminación de los estudios en educación

superior de la población con discapacidad, en condiciones de equidad en cumplimiento de convenios internacionales.

En igual sentido, se encuentra que el trabajo adelantado por Serrano y Camargo (2011) exponen las barreras a las que se enfrentan las personas en situación de discapacidad entre ellas se señalan los costos de matrícula y pensiones (70,6%), la ubicación alejada de las instituciones educativas (64,7%) y las dificultades en la disponibilidad de transporte (55,9%), lo cual puede tener relación con el nivel de ingreso económico, puesto que la mayoría son de estratos 1 y 2, lo que conlleva a una pobre oportunidad de formación y un rango estrecho de cualificación laboral (p. 296).

Según Parra (2011) se trata entonces de educar con éxito en la diversidad de los estudiantes y aportar en el descenso de la desigualdad e injusticia sociales, especialmente en las instituciones universitarias donde hasta ahora empieza a transitarse el camino hacia la inclusión, la multiculturalidad y a reconocer allí la diversidad en todas sus manifestaciones (p. 149)

Sobre el aspecto relacionado con la educación inclusiva, resulta idóneo traer a colación el Acuerdo Superior 2034, lineamiento contentivo de la política pública para la educación superior presentado por el Consejo Nacional de Educación Superior, (CESU) en donde se establece la hoja de ruta para contribuir al acceso, permanencia y graduación de los estudiantes en situación de vulnerabilidad.

Al respecto el CESU (2014) invita a generar una mirada caleidoscópica y prioritaria sobre las poblaciones más vulnerables, con miras a que puedan disfrutar de la educación superior y se desarraigue la percepción de privilegio, por ello la atención se focaliza en las personas en situación de discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales, grupos étnicos: comunidades negras, afrocolombianos, raizales y palenqueros, indígenas y Rom, población víctima, según lo estipulado en el artículo tercero de la Ley 1448 de 2011, población desmovilizada en proceso de reintegración, y la población habitante de frontera. (p. 94).

La atención se centra sobre los grupos poblacionales enunciados, toda vez que históricamente han vivenciado las mayores dificultades para disfrutar del acceso, permanencia y graduación en los distintos niveles educativos con ocasión a circunstancias

sociales, económicas, políticas, culturales, lingüísticas, físicas y geográficas. Superar las barreras ha sido uno de los retos por los cuales viene aunado esfuerzos intersectorialmente el Ministerio de Educación Nacional.

Por ello, es enfático el CESU (2014) al vislumbrar y proponer que el sistema de educación superior colombiano debe percibirse como uno de los principales ejes de la transformación y de la movilidad social, base del desarrollo humano sostenible, social, académico, científico, económico, ambiental y cultural de nuestro país, razón por la cual la meta para el año 2034 que se ha trazado el sistema de educación superior será uno de los pilares sobre los cuales los colombianos habremos construido una sociedad en paz, democrática, solidaria, justa, incluyente, próspera en la que convivan digna y pacíficamente ciudadanos libres, éticos, responsables y productivos.

Ahora bien, teniendo claro que el derrotero institucional es trabajar por la educación inclusiva en todos los niveles, no se debe desconocer un nivel precedente constitutivo de amenazas o riesgos para la población en situación de discapacidad y esto lo constituye la falta de oportunidades no solo desde el acceso al sistema educativo, sino inclusive su permanencia y graduación. Al respecto compartimos las precisiones realizadas por Rojas et al. (2018) cuando expone que la población en situación de discapacidad al momento de iniciar educación formal de nivel profesional y superior, no puede lograrlo debido a que en general la oferta académica no se adecua a sus necesidades y exigencias y que son mínimas las investigaciones sobre caracterización de población vulnerable en educación superior.

En ese orden de ideas el Ministerio de Educación Nacional, ha comprendido la inclusión bajo el entendido que todo ser humano es especial a su manera, y que requiere una respuesta educativa singular que transforme el potencial de aprendizaje que todas y todos abrigamos, en una realidad gratificante y sustentable. (MEN, 2013)

Así las cosas, sostiene el MEN (2013) actualmente que América Latina y en particular Colombia, progresan hacia un concepto de inclusión donde se fortalecen conceptos, marcos y ejes de formación comunes a diversos grupos y personas bajo la tríada currículos, escuelas y docentes inclusivos, y donde la focalización se entiende cada vez más como el traje o el vestido a medida inscripto en una visión de la educación como derecho y bien

público. La agenda de la educación inclusiva supone combatir las inequidades y potenciar las diversidades como una manera de democratizar la sociedad y la educación (p.64)

Esta resignificación de la inclusión requiere de una renovada estructura en las dinámicas del andamiaje educativo, los docentes deberán asumir un rol de gestores interculturales en las aulas, donde la diversidad del entorno va guiando el quehacer diario, debe aclararse además, que la importancia de la educación inclusiva esta cimentada en el capital social que desea transformar y también ser transformados, esto por cuanto lo primero que debe estar dispuesto es el deseo por mejorar, ahora bien esto no significa que la inclusión en el marco educativo, solo este condicionada por el factor personal, también es indispensable dependiendo las diversidades sobre todo cuando se trata de discapacidad la adecuación de la infraestructura y los ajustes razonables que tendrán que realizársele a los currículos.

Sobre este último aspecto, la adecuación curricular debe entenderse como una deconstrucción o un dislocamiento para cuestionarnos acerca de la pertinencia, funcionabilidad, disponibilidad confiabilidad y utilidad de lo transmitido, lo cual también debe estar en constante revisión, con la finalidad de ajustarse al contexto por el entorno, pero también a las personas desde sus cosmovisiones.

Teniendo claro que desde la educación inclusiva las personas en situación de discapacidad deben brindársele los apoyos para la superación de barreras u obstáculos, resulta oportuno a continuación tratar el tema de los factores de riesgo o amenazas de la población estudiantil en situación de discapacidad visual y auditiva.

3.6 Factores de riesgo y protección

La pluralidad y diversidad que nos identifica como miembros de una sociedad, constituye un crisol de riquezas, pero en algunas ocasiones la diferencia enmarca situaciones de riesgo, vulnerabilidad que puede desembocar en la vulneración de derechos. Colombia no es ajeno a las adversidades que se han suscitado en contra de la población con discapacidad. Por ello en el presente acápite abordaremos dos temas esenciales como lo constituyen los factores de protección y riesgo.

Sobre este particular, se precisa que el análisis se realizará en un primer momento desde lo general y conceptual, para ubicarnos posteriormente desde lo concreto y particular, que para el caso de la propuesta educativa en estudio lo constituirán los factores de riesgo de la población sorda y ciega en nuestro país.

Así entonces, de acuerdo con Aguiar y Acle (2012), se comprende por factores de protección o protectores como aquellos que reducen los efectos negativos de la exposición a riesgos y al estrés, de modo que algunos sujetos a pesar de haber vivido en contextos desfavorecidos y de sufrir experiencias adversas, llevan una vida normalizada tal como lo sostienen (Benard, 2004; Rutter; 2007; Uriarte, 2006) citados por Aguiar y Acle (2012 p. 55)

Otras de las definiciones que enmarca el contenido sustancial de los factores de protección es la percepción de aquellos recursos internos y externos que modifican el riesgo, tal como lo sostienen (Fraser, Kirby & Smokowski, 2004) Se adicionan a los factores protectores, factores de recuperación y de control conductual. La protección es evidente cuando uno o más dominios del funcionamiento permanecen relativamente sin impacto, a pesar de la presencia de un factor de riesgo. La recuperación se define como un cambio relativamente permanente desde un resultado pobre hasta un resultado deseado en cualquier dominio afectado por un factor de riesgo. El control conductual se define cuando una situación ambiental impide un cierto resultado negativo de forma relativamente temporal (Kalawski & Haz, 2003) así lo comparten Aguiar y Acle (2012 p. 55 y 56)

De otro lado, existe una clasificación de los factores protectores entre los cuales encontramos personales, familiares, escolares y sociales. Los personales se refieren a:

autoestima, convivencia positiva, asertividad, altruismo, flexibilidad de pensamiento, creatividad, autocontrol emocional, independencia, confianza en sí mismo, sentimiento de autoeficacia y autovalía, optimismo, locus de control interno, iniciativa, moralidad y sentido del humor (Benard, 2004; Masten & Powell, 2007; Uriarte, 2006).

Los factores familiares tienen que ver con el apoyo y comprensión que se les proporciona a los integrantes de una familia, así como también requiere de la presencia de un ambiente de estabilidad emocional (Jadue, Galindo & Navarro, 2005).

En esa línea son enfáticos Aguiar y Acle (2012) en compartir otros aspectos importantes de los factores protectores lo constituyen las diferencias en el ámbito individual, diádico o comunitario. Entre las individuales se pueden encontrar los coeficientes de inteligencia, habilidades de atención, funcionamiento ejecutivo, autopercepciones de competencia y autoeficacia. En el ámbito diádico resaltan el establecer relaciones sociales de calidad con los padres y tener un adulto que funja como mentor o tutor, el cual puede ser uno de los padres, un tío o abuelo. En el ámbito de la comunidad destacan las escuelas exitosas, el involucramiento con organizaciones prosociales, vecindarios organizados, bibliotecas, centros de recreación y cuidados de salud (Masten & Powell, 2007). Las cuales en conjunto son indicadores a menudo asociados con la resiliencia. (P. 57)

Ahora bien, habiendo determinado una aproximación conceptual de los factores protectores a nivel general, debemos traer a colación su antítesis, es decir los factores de riesgo. Desde la teoría nos encontramos que al tratar de definirlos se entienden como el desplazamiento que trasgrede el desarrollo por condiciones de vulnerabilidad como lo constituirían la precarización, estado de salud, pares inadecuados, violencia, el uso de sustancias psicoactivas.

Por ello, en la postura asumida por Valenti (2009) citados por Aguiar y Acle (2012), los factores de riesgo permiten debido a los efectos de su consecuencia una clasificación en estructurales y no estructurales. Los primeros forman parte del contexto social, escolar o familiar, tales como la pobreza, la pertenencia a un pueblo indígena, la inseguridad del barrio, el nivel socioeconómico y de marginación social, las condiciones físicas del centro escolar, la violencia escolar, la mala calidad de la enseñanza por parte de los docentes, la escolaridad de los padres, la presencia de consumo de alcohol o drogas en la familia, los

estilos de crianza negligentes y el bajo peso al nacer, que si bien, pueden afectar el desarrollo del niño y del adolescente, es difícil, o incluso francamente imposible modificarlos de forma deliberada (p. 57)

A su turno, los factores no estructurales son más individuales tales como el coeficiente de inteligencia, ser víctima de la delincuencia organizada o de la violencia escolar, o empezar a consumir alcohol y drogas por presión social del grupo de pares. Éstos son de carácter más controlable, más susceptibles al cambio y a la transformación, pues, en cierta medida dependen de la percepción de verlos como situaciones de adversidad o de oportunidad. Es en este segundo grupo de factores de riesgo no estructurales, en donde la promoción de patrones de resiliencia puede hacer el verdadero cambio mediante dos vías: la colectiva y la individual (Aguiar y Acle 2012 p. 57)

De otro lado, Aguiar y Acle (2012) sostienen que al igual que los factores protectores, los factores de riesgo se clasifican en individuales, interpersonales y ambientales. Los individuales se refieren a antecedentes familiares de alcoholismo, pobre control de impulsos, déficit de atención e hiperactividad, discapacidad, bajo coeficiente intelectual y falta de motivación (Benard, 2004; Jenson & Fraser, 2011). Los interpersonales se relacionan con la inadecuada comunicación familiar, los conflictos entre padres e hijos y el apego deficiente, estilos de crianza negligentes, consumo de alcohol y drogas, bajo compromiso escolar, rechazo de pares y asociación con grupos de compañeros antisociales. Los ambientales son referidos a la pobreza, privaciones económicas, desorganización vecinal e inseguridad en los barrios (Benard, 2004; Jenson & Fraser, 2011) (p. 57)

Las anteriores precisiones conceptuales, son compartidas de manera general, ahora aterrizando al caso bajo estudio, es decir relacionado con las personas con discapacidad en nuestro país, debemos traer a colación la nota estadística del estado actual de la medición de la discapacidad en Colombia realizada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE, 2022)

De la revisión realizada al anterior documento elaborado por el DANE (2022), se extrae que varias de las situaciones de vulnerabilidad que generan riesgo en esta población son las siguientes: la inclusión educativa de las PcD, asistencia escolar de las PcD y analfabetismo, inclusión laboral de las PcD, seguridad social y salud, y la pobreza multidimensional.

Según el DANE (2022) las mayores brechas del nivel educativo entre la población con y sin discapacidad, se registran entre quienes no tienen ningún nivel educativo y en los niveles básica primaria y media: el 16,2% de las personas en situación de discapacidad no tiene ningún nivel educativo, frente al 2,6% de las personas sin discapacidad, lo que indica diferencia de 13,6 p.p.; el 37,7% de las personas con discapacidad tienen educación básica primaria, mientras que este porcentaje es de 26,9% para las personas sin discapacidad (brecha de 10,8p.p.); y, el porcentaje de personas con discapacidad con educación media (16,5%) es 9,2 p.p. menor que el de personas sin discapacidad (25,7%). Por otra parte, el 14,3% de las personas con discapacidad tiene educación superior en comparación con el 21,0% de las personas sin discapacidad, es decir, una brecha de 6,7 p.p. Esta brecha es más amplia entre las mujeres (8,2 p.p.) que entre los hombres (5,4 p.p.) (p. 29)

En cuanto a la asistencia escolar el DANE (2022) encontró la asistencia escolar de las personas con discapacidad por grupos de edad, el rango con mayor asistencia es el de 10 a 14 años con 82,2%, seguido por el de 15 a 16 años con 76,3%. Por el contrario, el grupo que presenta menor asistencia escolar es el grupo de 17 a 21 años con 40,4%. La brecha de asistencia escolar entre personas con y sin discapacidad de 6 a 21 años es 15,6 p.p. El grupo etario con mayor brecha es aquel de 6 a 10 años con una brecha de 21,4 p.p., pues el 74,5% de las personas con discapacidad en este grupo etario asisten a una institución educativa, frente al 95,8% entre aquellos que no presentan discapacidad. (p.30)

De otro lado, arrojo el estudio del DANE (2022) que la principal razón para que el 27,1% de las personas entre 5 a 35 años en Colombia no asistan a entidades educativas es la necesidad de trabajar. Sin embargo, los motivos en las personas con discapacidad discrepan en comparación con las de personas sin discapacidad. El 22,0% de las personas en situación de discapacidad no asiste a causa de una enfermedad, el 20,8% porque le falta dinero o los costos educativos son elevados y, en tercer lugar, el 13,6% (51 mil) de estas personas requiere educación especial (p.30)

En cuanto al analfabetismo, el no saber leer ni escribir afecta diferencialmente a las personas con discapacidad: el 17,7% de las personas con discapacidad no saben leer ni escribir frente al 4,8% de las personas sin discapacidad. Esto es consecuente con la diferencia de 13,6 p.p. en el porcentaje de personas sin ningún nivel educativo entre las

personas con y sin discapacidad, mencionado anteriormente. Entre las personas con discapacidad, la brecha de analfabetismo se encuentra en contra de los hombres, pues el 19,5% de ellos no sabe leer ni escribir, en comparación al 16,3% de las mujeres que no sabe hacerlo. Sin embargo, ambos porcentajes son considerablemente superiores a los registrados entre las personas que no están en situación de discapacidad: para los hombres la diferencia es de 14,4 p.p., y, en el caso de las mujeres es de 11,8 p.p. (DANE, 2022 p. 32)

De otro lado, la medición relacionada con la inclusión laboral entre las personas con discapacidad el 34,6% de los hombres y el 25,4% de las mujeres se encuentran incapacitados permanentemente para trabajar. Al observar las actividades realizadas por las personas con discapacidad, se notan brechas en el trabajo y en los oficios del hogar. El 46,1% de las mujeres en situación de discapacidad realizaron oficios del hogar, siendo 32,9 p.p. superior a la participación de los hombres. Por su parte, el 31,2% de los hombres en situación de discapacidad trabajó la semana pasada, frente al 16,9% de las mujeres, es decir una brecha de 14,3 p.p. (DANE, 2022 p. 33)

En relación con la seguridad social y la Salud en Colombia la mayoría de las personas con discapacidad (95,4%) se encuentran afiliadas al sistema de salud, un porcentaje 2,7 p.p. superior al de las personas sin discapacidad. Entre quienes están afiliados, el 43,6% se encuentra en el régimen contributivo y el 56,2% en el régimen subsidiado. (DANE, 2022 p. 37)

A propósito de pobreza multidimensional el DANE (2022) encontró que el 18,9% de las PcD se encontraban en situación de pobreza multidimensional en 2020, frente al 18,1% del total nacional. La incidencia en pobreza multidimensional total, de acuerdo con la Encuesta Nacional de Calidad de Vida (ECV 2020), presentó un aumento de 0,6 p.p. de 2019 a 2020. Para las personas con discapacidad, este aumento fue del 0,7 p.p. Así, la incidencia de pobreza multidimensional para las personas con discapacidad entre los años de 2018 a 2020 se mantuvo superior a la nacional. La mayor brecha se observa en 2018, con una diferencia de 2,5 p.p. (p. 45)

Desde otra perspectiva, en el año 2020, según la ECV, los hogares de personas con discapacidad presentaron un aumento notable en las privaciones de trabajo informal (2,6

p.p.), inasistencia escolar (11,8 p.p.) y desempleo de larga duración (3,0 p.p.). En cuanto al desempleo de larga duración, este es superior en el año 2020 en 4,0 p.p., en comparación con el porcentaje a nivel nacional. De igual manera, el trabajo informal es superior en 1,9 p.p. al del nivel nacional (p. 46)

En relación con los apoyos económicos que reciben las personas con discapacidad es importante dado el impacto que pueden tener en mejorar su autonomía económica, teniendo en cuenta que únicamente el 27,6% de ellos realiza actividades remuneradas (ECV 2020). Entre la población con discapacidad, el 20,3% de las mujeres recibe apoyos por concepto de ayudas en dinero, cifra superior en 6,8 p.p. al porcentaje de hombres con discapacidad que reciben apoyos económicos. En total, el 17,0% de las personas con discapacidad reciben ayudas en dinero, una cifra 11,1 p.p. superior al porcentaje de personas sin discapacidad que recibe este tipo de apoyo. (p. 47)

Por último, es necesario compartir que tanto el Instituto Nacional de Ciegos (INCI) como el Instituto Nacional de Sordos (INSOR), respecto a los factores de riesgo a nivel educativo han señalado la importancia de generar compromisos intersectoriales para propiciar el ingreso y la permanencia en las instituciones educativas, de manera especial se hace referencia a las de nivel universitario.

Habiendo, concluido con este acápite, procederemos a continuación a compartir la relevancia del enfoque DUA para la población con discapacidad y como este puede ser motor de desarrollo en las Universidades.

3.7 Importancia del Diseño Universal de Aprendizaje como potenciador de desarrollo en las Universidades

En nuestra historia, nos hemos visto avocados por sucesos que han generado puntos de inflexión, uno de ellos y que concita nuestra atención como un punto de partida para el presente acápite es el relacionado con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) firmada el 10 de diciembre de 1948, como una muestra de compromiso global por el respeto por la vida y la dignidad de los seres humanos, sin lugar a discriminaciones.

El periodo bélico que propicio la puesta en marcha de este acuerdo mundial fue el punto de partida para crear con posterioridad otros instrumentos, como la Declaración de los Derechos de los Niños, con su posterior Convención en 1989, La Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres (CEDAW)⁷ y la que ocupa la atención de nuestro proyecto la Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad, (CDPD) redactada en Nueva York por los Estados partes en el 2006, pero con entrada en vigor en el 2008.

Hemos querido poner de presente los lineamientos internacionales de protección para enfatizar el carácter de axiomas supremos al propenderse por el resguardo de la dignidad de las personas como eje central de la humanidad, los cuales son inherentes, inalienables e imprescriptibles. Por ello, todas las Convenciones esta interrelacionadas, interdependientes y son indivisibles por su carácter de universalidad. Precisamente sobre el término “universal” se circunscribe nuestra atención al patentizarse una alienación desde la Convención de los Derechos Humanos y las emitidas posteriormente.

Sin embargo, el término “universal” esta inescindiblemente ligado al proceso de enseñanza – aprendizaje, el cual es dinámico y se encuentra en constante evolución y para el proyecto en estudio es la palabra que nos permitirá comprender con mayor eficacia la posibilidad de diseñar el aprendizaje para todos y para todas, volviendo entonces real los mandatos de la DUDH y la CDPD.

⁷ La Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra las Mujeres.

Al respecto resulta oportuno entonces, compartir lo dispuesto en el último inciso del artículo segundo⁸ de la CDPD, donde evidenciamos el enfoque humanitario en la búsqueda de la adecuada hibridación.

Así entonces, el “diseño universal” se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El “diseño universal” no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten. (p. 4)

Este mandato humano, como prerrogativa de garantía para la población con discapacidad ha trascendido barreras de conocimiento y lo llamativo en la aplicación y posterior influencia en los procesos de aprendizaje no se deben al campo educativo, toda vez que el primero en instaurar y visibilizar el concepto de Diseño Universal (DU) fue el arquitecto Ronald L. Mace, usuario de sillas de ruedas quien en 1970 fundó el Centro para el Diseño Universal (CUD) en los Estados Unidos. El objetivo principal era diseñar y construir edificios y espacios públicos que atendieran a las necesidades de todas las personas en diferentes aspectos como: comunicación, uso de servicios, desplazamiento, entre otros; de esta manera buscaba tener en cuenta a las personas con discapacidad desde la fase de diseño y evitar los altos costos y daños que podrían presentarse al momento de realizar una adecuación de acceso a una construcción. Durante este proceso de cambio, se evidenció que dichas adaptaciones eran usadas tanto por personas con discapacidad como público en general (Tobón y Cuesta, 2020 p. 6)

En la investigación adelantada por Tobón y Cuesta (2020), se pone de presente como la adecuación en las infraestructuras y el diseño permitió establecer que no hay diferentes

⁸ El artículo 2 de la CDPD en su integridad establece: Definiciones A los fines de la presente Convención: La “comunicación” incluirá los lenguajes, la visualización de textos, el Braille, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso; -5- Por “lenguaje” se entenderá tanto el lenguaje oral como la lengua de señas y otras formas de comunicación no verbal; Por “discriminación por motivos de discapacidad” se entenderá cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables; Por “ajustes razonables” se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales; Por “diseño universal” se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El “diseño universal” no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten.

categorías de personas, simplemente existe una sola población diversa. Teniendo en cuenta los aportes del DU, surge en 1984 el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST)⁹, con el fin de apoyar a los estudiantes que presentaban algún tipo de discapacidad en su proceso de aprendizaje y de esta manera poder acceder con mayor facilidad a los requerimientos de los currículos establecidos (p. 6)

Ahora bien, el tránsito, influencia y aplicabilidad del DU arquitectónico al Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) se inicia desde la década de 1990 con David H. Rose (neuro psicólogo del desarrollo) y Anne Meyer (Experta en educación, psicología clínica y diseño gráfico) junto con un equipo de investigadores, construyen el DUA – Diseño Universal de Aprendizaje, el cual recogió los últimos avances en neurociencia aplicada al aprendizaje, investigación educativa, tecnología y medios digitales.

En ese orden de ideas sostienen Tobón y Palacios (2020) quienes citando al Centro de Espacio Cumbres (s.f.) la maleabilidad del concepto DU al DUA cumple con el objetivo de crear entornos físicos y herramientas que puedan utilizar el mayor número de personas posible, teniendo en cuenta que el aprendizaje implica un desafío en el área concreta en el cual va a producirse y para hacerlo posible se deben eliminar las barreras sin eliminar los desafíos necesarios y así centrarse en el acceso a todos los aspectos del aprendizaje. Dentro de sus principales propuestas está el plantear una nueva perspectiva al hablar de inclusión y considerar que las barreras no son parte del individuo, sino que, al contrario, corresponden a elementos externos que amenazan, limitan o impiden el acceso de los estudiantes a una educación basada en los principios de igualdad y equidad. (Centro Espacio Cumbres, s.f, p.1)

Debemos iterar, tal como ha quedado consignado en las páginas precedentes la importancia de la visión diversa para la comprensión adecuada y eficiente de la discapacidad y como estos elementos son indispensables para la asunción corresponsable de la transformación y la educación presta su apoyo como motor no solo de desarrollo, sino también como eje

⁹ El Diseño Universal para el Aprendizaje, una estrategia para avanzar hacia la inclusión educativa. El DUA tiene su origen en las investigaciones realizadas por el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST) en los años 90 (siglo XX), cuando David H. Rose y Anne Meyer, fundadores de este centro, diseñaron el marco de su aplicación, fundamentándolo en los últimos avances de la neurociencia en el área de la educación.

transversal en todas las áreas, por ello pudo incrustarse los beneficios que arrojo el DU al DUA.

También resaltamos la importancia de la visión arquitectónica y del diseño en el constructo de las directrices globales, encontrando líneas de armonización con lo dispuesto en el preámbulo¹⁰ de la CDPD al reconocer que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás, destacando la importancia de incorporar las cuestiones relativas a la discapacidad como parte integrante de las estrategias pertinentes de desarrollo sostenible, en donde se reconoce también que la discriminación contra cualquier persona por razón de su discapacidad constituye una vulneración de la dignidad y el valor inherentes del ser humano.

Sigue recordando la CDPD la importancia del reconocimiento a la diversidad de las personas con discapacidad, en donde se enfatiza la necesidad de promover y proteger los derechos humanos de todas las personas con discapacidad, incluidas aquellas que necesitan un apoyo más intenso, observando la CDPD con preocupación que, pese a estos diversos instrumentos y actividades, las personas con discapacidad siguen encontrando barreras para participar en igualdad de condiciones con las demás en la vida social y que se siguen vulnerando sus derechos humanos en todas las partes del mundo.

Justo en la intersección para abordar la problemática de las barreras que enfrentan las personas con discapacidad, es donde consideramos que el DUA aporta desde el enfoque de la educación con visión humanitaria, diversa, sostenible y sustentable las herramientas para superar los obstáculos y permitir con mayor eficacia la participación en igualdad de condiciones de las personas con discapacidad.

Esta preocupación se ha generalizado, desde la concienciación corresponsable de los actores educativos y en todas las latitudes entre las que mencionamos por la asertividad de buenas prácticas en Europa a España y en Latino América a Chile, precisamente en este país austral resaltamos la investigación realizada por Valencia y Hernández (2017) quienes

¹⁰ Los literales del preámbulo que se traen a colación en los párrafos enunciados son: e, g, h, i, j, k.

consideran el Diseño Universal para el Aprendizaje como una estrategia para avanzar hacia la educación inclusiva en todos los niveles.

Sostienen Valencia y Hernández (2017) que durante el tránsito que se vive desde la educación integradora a la educación inclusiva, el paradigma se transforma a tal punto que ya las cuestiones problemáticas o las situaciones de vulnerabilidad, pasaron de centrarse en los estudiantes heterogéneos como sinónimo de problemas y focalizaron la atención en cómo superar las barreras para el aprendizaje y la participación que presenta el contexto escolar.

Lo anterior debe interpretarse desde el crisol de la heterogeneidad en las aulas, y como desde la diversidad presente en el mundo educativo se logra superar los obstáculos, sin que ello signifique disminuir la calidad o realizar actos de discriminación positivas, que, aunque necesarias en algunas oportunidades lo que se pretende desde la visión del DUA es propiciar los espacios de igualdad y equidad para todos y todas sin exclusión.

Ahora bien, en el marco educativo, tenemos que uno de los aspectos primordiales desde la asunción o implementación del DUA se cimienta en la flexibilización del currículo, el cual resulta indispensable como estrategia idónea para promover prácticas educativas inclusivas y propone su adecuación en el quehacer de los docentes, para potenciar la atención a la diversidad en las aulas.

Así las cosas, como bien expresan McGuire, Scott y Shaw (2006) citados en Diez y Sánchez (2015) el diseño universal aplicado a la educación puede ser un nuevo paradigma que permita hacer efectiva la implementación de la inclusión y proporcionar acceso a la educación general del currículo.¹¹

Debemos comprender que la aplicabilidad universal al ámbito educativo universitario se pone de manifiesto a través de diversos enfoques que, aun manteniendo un eje vertebrador común, difieren en algunos aspectos específicos, resulta enriquecedor el trabajo llevado a cabo por Ruiz, Solé, Echeita, Sala y Datsira (2012) referenciado en Diez y Sánchez (2015)

¹¹ En la contextualización que realizan los citados autores, las líneas que defienden respecto al diseño universal de aprendizaje contempla el beneficio colectivo tanto de aquellas poblaciones diversas entre las que se contarían estudiantes con habilidades sensoriales, motrices, cognitivas, afectivas y lingüísticas; pero también el provecho se reportaría a todos los miembros de la comunidad universitaria por la aplicación de los principios del diseño, el cual inicia desde la construcción de currículos accesibles.

en donde se describe un análisis pormenorizado del desarrollo del concepto del diseño universal aplicado en la enseñanza y más particularmente, en la enseñanza superior.

De otro lado, según Alba, Sánchez y Zubillaga (2014), citados por Valencia y Hernández (2017) durante el proceso de aprendizaje es posible observar una diversidad en cuanto al comportamiento cerebral. Este órgano posee una estructura modular, cada módulo se especializa en procesar distintos aspectos de la realidad, teniendo la capacidad de que aquellas regiones que son necesarias según la tarea a realizar funcionen de manera paralela (p. 5)

Así entonces, sostienen Valencia y Hernández (2017) fundamentados en Alba, Sánchez y Zubillaga (2014) la existencia una diversidad neurológica interpersonal, especificando que es posible encontrar diferencias en el espacio que ocupa cada módulo en el cerebro de cada persona, como también se encuentran diferencias con relación a los módulos que se activan frente a la resolución de la misma tarea; por lo tanto, se afirma que ningún estudiante puede aprender igual que el otro.

Atinente al proceso de aprendizaje, Valencia y Hernández (2017) cimentados en las investigaciones realizadas por Meyer, Rose y Gordon citados en Alba, Sánchez y Zubillaga (2014), explican que de manera preponderante intervienen en él tres subredes cerebrales: a) redes de conocimiento que detectan y perciben la información del medio y la transforman en conocimiento útil; b) redes estratégicas que planifican, organizan e inician acciones con un propósito en el medio ambiente; y c) redes afectivas que monitorean el ambiente interno y externo para establecer prioridades, para motivar y participar en el aprendizaje (p. 5)

Según las anteriores posturas, se comprende entonces debido a la funcionalidad de las redes cerebrales cada estudiante aprende de manera distinta y a ritmos propios. El descubrimiento e identificación de estas tres redes cerebrales, junto a la evidencia de la variabilidad interpersonal en su funcionamiento, sientan las bases del DUA y de sus tres principios, los cuales pasamos a describir en las siguientes líneas para una mejor interpretación del lector:

Principio I: proporcionar múltiples medios de representación, que permiten al estudiante recepcionar la información y reforzar su comprensión; Principio II: proporcionar múltiples medios de acción y expresión, que permiten al alumno expresarse de la manera más

adecuada para él; Principio III: proporcionar múltiples formas de implicación o motivación (Valencia y Hernández, 2017 p. 5)

Así las cosas, siguiendo el mismo derrotero Diez y Sánchez (2015) referenciando también a (Meyer y Rose, 2005, 2006, 2009; Rose y Meyer, 2000, 2002). Ajustan con términos más sencillos el eje de los principales principios del DUA: a) proporcionar múltiples formas de representación (el «qué» del aprendizaje); b) proporcionar múltiples formas para la acción y la expresión (el «cómo» del aprendizaje); y c) proporcionar múltiples formas de participación (el «porqué» del aprendizaje).

Teniendo en cuenta a Diez y Sánchez (2015) cada principio, a su vez, se divide en tres pautas concretas en las que se especifica con más detalle distintos medios para seguir esos principios. En otro sentido, otro de las orientaciones de aplicación del diseño universal a la educación universitario es el enfoque del diseño instruccional universal (DIU), que, en resumen, plantea la aplicación de los siete principios¹² del diseño universal arquitectónico al ámbito pedagógico. (Diez y Sánchez, 2015)

Consideramos apropiado en el marco de OICYS como la transferencia de DU al DUA y en la actualidad al DIU, nos resulta más que idónea para seguir fortaleciendo la educación inclusiva en nuestros territorios. Con ocasión a ello, la piedra angular para el mimetismo de los siete principios se circunscribe en la flexibilización del currículo.

Al respecto, coincidimos con la definición que trabajan Valencia y Hernández (2017) a partir de los precedentes de Alba et al. (2014) cuando precisan el DUA como: un enfoque basado en la investigación para el diseño del currículo – es decir, objetivos educativos, método, materiales y evaluación-, que permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje” (Alba, et al., 2014, Pág. 9).

De lo anterior se colige, su objetivo principal consistente en conseguir que todos los estudiantes, con independencia de sus circunstancias o condiciones de origen, tengan las

¹² Principio 1: Equidad de uso, Principio 2: Flexibilidad de uso, Principio 3: simple e intuitivo, Principio 4: Información Perceptible, Principio 5: Tolerancia al error, Principio 6: Bajo esfuerzo físico, Principio 7: Espacio suficiente de aproximación y uso. En el siguiente enlace se puede ampliar la información http://www.webmati.es/index.php?option=com_content&view=article&id=54:las-ideas-fundamentales-del-diseno-universal&catid=15&Itemid=160

mismas oportunidades para el aprendizaje. De allí surge la siguiente máxima, expresada por Valencia y Hernández (2017) la cual se ha robustecido por la realidad referida, los autores afirman que en nuestros contextos la diversidad es la norma, no la excepción, asegurando que un currículo universalmente diseñado permite derribar la mayor barrera para el aprendizaje: el currículo inflexible.

En ese entendido sostienen Valencia y Hernández (2017) el currículo educativo tradicional es diseñado para responder a las necesidades del alumno promedio, excluyendo a aquellos que presentan alguna discapacidad, se encuentran en condiciones de vulnerabilidad o presentan diferentes habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias. La planificación y el desarrollo curricular asumen que los estudiantes pueden acceder y participar a través de una sola vía, integrando la flexibilidad solo en el momento en que es posible observar dificultades en el aprendizaje de algún estudiante dentro del aula. En concordancia con Sala, Sánchez, Giné y Díez (2014), citados por Valencia y Hernández (2017) el DUA proporciona flexibilidad en objetivos, contenidos, materiales y evaluación, lo que permite a los profesionales del sector educativo diversificar su manera de enseñar. (p. 6)

Así las cosas, es indispensable reiterar la transferencia y aplicabilidad de los lineamientos del DUA, a las dinámicas del proceso educativo de la educación superior. En primer lugar, citando a Díez y Sánchez (2015) una de las concepciones con mayor difusión, el diseño universal para el aprendizaje DUA, la encontramos descrita desde el Center for Applied Special Technology.

Sobre esta línea El DUA es un marco conceptual que aborda el principal obstáculo de los entornos educativos: los currículos inflexibles que plantean barreras no intencionadas al aprendizaje. Desde esta perspectiva, aquellos estudiantes que no se adaptan a una normalidad preestablecida son los que tienen más posibilidades de padecer una segregación en su proceso de enseñanza y aprendizaje, debido a sus características y condiciones personales, que no se tienen en cuenta dentro de lo que se podría considerar como un falso promedio. (Díez y Sánchez, 2015)

Consideramos oportuno de acuerdo con Díez y Sánchez (2015), referenciar la problemática de los diseños curriculares inadecuados (National Center for Universal Design for Learning, 2012). Por ejemplo, si los contenidos digitales obligatorios de una asignatura no

se ofrecen en formatos accesibles, esto podría provocar un problema para estudiantes que requieran el acceso a la información mediante dispositivos especiales o adaptados, para nuestro caso en prácticas los estudiantes con discapacidad visual que utilice un lector de pantalla.

En concreto, Bryson (2003) define el DIU: «el incremento de las capacidades instruccionales en entornos universitarios, a través de la potenciación y el fomento de las competencias y los conocimientos del profesorado» (p. 39). Y en esta misma línea también destaca el enfoque del diseño universal para la instrucción, desde el que Scott, McGuire y Shaw (2001) proponen la aplicación de los 7 principios del diseño universal originales y adicionan dos principios más, relacionados con aspectos importantes para la educación: a) las comunidades de aprendizaje y b) el clima educativo instruccional. (Diez y Sánchez, 2015)

De otro lado, debemos resaltar la diferencia fundamental entre el diseño universal en educación y el diseño universal para el aprendizaje, aunque la sonoridad pareciera idéntica en la adecuación práctica, comprendemos que el manejo del vocablo educación engloba un espectro más amplio y con mejores dinámicas, al comprender todos los procesos y situaciones a los que hace referencia.

En este orden de ideas, desde las investigaciones realizadas por (Spooner, Baker, Harris, Ahlgrim-Delzell y Browder, 2007), se pretende alcanzar la favorabilidad del diseño universal aplicable a favor de la inclusión de todos los estudiantes.

En ese sentido, a juicio de Diez y Sánchez (2015) dada la juventud de estos enfoques, no existen aún demasiados estudios en los que se analice su utilidad en el ámbito universitario.¹³ Pero los que han iniciado como un pilotaje, evidenciaron beneficios en las comunidades educativas donde fueron implementadas.

¹³ En el texto los Diez y Sánchez (2015) citan dos estudios relevantes: En primer lugar, el trabajo de Rose, Harbour, Johnston, Daley y Abarbanell (2006), en el que describen la implementación de un curso denominado «El Reto de las Diferencias Individuales» en la Universidad de Harvard (Estados Unidos) siguiendo los principios del DUA. Como característica fundamental de la realización de este seminario, habría que destacar la cantidad de recursos que se pusieron a disposición de los estudiantes que formaban parte de este. Entre los recursos más interesantes podríamos destacar: un intérprete de lengua de señas para estudiantes sordos; texto alternativo en cualquier imagen presentada a lo largo de la duración del curso para personas con baja visión; y grabación en vídeo de las lecciones magistrales y su posterior alojamiento en un página Web creada específicamente para el desarrollo del curso –lo que permitía visualizar cualquier parte de las conferencias en el momento deseado después de la lección presencial–. Los autores del trabajo concluyen que la deficiencia en el aprendizaje está centrada en el ambiente y no en los estudiantes (Rose et al., 2006) y que el diseño universal para el aprendizaje puede beneficiar a los estudiantes con algún tipo de discapacidad, pero que, en general, la adopción de estrategias basadas en DUA favorece a

Sobre el ejercicio de DUA realizado en el curso El Reto de las Diferencias Individuales, en la Universidad de Harvard, consideramos su transferibilidad a las realidades de los estudiantes en la Universidad del Magdalena con discapacidad visual y auditiva en el entendido que desde hace varios meses se han venido adelantando la optimización de los recursos y/o herramientas digitales cargadas en el ecosistema virtual de aprendizaje Bloque 10¹⁴ sobre este aspecto se construyeron unos podcast relacionados con cultura ciudadana, con la intención que hicieran parte de la ovateca y/o repositorio virtual de fácil acceso para los estudiantes con discapacidad visual, estos dentro del marco de la asignatura de Formación Humanística y Ciudadana.¹⁵

Resulta entonces, el anterior ejemplo un caso que engloba la armonización de las tecnologías de la información (TIC) al servicio optimizado del DUA, proporcionado accesibilidad y cooperación, para los estudiantes desde su heterogeneidad. Sostiene así Mosquera (s.f.) en el diseño universal del aprendizaje en inglés (UDL), se toma en consideración el término de diversidad en el sentido más amplio de la palabra, donde se reitera la flexibilización del currículo, para que este sea abierto e inclusivo desde el comienzo, intentando minimizar las necesarias e inevitables adaptaciones posteriores. Convirtiéndose el DUA como un conjunto de principios enfocados hacia esa finalidad de inclusión y accesibilidad.

De otro lado, comparte Mosquera (s.f.) como el DUA presenta conexiones con los recursos de aprendizaje en abierto (REA) cuya meta consiste en ofrecer una experiencia educativa personalizada por medio de la creación y desarrollo de un entorno personal de aprendizaje (PLE) propio. Igualmente, el DUA implica la accesibilidad universal a la educación,

todos los estudiantes. El segundo caso es la experiencia llevada a cabo por Yuval, Procter, Korabik y Palmer (2004) en la Universidad de Guelph. Estos investigadores iniciaron la puesta en marcha de una serie de acciones en 9 asignaturas de dicha universidad, que fueron modificadas siguiendo los principios del diseño universal en el ámbito educativo universitario. Los objetivos principales del programa fueron fundamentalmente dos: a) estimular a los profesores en la aplicación de los principios del diseño universal aplicado a la educación en las asignaturas del proyecto y b) evaluar el impacto de la aplicación de estos principios. Las asignaturas seleccionadas en el proyecto fueron rediseñadas bajo la óptica del diseño universal. Para ello, en algunos casos se modificaron los currículos por completo y, en otros, se introdujeron mejoras basadas en el diseño universal. La evaluación incluyó cuestionarios a los estudiantes, observaciones en clase y entrevistas, tanto a profesores como a estudiantes de las asignaturas implicadas. El objetivo fundamental de dicha evaluación fue analizar el grado de aplicación de las medidas basadas en el diseño universal y comprobar si la aplicación de dichas medidas tenía una influencia sobre la experiencia educativa de los estudiantes.

¹⁴ El Bloque 10 es el ecosistema virtual de aprendizaje de Unimagdalena, cuenta con MOOC que pueden ver a tu ritmo de aprendizaje. A continuación, se comparte el enlace donde puede ingresarse a la página <https://bloque10.unimagdalena.edu.co/>

¹⁵ <https://bloque10.unimagdalena.edu.co/pildoras-ciudadanas/> En este enlace pueden descargar los podcast realizados desde la construcción del Diseño DUA, el cual reporta beneficios no solo a los estudiantes con discapacidad visual, sino a quien considere oportuno la revisión conceptual de los temas allí consignados.

marcando el camino hacia una inclusión efectiva. Se trata de una visión humanista de la educación, recordando que todos somos diferentes y únicos, con nuestros puntos fuertes y débiles: se reitera entonces, la diversidad es la regla, no la excepción.

De acuerdo con Díez y Sánchez (2015) el diseño universal o el diseño para todos, entendido como la adopción de concepciones abiertas e inclusivas respecto al modo de diseñar dispositivos y servicios es uno de los aspectos claves en el incremento en la participación de la personas con discapacidad en la universidad (Sánchez, Díez, Verdugo, Iglesias y Calvo, 2011).

Precisamente sobre este punto en concreto, nos interesa abordar desde la práctica ¿cómo funciona la participación de los estudiantes con discapacidad visual y auditiva en la Universidad del Magdalena? ¿los currículos están diseñados desde la puesta en marcha del diseño DUA? ¿Las herramientas y plataformas con la que cuenta la Universidad del Magdalena son accesibles? ¿Han interactuado con los MOOC de Bloque 10 el ecosistema digital de aprendizaje? ¿cómo se podría optimizar las estrategias con las que se cuenta para generar motivación, representación y acción expresión como el marco de principios orientadores en el DUA?

En otro sentido, debemos referenciar, que el DUA en nuestro país ha sido regulado para la adecuación práctica en el proceso educativo desde la entrada en vigor del Decreto 1421 de 29 de agosto de 2017, por medio del cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.¹⁶

Por último, pero no por ello menos importante debe incentivarse la profesionalización y capacitación continua de los docentes, quienes dependiendo de su actuación y comportamientos desplegados en el aula, serán artífices y/o gestores de diversidad o por el contrario, al desconocer la simbiosis que debe mediar en el nuevo paradigma educativo, se constituirán en convidados de piedra, o en el peor de los casos, dejarían de percibirse como miembros del desarrollo y constituirse en barreras sino ocupan el rol activo de la asunción diversa y heterogénea de quienes hacen parte de las clases.

16

<http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>

Lo anterior sustenta, como elemento indispensable para las transformaciones que son requeridas para llevar cabo en el capital social, a quienes tiene a su cargo educar para transformar, pero tal como se itero en las anteriores líneas, también deben estar dispuestos a ser transformados para transformar.

En ese orden de ideas, debemos recordar que el requerimiento de activismo educativo al cual se interpela al agente educador en la actualidad es intencional al evidenciarse que los problemas ya no parten de una individualidad corpórea identificada como estudiante, sino en las barreras para el aprendizaje que se presenta en la pluralidad del contexto escolar.

La intervención y abordaje que se debe realizar de manera idónea dependerá de la formación de los agentes educativos, quienes están llamados a generar procesos académicos inclusivos.

En las siguientes páginas, se hará un recorrido por los principales lineamientos normativos a nivel nacional, internacional y local relacionado con la educación inclusiva.

3.8 Políticas y normativas internacionales y nacionales relacionadas con la educación inclusiva y discapacidad.

En Colombia todas las instituciones educativas tienen la responsabilidad de garantizar el acceso a la educación a la niñez y juventud, sin que medien obstáculos para su materialización, por ello desde los axiomas fundamentales incluyendo tanto las que están consignados en la Constitución, como aquellas que forman parte del Bloque de Constitucionalidad, la diversidad y el pluralismo son piezas indispensables para la construcción de una educación inclusiva, tal como expusimos en anteriores líneas.

Lo anterior incide en el trabajo armonizado que inicia desde la ejecución de acciones pertinentes para que las personas con discapacidad puedan vivir de forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida y en el ámbito educativo con mayor ahínco estamos compelidos a volver real los parámetros de autonomía.

La anterior premisa encuentra asidero, en el plexo normativo que se ha sido expedido, y que a continuación expondremos un breve recorrido conceptual de los principales cánones entre los que se cuenta legislación internacional, nacional, e institucional, en la que se debe propender por la inclusión garantizando la atención de necesidades educativas a todas las personas que se encuentren en situación de vulnerabilidad o posible exclusión; teniendo en cuenta que la Declaración Universal de Derechos Humanos proclama en el artículo 2 que todos los seres humanos tenemos los mismos derechos sin importar la raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole.

A su turno el artículo 26 de la misma normatividad en cita resalta, que todas las personas tienen derecho a la educación; y justo en este anhelo superior los países han dispuesto un trabajo en sinergia para la creación de las políticas públicas que orienten la inclusión de las personas con discapacidad y de los grupos humanos más vulnerables con el fin de garantizar sus derechos, tal como lo plantea la conferencia de 1990 de la UNESCO en Jomtien Tailandia.

En la conferencia referenciada, se estipula que todos los Estados deben propender por la inclusión, en el caso de las instituciones educativas deben garantizar la atención de las personas vulnerables y en situación de exclusión con el propósito de lograr atender sus necesidades de aprendizaje.

La educación, es percibida desde un cariz poliédrico, porque lo que siempre ocupa nuestro imaginario es la concepción primigenia de derecho, pero desde la complejidad holística desde la que se encuentra vinculada, debemos expresar que la educación es el pasaporte del desarrollo humano que apertura a las personas a las oportunidades y libertades. En otras palabras, este derrotero que viene trabajándose lo comprendemos como una diada inescindible.

Es de tal raigambre la necesidad del trabajo global por la educación sin barreras, ni obstáculos que la Organización de las Naciones Unidas en su objetivo de desarrollo sostenible la consigno como su ruta número cuatro: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.¹⁷

Ahora bien, en Colombia destacamos los trabajos de Parra (2010), Padilla (2010) Parra (2013) y Hernández (2015) quienes han visibilizado tres aspectos primordiales¹⁸ para comprender la Discapacidad desde el enfoque derechos, superando los modelos y conceptos que se habían designado producto del oscurantismo de la edad media, cuando la discapacidad era sinónimo de maldición por influencia diabólica, creando esta percepción generalizada las peores afrentas en contra de la dignidad de las personas asumiendo con naturalidad la exclusión, rechazo y en peores circunstancias hasta la ignominia del ostracismo que conducía a la muerte por el desarraigo y la falta de atención.

Sobre este aspecto en concreto, traemos a colación lo expresado por Padilla (2010) quien citando a Fernández-Iglesias (2008) exponen que durante la Edad Media se reemplazó al médico por el monje y se conservó la creencia de que los trastornos mentales se relacionan con lo diabólico y lo demoníaco. La Inquisición apoyó la exterminación de personas con

¹⁷ El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos

¹⁸ En los trabajos desarrollados por los autores mencionados, encontramos concordancia en tres elementos que deben no solo incentivarse, sino optimizarse en la educación inclusiva y son los relacionados con la diversidad, autonomía y desarrollo humano.

discapacidad (por ejemplo, la enfermedad mental), al creerlas poseídas por algo diabólico; así mismo, se las culpaba por epidemias o plagas que se presentaran o, en algunos casos (habitualmente discapacidades físicas), se tenían para entretenimientos en circos o cortes. Para este tiempo, y aún en la actualidad, las personas con discapacidad suscitan lástima, lo cual ha sido un medio privilegiado para recaudar limosna. Por ello, hay reportes e incluso películas premiadas, como *¿Quién quiere ser millonario?*¹⁹ además, se insiste que, durante la Edad Media, con las cruzadas y demás guerras de la época, se incrementó el número de personas discapacitadas, y a pesar de que en estos tiempos era difícil sobrevivir, se crearon instituciones que en la mayoría de los casos eran auspiciadas por la Iglesia. No obstante, en tales instituciones seguían siendo marginados sociales y estigmatizados. Instituciones como la Iglesia, la familia y los señores feudales tomaron partido por el cuidado de este colectivo y coincidió con el establecimiento de hospitales, asilos, cofradías o hermandades, ejemplo de ello es la de Toledo²⁰ en España (p. 393)

Se evidencia, entonces dada la postura compartida por Padilla (2010) como en el recorrido histórico algunas enfermedades como la epilepsia, a quien se le asignó durante el oscurantismo ser un “mal divino” o “mal caduco” como lo sostienen Kramer & Sprenger (2005) en su *Malleus Maleficarum*²¹, quien citados por Padilla (2010) sustentan que las convulsiones para esa época estaban afincadas a un pensamiento más allá de lo metafísico, con connotaciones demoniacas, lo que generó desde ese momento e inclusive hasta la presente una alta carga de estigmatización, que consideramos ha sido el origen de la discriminación, rechazo y exclusión por parte de la sociedad de la población con discapacidad, al endilgarle razones míticas y lacerantes por la ausencia de conocimiento y ciencia aplicada a las enfermedades que se padecían para esa época.

¹⁹ La película fue dirigida por Banny Boyle, su título en inglés es: *Slumdog Millionaire*, en su momento además de taquillera arrasó como 8 premios Oscar de las 10 nominaciones.

²⁰ Padilla (2010) citando a Fernández-Iglesias (2008) cuenta: “La cofradía de Toledo que ayuda en caso de enfermedad, vejez, invalidez. Como aquellas que forman los ex - combatientes ciegos de la batalla de Navas de Tolosa en 1212 o la Cofradía de los ciegos trovadores creada en Barcelona en 1329, que agrupa a personas ciegas, músicos y poetas”

²¹ Gran parte de las creencias sobre las brujas se encuentran recopiladas en el libro *Malleus Maleficarum* (del latín, “El martillo de las brujas”) escrito por Jacob Sprenger y Heinrich Kramer, dos monjes alemanes, en 1486. Este libro fue uno de los más famosos durante la Edad Moderna, ya que, a lo largo de tres siglos, se convirtió en el manual indispensable para la Inquisición en la lucha contra la brujería en Europa y América, la cual daría lugar a la llamada Caza de brujas. Para situarnos en el contexto: la Edad Moderna fue un tiempo de división de Europa entre monarquías protestantes y monarquías católicas. Por su parte, la Santa Inquisición se fundó por razones religiosas en lo que respecta a la búsqueda de la salvación de las almas. Esta información puede ampliarse en el siguiente enlace: <https://www.unav.edu/web/bebrave/leer-malleus-maleficarum>

Cabe resaltar, además que durante ese período las mujeres atípicas aquellas que rompían los estereotipos de la sociedad patriarcal y homogeneizadora también eran parte de la persecución y sometidas en varios casos por la inquisición a las ordalías o juicios de Dios, los cuales desde ese momento hasta la época ha generado la estigmatización de la mujer como bruja, desarraigarlo del imaginario colectivo ha costado sangre, llanto, sacrificio y vidas desde esa época hasta la presente donde esa connotación malévol y falsa, se ha difundido para evitar el reconocimiento de la mujer como activista en la ciencia y líder en las cuestiones políticas, sobre este aspecto Silvia Federicci en su obra *Calibán y la Bruja*, relata como el patriarcado se ha sostenido por el trabajo del cuidado de las mujeres, pero bajo una visión de esclavitud y rechazo.

Las referencias históricas que se han iniciado se hacen con la finalidad de comprender como la superación de estos estigmas por parte del capital social desemboca como respuesta humana en primer momento varios estadios o modelos de aplicación para la atención de las personas con discapacidad, y con ocasión a ello el estudio adelantado por Parra (2010) nos parece idóneo al compartirnos el recorrido de los modelos educativos, toda vez que se precisa a medida que el mundo se dinamiza y con él las personas, se inicia el largo camino de la inclusión, en la cual transita como hemos visto en las anteriores líneas por el estadio de la exclusión, luego la educación especial para ir mutando a un concepto educativo de visión integradora y llegar hasta la actualidad a una educación inclusiva basada en un enfoque de derechos.

En ese orden de ideas, sostiene Parra (2010) que el progreso en el modelo educativo y su consecuente normativización, inicia en el periodo de la segregación de las personas con discapacidad, puesto que a pesar que eran concebidas como un castigo para las familias y se mantenían al margen, manteniéndolas invisibilizadas, carentes de educación e imposibilitados para el desarrollo, consideramos que la exclusión generalizada crea en los colectivos de las siguientes generaciones un punto de inflexión que tal como lo afirma Parra (2010) propició el nacimiento de la escuela especial para personas con discapacidad.

Así entonces, en el 1828 sustenta Parra (2010) que en Francia se abren las primeras escuelas de atención a “deficientes” inspiradas en los resultados de Tirad (1775-1838), quien demostró mediante trabajos con “deficientes” la posibilidad de enseñar y educar a los

débiles mentales. En esta misma época el abad de l'Épée creó el primer lenguaje de señas para comunicarse con las personas sordas y, en Alemania, Samuel Heinecke desarrolló una metodología oral para enseñar a las personas sordas a comunicarse de forma verbal. Por su parte, en 1829 Louis Braille creó la escritura de puntos en relieve reconocida universalmente para la lectura y escritura de las personas invidentes²² y difundida por el mundo como el sistema braille (Braille, Louis 1829). Con base en lo anterior, se puede afirmar que, gracias al implemento de la escuela especial y al crearse medios que facilitarían su desarrollo como fue el lenguaje de señas y el sistema braille, se demostró que estas personas eran capaces de competir intelectualmente con otras que no tenían ningún tipo de limitación física (p. 74-75)

Bajo esa misma línea argumentativa, durante el periodo de segregación se hizo patente otros tipos de modelos que se han conocido bajo las siguientes denominaciones: pedagogía terapéutica, tendencia psicométrica y la educación especial. Relacionada con la mencionada en primer lugar apunta (Parra, 2010) es percibida como producto de la controversia para determinar a quien le correspondía la prioridad en la educación de los deficientes, si a los médicos o a los pedagogos, a finales del siglo XIX y principios del XX se definieron dos tendencias para comprender la esencia y carácter de la deficiencia: una -defendida por los médicos- que la consideraba como resultado de factores adversos en el organismo en diferentes etapas del desarrollo y, otra, más defendida por los profesores, que planteaba que ésta podía aparecer por factores psicológicos y pedagógicos. Esta última, hace alusión a la tendencia que estudia los factores contextuales que conducen a que la discapacidad se agrave o atenúe. (p. 75)

En cuanto a la tendencia psicométrica, se trae a colación la primera prueba de inteligencia confeccionada por el francés Alfred Binet, los resultados clasifican y establecen jerarquías en función de la capacidad mental. En 1905 se da paso a la atención educativa especializada, distinta y separada de la organización escolar ordinaria, y surgen las escuelas

²² Respecto a este término, al colocarse en el trabajo una cita textual de parte del autor, Parra (2010), quien se contextualiza en la época a la que hace alusión, donde el señalamiento y adecuación de la discapacidad visual con la palabra invidente, era naturalizado a diferencia de nuestro tiempo donde el término no es reconocido y está en desuso por lo inadecuado de su manifestación e imposibilidad de manifestar o expresar hechos que acaecerían en el futuro. En ese entendido, si así fuera todas las personas estaríamos cobijadas bajo la connotación de ser invidentes, al desconocer que nos depara el mañana. Lo adecuado según el enfoque de derechos y respeto hacia la dignidad humana, es referirnos a las personas ciegas o personas con discapacidad visual, la cual puede tener grados. Se realiza la presente aclaración para evitar que los lectores se confundan o repliquen términos que se utilizaban de manera inadecuada desde hace aproximadamente dos siglos.

especiales para personas con retraso mental, al respecto puntualiza Parra (2010) que la adecuación de la educación especial y su consecuente primer paso a la educación integrada en sus inicios, fue bien recibido, al evidenciarse una resignificación en la percepción de las personas con discapacidad, a quienes si se les puede ofrecer educación especializada y contar con docentes preparados para impartir la instrucción, posterior a ello se avanza hacia a la educación integrada en donde se empiezan a abordar los tópicos de las personas con discapacidad y un amplio abanico de NEE dependiendo las situaciones a las cuales se debían abordar.

La arista negativa, que arrojo el resultado de estos últimos modelos tiene que ver con la continuidad de la segregación y estigmatización al producirse instituciones educativas especializadas para la atención de este grupo poblacional de personas, se itera entonces, si bien se adelanta en la asunción de la educación no se permitía la integración dentro del mismo sistema educativo, en palabras de Parra (2010) la intolerancia de éstas hacia la diferencia y presencia de dificultades como problemas de comportamiento, discapacidades de distinto tipo, inadaptación social y otros problemas, hicieron que fueran concentrados en los centros especiales. (p. 76)

Luego del anterior periplo de exclusiones, rechazos, reconocimientos segregados se inicia para la población con discapacidad el recorrido hacia la educación inclusiva y con este nuevo paradigma, Padilla (2010), Parra (2010) y Hernández (2015) enfatizan sus posturas en la andamiaje fundamentado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje y en consecuencia favorecedor del desarrollo humano.

Ahora bien, habiendo realizado una síntesis del recorrido histórico, es necesario precisar el andamiaje de los lineamientos tanto internacionales y como estos han dado paso a la consolidación de los cánones y políticas nacionales para la estructuración de la educación inclusiva, sobre este aspecto en particular es necesario traer a colación la Declaración de Salamanca, el movimiento educación para todos (EPT) las cuales se organizaron en tres conferencias trascendentales como la realizada en Jomtien Tailandia, y de la cual habíamos esbozado la importancia en anteriores párrafos, Ammán Jordania y Dakar Senegal, posteriormente tuvo lugar la conferencia mundial sobre educación superior de Paris, el

trabajo desarrollado desde la UNESCO y para cerrar este ciclo de instrumentos internacionales la importancia de contar desde el 2006 con una Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad.

En el caso de la Declaración de Salamanca,²³ se percibe este instrumento como el marco de acción para las necesidades educativas especiales, sostiene la UNESCO (1994) que el principio rector de este Marco de Acción²⁴ es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados a niños que viven en la calle y que trabajan niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. (p. 15)

Según la Declaración de Salamanca todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares. En el contexto de este Marco de Acción el término "necesidades educativas especiales" se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje y tienen por lo tanto necesidades educativas especiales en algún grado de su escolarización. Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves. Cada vez existe un mayor en que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales sean incluidos en los planes educativos elaborados para la mayoría de los niños y niñas. Esta idea ha llevado al de escuela integradora. El reto con que se enfrentan las escuelas integradoras es el de desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos los niños y niñas

²³ Más de 300 participantes, en representación de 92 gobiernos 25 organizaciones internacionales se reunieron en Salamanca, España, del 7 al 10 de junio de 1994, a fin de promover el objetivo de la Educación para Todos examinando los cambios fundamentales de política necesarios para favorecer el enfoque de la educación integradora, concretamente capacitando a las escuelas para atender a todos los niños, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales. La Conferencia, organizada por el Gobierno español en cooperación con la UNESCO, congregó a altos funcionarios de educación, administradores, responsables de las políticas y especialistas, así como a representantes de las Naciones Unidas y las organizaciones especializadas, otras organizaciones gubernamentales internacionales, organizaciones no gubernamentales y organismos donantes. La Conferencia aprobó la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y un Marco de Acción. Estos documentos están inspirados por el principio de integración y por el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir "escuelas para todos" esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual. Como tales, c o n s t i t u y e n una importante contribución al programa para lograr la Educación para Todos y dotar a las escuelas de más eficacia educativa. (UNESCO, 1994) Se puede consultar la totalidad de la Declaración de Salamanca en el siguiente enlace: <https://www.unioviado.es/ONEO/wp-content/uploads/2017/09/Declaraci%C3%B3n-Salamanca.pdf>

²⁴ El Marco de Acción comprende las partes siguientes: I. Nuevas ideas sobre las necesidades educativas especiales II. Directrices para la acción en el plano nacional A. Política y organización B. Factores escolares C. Contratación y formación del personal docente D. Servicios de apoyo exteriores E. Áreas prioritarias F. Participación de la comunidad G. Recursos necesarios III. Directrices para la acción en los planos regional e internacional (UNESCO, 1994 p. 16)

comprendidos los que sufren discapacidades graves. El mérito de estas escuelas no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños; con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras (p. 15)

Sostiene entonces, esta Declaración que una pedagogía centrada en el niño puede servir para evitar el desperdicio de recursos y la destrucción de esperanzas consecuencias frecuentes de la mala calidad de la enseñanza y de la mentalidad de que "la que sirve para uno sirve para todos". Las escuelas que se centran en el niño son además la base para la construcción de una sociedad centrada en las personas que respete tanto la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos. Existe la imperiosa necesidad de cambiar de perspectiva social. Durante demasiado tiempo, los problemas de las personas con discapacidades han sido agravados por una sociedad invalidante que se fijaba más en su discapacidad que en su potencial (p. 16)

En cuanto al movimiento Educación Para Todos (EPT), se resalta la importancia de la Declaración Mundial de Educación para todos, Jomtien (1990), en donde se abordaron aspectos fundamentales cimentados en las necesidades o situaciones de vulnerabilidad a la que se enfrenta la población con discapacidad, sobre este particular Parra (2010) y Parra (2013) al analizar las recomendaciones de la conferencia, se encontraron los siguientes aspectos a abordar y trabajar por los Estados Partes, entre los que se encuentran: la escases de oportunidades educativas o la imposibilidad de acceso a ningún nivel educativo, al igual que la percepción inadecuada de la educación primaria, concebida bajo los parámetros de alfabetización y cálculo, más que como una base amplia de aprendizajes para la vida y la ciudadanía, también se hizo alusión a los grupos poblacionales en situación de vulnerabilidad y por ende más expuestos a la vulneración de derechos como los miembros de grupos étnicos, minorías lingüísticas, personas con discapacidad, niñas y mujeres entre otros que enfrentan el riesgo de ser excluidos de la educación. (Parra, 2010 p. 78)

De otro lado, en el foro consultivo internacional sobre educación realizado en Ammán (1996) tenía como finalidad hacer seguimiento y evaluar los avances logrados desde la Conferencia de Jomtien, en 1990, posteriormente sostiene Parra (2010) que la conexión existente entre aquella y la realizada en el foro mundial de EPT en Dakar Senegal (2000)

trajo consigo otros elementos sobre el panorama mundial y que habían pasado por desapercibidos como lo constituían las barreras que afectan a la población vulnerable, entre ellos la población con discapacidad, las niñas, mujeres, minorías étnicas. Su invisibilización constituía la muestra de problemas sin resolver, por lo que en esta reunión se exigieron acciones positivas para frenar los procesos de exclusión, que seguían en aumento como quienes no tienen acceso a la educación por vivir en áreas rurales o remotas de las ciudades, las personas afectadas por los conflictos armados, el hambre enfermedades como el VIH/SIDA, y en general todos aquellos que necesitan solventar las necesidades especiales de aprendizaje.

Seguidamente, nos encontramos con la Declaración de París, sostiene Parra (2010) que en este instrumento se reconoce la relevancia significativa de los resultados de la declaración final de la Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998 y de las seis conferencias regionales: de Cartagena de Indias, Macao, Dakar, Nueva Deli, Bucarest y El Cairo, resaltando los debates de la Conferencia Mundial de París. En ese orden se percibe la Declaración de París como garante en la igualdad de grupos que no están representados ahora, como trabajadores, pobres, minorías, personas con discapacidad, migrantes, refugiados y otros sectores vulnerables de la población (p. 79)

Otra de las precisiones necesarias la realiza la UNESCO (2009) cuando define la educación inclusiva como: “un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la EPT. Como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria.

Para cerrar la línea de argumentación relacionada con los instrumentos internacionales, es necesario mencionar la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Este documento reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades. Para la realización de dicho derecho se requiere que los Estados partes aseguren un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, desarrollando plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima, para permitir así el máximo

desarrollo de la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, haciendo posible su participación de manera efectiva en una sociedad inclusiva (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad 2006).

De otro lado, según la doctrina, en la actualidad el modelo de derechos reconocido en la Convención es quizás el último gran instrumento internacional que consagra Derechos Humanos y se enmarca en el desarrollo que ha tenido lugar en los sesenta años de existencia de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. La Convención es el logro jurídico y político internacional más importante de la comunidad de personas con discapacidad, porque recoge las luchas y los cambios paradigmáticos que han experimentado en años recientes; y porque supera el enfoque de salud para abordar el tratamiento de la discapacidad desde el enfoque de derechos, en el que se concibe a la persona con discapacidad como un sujeto multidimensional al cual deben garantizársele sus derechos humanos en términos de igualdad e inclusión social (Montoya, 2009) citado por Hernández (2015)

Así las cosas, la Convención de Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad, es el primer instrumento vinculante y obligatorio en materia de derechos humanos de las personas con discapacidad, en ella argumenta Hernández (2015) se armonizan los modelos médico, social y se consagra el enfoque de derechos; que reconoce la persona con discapacidad a partir de su dignidad humana como un sujeto de derechos y obligaciones.

Lo anterior significa, según Hernández (2015) que en el ámbito jurídico el concepto de discapacidad adquiere mayor relevancia con la teoría del enfoque de derechos, porque reconoce la justicia social, la igualdad de derechos, la equidad, la aceptación, la pertenencia y la inclusión social, que implica que todos los seres humanos deben ser valorados y aceptados, vistos como seres únicos, con equiparación de oportunidades y no discriminados en razón de su deficiencia o situación de salud específica. El enfoque de derechos reconoce la diversidad de los seres humanos y por consiguiente la superación de barreras de quienes tienen alguna deficiencia para participar en condiciones de igualdad (p. 57)

Bajo estas directrices el organismo de cierre constitucional ha reconocido ampliamente la necesidad de proteger y promover los derechos humanos de las personas con discapacidad protegiendo sus derechos en condiciones de igualdad. El concepto de discapacidad adquiere

estatus jurídico en la Convención de Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad por su carácter vinculante y obligatorio y, porque a la luz del enfoque de derechos este concepto hace énfasis en la condición de persona y no en su utilidad. De tal manera que por primera vez la comunidad con discapacidad a nivel mundial cuenta con un instrumento que les reconoce autonomía, capacidad y la exigibilidad de sus derechos y garantía de manera inmediata, porque los Estados que ratifiquen dicha convención deben implementar en todos sus estamentos la obligatoriedad de realizar los ajustes necesarios para que esta población acceda a todos los servicios en igualdad de oportunidades. (Hernández, 2015 p. 58)

Habiendo finalizado el recuento internacional de los instrumentos más relevantes relacionados con la discapacidad y su adecuada asunción en el sector educativo, se torna indispensable a continuación aterrizar estos en las disposiciones normativas de carácter nacional, no sin antes hacer la salvedad que las señaladas en la presente propuesta constituyen las categorizadas como destacables y coherentes con argumentación dada a las presentes líneas, lo cual no significa que en posterior investigación se podría trabajar a plenitud el normograma de manera integral.

En ese orden de ideas, debemos recordar que el andamiaje normativo en nuestro país está cimentado sobre la base de pertenecer a un Estado Social Derecho, lo que se traduce en la preeminencia del trabajo por la consecución del principio pro homine, el cual ha sido solventado por la Corte Constitucional desde su creación con la nueva Carta de Derechos, en la que se propende por la garantía de la dignidad humana y el desarrollo de todos los que hacemos parte del conglomerado social o elemento subjetivo del Estado sin lugar a exclusiones, discriminaciones o barreras que imposibilitan el ejercicio libre, autónomo, responsable y consciente en el ejercicio de los derechos.

Lo anterior, para resaltar la preeminencia de la Constitución Política de 1991, como hoja de ruta necesaria en la adecuada comprensión de la coherencia o congruencia existente entre los axiomas superiores y su posterior materialización a través de otras disposiciones de rango legal.

En ese orden, las siguientes disquisiciones estarán divididas en dos partes: la primera de ellas haremos alusión a las normas de raigambre constitucional que resguardan la garantía de los derechos de las personas sin lugar a discriminaciones y en segundo lugar el marco

legal que se ha creado y se ha dinamizado conforme a los cambios sociales o mejor ha resguardado la garantía de nuestros derechos.

Iniciemos este recorrido nacional con lo consagrado en las disposiciones constitucionales que hacen expresa mención a la protección, apoyo e integración social de las personas con discapacidad entre ellas resaltamos: el artículo 13 cuando preceptúa que el Estado protegerá especialmente a las personas que, por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se comentan.

La comprensión que debe endilgársele a la norma en cita, debe ser holística y coherente con los instrumentos internacionales, en una primera lectura el término debilidad manifiesta no se realiza para generar categorizaciones o ciudadanos de mejor y menor valía, sobre este particular compartimos que la redacción que data desde la Asamblea Nacional Constituyente en el año de 1990, fue lo más cercana a la garantía de los derechos, evitando frases que precisamente en atención al derecho a la igualdad generara inconformidades. Se enfatiza además que la puesta en marcha y visibilización de esta norma superior consagra en el artículo en comento, ha permitido en nuestro país la cercanía con la eficacia de los derechos para todas las personas, que aquellos que están en condiciones de discapacidad o que pertenecen a los grupos poblacionales en latente peligro de vulnerabilidad, se sientan más resguardados con esta disposición, es una clara muestra del avance que como sociedad hemos podido construir desde la entrada en vigor de esta Constitución a la que sin ánimo de pretensiones desbordadas, pero si con esperanza por la forma en su redacción ha quedado consolidado la convicción que el desarrollo como país, requiere de la igualdad para los integrantes de todos en el territorio.

Posteriormente, encontramos el artículo 47, en donde se asigna al Estado que adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales, y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran. A su turno el 54 de la misma Carta de Derechos Políticos establece que el Estado debe garantizar a los minusválidos el derechos a un trabajo acorde con sus condiciones de salud.

Sobre el último canon constitucional mencionado, debemos realizar las siguientes precisiones: encontramos en su redacción un concepto que puede leerse discriminatorio,

pero que a continuación nos aproximaremos a la razón de su escogencia para el contenido de la disposición normativa, y de otro lado, se vislumbra un factor de riesgo que desde la reglamentación se visibiliza para permitir la hibridación cultural conocida en el marco de la educación inclusiva como interculturalidad.

En primer lugar, fundamentados en el trabajo de Padilla (2010) el término minusválido tiene asidero La Resolución 48/96 del 20 de diciembre de 1993, de la Asamblea General de las Naciones Unidas, sobre Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, definió separadamente los términos, así: Con la palabra discapacidad se resume un gran número de diferentes limitaciones funcionales que se registran en las poblaciones de todos los países del mundo. La discapacidad puede revestir la forma de una deficiencia física, intelectual o sensorial, una dolencia que requiera atención médica o una enfermedad mental. Tales deficiencias, dolencias o enfermedades pueden ser de carácter permanente o transitorio. Minusvalía es la pérdida o limitación de oportunidades de participar en la vida de la comunidad en condiciones de igualdad con los demás. La palabra minusvalía describe la situación de la persona con discapacidad en función de su entorno. Esa palabra tiene por finalidad centrar el interés en las deficiencias de diseño físico y de muchas que se oponen a que las personas con discapacidad participen en condiciones de igualdad (p. 401)

De lo compartido en las anteriores, líneas vemos como el constituyente primario plasma la preocupación desde la existencia de obstáculos que imposibilitan la garantía de los derechos de las personas con discapacidad, además puntualiza la inclusión desde el sector productivo, porque incita no solo al reconocimiento de derechos, sino que se conmina o por lo menos es la sensación que se percibe desde la redacción como incentivar el ingreso en condiciones de igualdad, en atención a las discapacidades, que como se leyó en anteriores párrafos ha sido uno de los factores problemáticos que enfrenta esta población.

Continuando con el recorrido de las normas constitucionales encontramos el artículo 68 en la cual la prescripción superior, establece la erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, son obligaciones especiales del Estado. Sobre este ítem en concreto, se resalta la importancia de la educación producto de los acuerdos internacionales y el reconocimiento de derechos, no obstante, durante este periodo

la educación que se apertura, fue desde una visión integradora, en la actualidad Colombia ha transitado de paradigma amoldándose a la educación inclusiva, la cual ha resultado sine qua non, para la estructura adecuada del desarrollo de las libertades, autonomía y diversidad, sobre este tópico, se enaltece la función primordial de la educación, más allá de la visión normativa, es la misión de vida.

De otro lado, es dable también expresar que nuestra Constitución Política ha definido una serie de derechos fundamentales, sociales, económicos y culturales, que son de carácter universal y por tanto cubren a quienes presenten algún tipo de discapacidad, entre ellos puntualizamos los que se leen a renglón seguido:

Encontramos el artículo 25 que hace mención del trabajo como derecho y obligación social, que se debe dar bajo condiciones dignas y justas, seguidamente es necesario mencionar lo dispuesto en los artículos 48 y 49 en los cuales se prescribe que la seguridad social es un servicio público, obligatorio y a la vez un derecho irrenunciable de todos los habitantes, además se garantiza a todas las personas el acceso a los servicios de promoción, protección y recuperación de la salud.

Tenemos que el canon 52 fija el derechos de todas las personas a la recreación y al deporte, como el artículo 67 determina que la educación es un derecho de la persona, a su turno el 70 se relaciona con el acceso de todos a la cultura, por su parte el artículo 366 señala que el bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población son finalidades sociales del Estado. Será objetivo fundamental de su actividad la solución de las necesidades insatisfechas de salud, de educación, de saneamiento ambiental y de agua potable. Para tales efecto, en los planes y presupuestos de la Nación y de las entidades territoriales, el gasto público social tendrá prioridad sobre cualquier otra asignación.

Habiendo culminado con las referencias constitucionales a continuación expondremos el marco legal que ha patentizado la coherencia entre lo dispuesto por los instrumentos internacionales, las normas constitucionales y las legislativas que se exponen a renglón seguido, no sin antes aclarar que haremos énfasis en un primer momento a las siguientes leyes 361 de 1997, 762 de 2002, 1346 de 2009 y 1618 de 2013, una vez finalizado la presentación de estas serán privilegiados tres temas en concreto empleo, educación y accesibilidad.

La Ley 361 de 1997, conocida como la Ley que regula la discapacidad en nuestro país, establece los mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones, en las que se puntualiza por parte del legislador diversos aspectos en relación con los derechos fundamentales de las personas con limitación y establece obligaciones y responsabilidades del Estado en sus diferentes niveles para que las personas que se encuentran en esta situación, puedan alcanzar su completa realización y su total integración social; es así como se ocupa de asuntos como la prevención, la educación, la rehabilitación, la integración laboral, el bienestar social, la accesibilidad, además a través de esta norma, se constituye el Comité Consultivo Nacional de las Personas con Limitación en calidad de asesor institucional para el seguimiento y verificación de la puesta en marcha de las políticas, estrategias y programas que garanticen la integración social del limitado y se prevé la conformación de Grupos de Enlace Sectorial. (Art. 6°).

A su turno la Ley 762 de 2002²⁵ por medio de la cual se aprueba la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad²⁶, en la cual se reafirmó por los Estados partes 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.

En dicho instrumento que se protocolizó en la Ley traída a colación, se dispuso en su artículo I un marco conceptual claro para su mejor comprensión y puntualizó lo que significa Discapacidad entiendo por ella una deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social.

A su turno precisa el alcance de la discriminación de las personas con discapacidad, la cual debe entenderse como toda distinción, exclusión o restricción basada en una discapacidad,

25

[https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=8797#:~:text=%22Por%20medio%20de%20la%20cual,y%20nueve%20\(1999\)%22.](https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=8797#:~:text=%22Por%20medio%20de%20la%20cual,y%20nueve%20(1999)%22.)

²⁶ La Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad, se suscribió en la ciudad del Guatemala, el 7 de junio de 1999.

antecedente de discapacidad, consecuencia de discapacidad anterior o percepción de una discapacidad presente o pasada, que tenga el efecto o propósito de impedir o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por parte de las personas con discapacidad, de sus derechos humanos y libertades fundamentales;

Aclara además la Convención que no constituye discriminación la distinción o preferencia adoptada por un Estado parte a fin de promover la integración social o el desarrollo personal de las personas con discapacidad, siempre que la distinción o preferencia no limite en sí misma el derecho a la igualdad de las personas con discapacidad y que los individuos con discapacidad no se vean obligados a aceptar tal distinción o preferencia. En los casos en que la legislación interna prevea la figura de la declaratoria de interdicción, cuando sea necesaria y apropiada para su bienestar, ésta no constituirá discriminación.

Así las cosas, en el artículo II se dispuso que los objetivos de la Convención son la prevención y eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración en la sociedad. Para lograr dichos objetivos en el artículo III los Estado Parte se comprometen a:

1. Adoptar las medidas de carácter legislativo, social, educativo, laboral o de cualquier otra índole, necesarias para eliminar la discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración en la sociedad, incluidas las que se enumeran a continuación, sin que la lista sea taxativa:

a) Medidas para eliminar progresivamente la discriminación y promover la integración por parte de las autoridades gubernamentales y/o entidades privadas en la prestación o suministro de bienes, servicios, instalaciones, programas y actividades, tales como el empleo, el transporte, las comunicaciones, la vivienda, la recreación, la educación, el deporte, el acceso a la justicia y los servicios policiales, y las actividades políticas y de administración; b) Medidas para que los edificios, vehículos e instalaciones que se construyan o fabriquen en sus territorios respectivos faciliten el transporte, la comunicación y el acceso para las personas con discapacidad; c) Medidas para eliminar, en la medida de lo posible, los obstáculos arquitectónicos, de transporte y comunicaciones que existan, con la finalidad de facilitar el acceso y uso para las personas con discapacidad, y d) Medidas

para asegurar que las personas encargadas de aplicar la presente Convención y la legislación interna sobre esta materia, estén capacitados para hacerlo.

En este instrumento internacional se insiste en la necesidad de trabajar prioritariamente en las siguientes áreas:

a) La prevención de todas las formas de discapacidad prevenibles; b) La detección temprana e intervención, tratamiento, rehabilitación, educación, formación ocupacional y el suministro de servicios globales para asegurar un nivel óptimo de independencia y de calidad de vida para las personas con discapacidad, y c) La sensibilización de la población, a través de campañas de educación encaminadas a eliminar prejuicios, estereotipos y otras actitudes que atentan contra el derecho de las personas a ser iguales, propiciando de esta forma el respeto y la convivencia con las personas con discapacidad.

De otro lado se resalta lo dispuesto en los Artículos IV y V que establece la cooperación entre los Estado parte, para contribuir a prevenir y eliminar la discriminación contra las personas con discapacidad, para ello deberán colaborar de manera efectiva en:

a) La investigación científica y tecnológica relacionada con la prevención de las discapacidades, el tratamiento, la rehabilitación e integración a la sociedad de las personas con discapacidad, y b) El desarrollo de medios y recursos diseñados para facilitar o promover la vida independiente, autosuficiencia e integración total, en condiciones de igualdad, a la sociedad de las personas con discapacidad.

Además, deberán los Estados Parte promover, en la medida en que sea compatible con sus respectivas legislaciones nacionales, la participación de representantes de organizaciones de personas con discapacidad, organizaciones no gubernamentales que trabajan en este campo o si no existieren dichas organizaciones, personas con discapacidad, en la elaboración, ejecución y evaluación de medidas y políticas para aplicar la presente Convención.

También se invita a los Estados Parte a la creación de canales de comunicación eficaces que permitan difundir entre las organizaciones públicas y privadas que trabajan con las personas con discapacidad los avances normativos y Jurídicos que se logren para la eliminación de la discriminación contra las personas con discapacidad.

Las anteriores disquisiciones son algunas de las disposiciones que quedaron consignadas en la mencionada Legislación, a continuación, traemos a colación lo dispuesto en la Ley 1346 de 2009 por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad²⁷ de este instrumento internacional aprobado en nuestra legislación interna, resaltamos la inclusión de términos y/o definiciones como la importancia de ajustes para la superación de obstáculos y/o barreras, el diseño universal como apalancamiento del desarrollo y como trabajar para prevenir y desarraigar la violencia, maltrato y exclusión de las niñas y mujeres con discapacidad.

Tenemos entonces que lo dispuesto en el artículo 2, tiene por finalidad definir con claridad los aspectos sobre los cuales deberán trabajar los Estados parte para garantizar la igualdad de derechos de las personas con discapacidad, consideramos necesario iterar la taxatividad de lo consagrado, toda vez que de estos lineamientos se desprende la pertinencia y conducencia de aplicabilidad en cada uno de los territorios.

Precisa así la Convención aprobada por la Ley 1346 de 2009 que la "comunicación" incluirá los lenguajes, la visualización de textos, el Braille, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso.

A su turno, Por "lenguaje" se entenderá tanto el lenguaje oral como la lengua de señas y otras formas de comunicación no verbal. Por "discriminación por motivos de discapacidad" se entenderá cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo.

Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables;

Por "ajustes razonables" se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran

²⁷ Esta CDPD fue adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006.

en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales y por "diseño universal" se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El "diseño universal" no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten.

En cuanto a las mujeres, niños y niñas con discapacidad encontramos que en el artículo 6 y 7 de la Ley 1346 de 2009, los Estados reconocen que las mujeres y niñas con discapacidad están sujetas a múltiples formas de discriminación y, a ese respecto, adoptarán medidas para asegurar que puedan disfrutar plenamente y en igualdad de condiciones de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. A su turno deberán tomar todas las medidas pertinentes para asegurar el pleno desarrollo, adelanto y potenciación de la mujer, con el propósito de garantizarle el ejercicio y goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales establecidos en la Convención.

En ese sentido, el artículo 7 conmina a los Estados Partes que tomen todas las medidas necesarias para asegurar que todos los niños y las niñas con discapacidad gocen plenamente de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas, por ello en todas las actividades relacionadas con los niños y las niñas con discapacidad, una consideración primordial será la protección del interés superior del niño, también se garantizará por parte de los Estados que los niños y las niñas con discapacidad tengan derecho a expresar su opinión libremente sobre todas las cuestiones que les afecten, opinión que recibirá la debida consideración teniendo en cuenta su edad y madurez, en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas, y a recibir asistencia apropiada con arreglo a su discapacidad y edad para poder ejercer ese derecho.

En lo atinente a la educación encontramos que el artículo 64 la Ley 1346 de 2009 establece la obligatoriedad de los Estados parte reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados deberán asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, con

miras a cumplir con los siguientes aspectos: a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana; b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas; c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

Para hacer efectivo el derecho a la educación, es enfática la norma al establecer que los Estados deberán asegurar que a) las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad; b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan; c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales; d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva; e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

Bajo esta misma línea, es enfática la norma al imponer la obligatoriedad de brindar a las personas con discapacidad el aprendizaje de habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad, ejemplo de esto lo constituiría el Braille, la lengua de señas entre otras adaptaciones medidas por la tecnología que permitan el desarrollo.

Se hace especial alusión en este apartado de lo dispuesto en el numeral 5 del artículo 24 de la norma en cita cuando se conmina a los Estados a trabajar con la finalidad de asegurar que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás, para el efecto los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.

De otro lado, la Ley 1618 de 2013 es jerárquicamente superior a las enunciadas con anterioridad al contar con la categoría de ley estatutaria, esto se traduce que su disposición permite la materialización de los derechos fundamentales, para este caso de las personas con discapacidad, el objeto de esta ley es garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad, en concordancia con la Ley 1346 de 2009.

Se resalta que en este cuerpo normativo, se realizan las siguientes precisiones conceptuales que evidencia el enfoque de derechos que se viene trabajando desde la Convención, al respecto enfatizamos en los numerales 2, 3, 4 y 5 del Artículo 2 en donde se entiende por inclusión social el proceso que asegura que todas las personas tengan las mismas oportunidades, y la posibilidad real y efectiva de acceder, participar, relacionarse y disfrutar de un bien, servicio o ambiente, junto con los demás ciudadanos, sin ninguna limitación o restricción por motivo de discapacidad, mediante acciones concretas que ayuden a mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad.

Por acciones afirmativas, se entienden las políticas, medidas o acciones dirigidas a favorecer a personas o grupos con algún tipo de discapacidad, con el fin de eliminar o reducir las desigualdades y barreras de tipo actitudinal, social, cultural o económico que los afectan. En cuanto al Acceso y accesibilidad: Condiciones y medidas pertinentes que deben cumplir las instalaciones y los servicios de información para adaptar el entorno, productos y servicios, así como los objetos, herramientas y utensilios, con el fin de asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, tanto en zonas urbanas como rurales. Las ayudas técnicas se harán con tecnología apropiada teniendo en cuenta estatura, tamaño, peso y necesidad de la persona.

El artículo 2 en su numeral 5 establece con claridad lo que se debe entender por barreras y además presenta una clasificación, así entonces, las barreras son cualquier tipo de obstáculo que impida el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con algún tipo de discapacidad. Estas pueden ser: a) Actitudinales: Aquellas conductas, palabras, frases,

sentimientos, preconcepciones, estigmas, que impiden u obstaculizan el acceso en condiciones de igualdad de las personas con y/o en situación de discapacidad a los espacios, objetos, servicios y en general a las posibilidades que ofrece la sociedad; b) Comunicativas: Aquellos obstáculos que impiden o dificultan el acceso a la información, a la consulta, al conocimiento y en general, el desarrollo en condiciones de igualdad del proceso comunicativo de las personas con discapacidad a través de cualquier medio o modo de comunicación, incluidas las dificultades en la interacción comunicativa de las personas.

La norma también clasifica las barreras c) Físicas como aquellos obstáculos materiales, tangibles o contruidos que impiden o dificultan el acceso y el uso de espacios, objetos y servicios de carácter público y privado, en condiciones de igualdad por parte de las personas con discapacidad.

Concluido la revisión de este primer cuerpo legislativo correspondiente a las Leyes 762 de 2002, 1346 de 2009 y 1618 de 2013, procederemos a continuación a compartir de manera sucinta algunas regulaciones y/o directrices relacionadas con el empleo, la accesibilidad y la educación de las personas con discapacidad.

Así las cosas, en cuanto a la empleabilidad encontramos que la Ley 82 de 1989 ratificó el Convenio 159 de la OIT que propende por el empleo adecuado de las personas con discapacidad promoviéndose la integración o la reintegración de ella en la sociedad con participación de la colectividad.

A su turno el Decreto 970 de 1994 promulga el convenio sobre readaptación profesional y el empleo de las personas invalidas, el Decreto 692 de 1995 que adopta el manual de calificación de invalidez, el Decreto 917 de 1999 que contiene el Manual Único de Calificación de Pérdida de Capacidad Laboral.

La Ley 443 de 1998 y sus decretos reglamentarios 1571 y 1572 de 1998 por la cual se expiden normas sobre la carrera administrativa y se dictan medidas tendientes a garantizar en igualdad de oportunidades las condiciones de acceso al servicio público, en empleos de carrera administrativa, a aquellos ciudadanos que se encuentran limitados físicamente, con el fin de proporcionarles un trabajo acorde con sus condiciones de salud.

En cuanto a la accesibilidad se destaca la Ley 12 de 1987 por la cual se suprimen algunas barreras arquitectónicas, posteriormente encontramos la Ley 361 de 1997 reglamentada por el Decreto Nacional 734 de 2012, reglamentado parcialmente por el Decreto Nacional 1538 de 2005, adicionada por la Ley 1287 de 2009 por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones.

Sobre este tópico, relacionado con la accesibilidad resulta también oportuno mencionar las directrices del Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación ICONTEC entre ellas se destacan las siguientes:

La Norma Técnica Colombiana (NTC) 4144 de 1997 establecen los lineamientos técnicos de accesibilidad de las personas al medio físico, edificios y señalización. La NTC. 4279 de 1998 consagra la accesibilidad de las personas al medio físico, espacios urbanos y rurales, vías de circulación peatonales planas, la NTC. 9404 de 2000 establece la accesibilidad de las personas al medio físico, estacionamiento accesible, la NTC. 4141 de 1997 preceptúa la accesibilidad de las personas al medio físico, símbolo de sordera o hipoacusia y dificultad de comunicación, la NTC. 4139 de 1997 accesibilidad de las personas al medio físico, símbolo de ceguera y baja visión.

En lo relacionado con la educación, es mandatorio abordar lo consagrado en la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, que establece en el capítulo 1 del Título III artículos 46 a 49, prevé la Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales, la cual plantea que la educación para estos grupos es parte integrante del servicio público educativo, tal como lo consagra el artículo 46, y que el Estado apoyará a las instituciones y fomentará programas y experiencias orientadas a la adecuada atención educativa tal como lo preceptúa el artículo 47 de la normatividad en cita.

Conforme lo anterior y se evidencian el plexo de normas que resguardan la asunción corresponsable de la educación sin barreras o educación inclusiva, toda vez que se hizo palmario es recorrido desde las clasificaciones de las normas de derecho internacional y normas en el ordenamiento jurídico interno.

En ese orden de ideas, nos percatamos que el propósito del andamiaje normativo internacional es promover, proteger y garantizar el disfrute pleno y por igual del conjunto

los derechos humanos por las personas con discapacidad. Cubre una serie de ámbitos fundamentales tales como la accesibilidad, la libertad de movimiento, la salud, la educación, el empleo, la habilitación y rehabilitación, la participación en la vida política, y la igualdad y la no discriminación. La CDPD marca un cambio en el concepto de discapacidad, pasando de una preocupación en materia de bienestar social a una cuestión de derechos humanos, que reconoce que las barreras y los prejuicios de la sociedad constituyen en sí mismos una discapacidad.

De otro lado, se precisa que en la actualidad los documentos de metas educativas generadas desde la entrada en vigor del Decreto 1421 de 2017, pretende erradicar las anómalas prácticas de trasgresión educativa por el desapego a la corresponsabilidad en la que se debe trabajar de manera conjunta por la educación inclusiva y el fomento de la educación superior a favor de la población con protección constitucional reforzada.

Sobre este particular resulta necesario traer a colación el contenido legal de los siguientes mandatos el primero de ellos consagrado en el artículo 2.3.3.5.2.3.4. de la norma en cita que trata acerca de la permanencia en el servicio educativo para personas con discapacidad. Este canon establece que con el propósito de contrarrestar los factores asociados a la deserción del sistema educativo de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, las entidades territoriales certificadas realizarán acciones afirmativas que eliminen las barreras para el aprendizaje y la participación, y garanticen en términos de pertinencia y eficiencia una "educación inclusiva con enfoque diferencial, de acuerdo con la clasificación de la oferta establecida en el artículo 2.3.3.5.2.3.2 del presente decreto. Para esto, las entidades territoriales deberán gestionar los ajustes a las condiciones de accesibilidad a la infraestructura física y tecnológica en el establecimiento educativo, así como los apoyos y recursos idóneos para su atención; los servicios de alimentación y transporte escolar; los procesos pedagógicos y la dotación de materiales didácticos pertinentes o la canasta establecida para ello, planteada en los PIAR y en los planes de mejoramiento institucional. (p. 12)

Por su parte el artículo 2.3.3.5.2.3.5. consigna lo relacionado con la construcción e implementación de los Planes Individuales de apoyos y ajustes razonables (PIAR). El PIAR se constituye en la herramienta idónea para garantizar la pertinencia del proceso de

enseñanza y aprendizaje del estudiante con discapacidad dentro del aula, respetando sus estilos y ritmos de aprendizaje. Es un complemento a las transformaciones realizadas con el Diseño Universal de los Aprendizajes. El PIAR es el proyecto para el estudiante durante el año académico, que se debe llevar a cabo en la institución y en el aula en conjunto con los demás estudiantes de su clase, y deberá contener como mínimo los siguientes aspectos: i) descripción del contexto general del estudiante dentro y fuera del establecimiento educativo (hogar, aula, espacios escolares y otros entornos sociales); ii) valoración pedagógica; iii) informes de profesionales de la salud que aportan a la definición de los ajustes; iv) objetivos y metas de aprendizaje que se pretenden reforzar; v) ajustes curriculares, didácticos, evaluativos y metodológicos para el año electivo, si se requieren; vi) recursos físicos, tecnológicos y didácticos, necesarios para el proceso de aprendizaje y la participación del estudiante y; vii) proyectos específicos que se requieran realizar en la institución educativa, diferentes a los que ya están programados en el aula, y que incluyan a todos los estudiantes; viii) información sobre alguna otra situación del estudiante que sea relevante en su proceso de aprendizaje y participación y ix) actividades en casa que darán continuidad a diferentes procesos en los tiempos de receso escolar. (p.12)

El diseño de los PIAR lo liderarán el o los docentes de aula con el docente de apoyo, la familia y el estudiante. Según la organización escolar, participarán los directivos docentes y el orientador. Se deberá elaborar durante el primer trimestre del año escolar, se actualizará anualmente y facilitará la entrega pedagógica entre grados. Frente al mismo, el establecimiento educativo deberá hacer los seguimientos periódicos que establezca en el sistema institucional de evaluación de los aprendizajes existente. Incluirá el total de los ajustes razonables de manera individual y progresiva. Los requerimientos de los PIAR deben incluirse en los planes de mejoramiento institucional (PMI) de los establecimientos educativos y en los planes de apoyo al mejoramiento de las secretarías de educación de las entidades territoriales certificadas. (p.12)

El PIAR hará parte de la historia escolar del estudiante con discapacidad, y permitirá hacer acompañamiento sistemático e individualizado a la escolarización y potencializar el uso de los recursos y el compromiso de los actores involucrados. Parágrafo 1. En el evento en que un estudiante se vincule al sistema educativo de manera extemporánea, se contemplará un

término no mayor a treinta (30) días para la elaboración de los PIAR y la firma del acta de acuerdo en la institución educativa y la familia, de conformidad con lo previsto en el artículo siguiente. Parágrafo 2. En el evento en que un estudiante requiera el traslado de institución educativa, la institución de origen, en coordinación con la familia, deberá entregar formalmente la historia escolar del estudiante al directivo de la institución receptora. Esta última deberá actualizar el PIAR al nuevo contexto escolar y conservar la historia escolar del estudiante para facilitar su transición exitosa entre los diferentes grados, ciclos y niveles educativos. (p.13)

De la lectura que se hizo del último compendio normativo, consideramos idóneas las herramientas legales para la materialización de la educación inclusiva, toda vez que se está en la ruta dinámica de los cambios sociales en donde se requiere la armonización y corresponsabilidad de la familia, institución y Estado.

Concluimos entonces este apartado normativo desde la revisión de instrumentos internacionales y nacionales, a continuación, nos circunscribiremos a los lineamientos a nivel de la agencia, en este caso la Universidad del Magdalena.

A continuación, compartiremos unas tablas resumen donde se puedan apreciar los instrumentos internacionales y normas nacionales trabajadas en el presente acápite.

Tabla 1 resumen instrumentos internacionales
Discapacidad e inclusión

Nombre del instrumento y/o Conferencia referenciada.	Año / Organización	Contenido
Declaración Universal de los Derechos Humanos	Adoptada en 1948 por la Asamblea General de las Naciones Unidas	Instrumento de resguardo a los derechos humanos sin discriminaciones, se resalta el art. 2 y 26.
Declaración de Derechos de las personas con retardo mental	1971	Reconocimiento de garantías inalienables para esta población.
Declaración de los Derechos de los impedidos	1975	Reconocimiento de garantías para las personas con Discapacidad
Declaración sobre las personas sordo -ciegas	1979	Reconocimiento de los derechos y garantías de atención y resguardo.
Decenio de acción mundial para las personas con Discapacidad	Asamblea General de las Naciones Unidas. Resolución 37/52 diciembre de 1982	Hoja de ruta para el trabajo del reconocimiento de derechos que sirve de soporte a la CDPD y otros instrumentos.
Programa de acción mundial para las personas con discapacidad	Aprobada en la Resolución 37/52 del 3 de diciembre de 1982 por la Asamblea General de las Naciones Unidas.	Precedente importante para la concepción integral de la discapacidad. Entre sus preceptos se señala: “El propósito es promover medidas eficaces para la prevención de la discapacidad y para la rehabilitación y la realización de los objetivos de igualdad y de plena participación de las personas con discapacidad en la vida social y el desarrollo.
	Organización de Estados	Sus objetivos son la prevención y

Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad	Americanos (OEA) junio 1999	eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración en la sociedad.
Conferencia de Jomtien	1990 UNESCO	Inclusión en las instituciones educativas atención de las personas vulnerables y en situación de exclusión con el propósito de lograr atender sus necesidades de aprendizaje
Declaración de Salamanca	1994 UNESCO	Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad.
Conferencia de Ammán	1996 UNESCO	Foro Consultivo Internacional sobre EPT
Conferencia de Dakar	2000 UNESCO	Prevenir la exclusión que continúan experimentando los grupos poblacionales vulnerables
Declaración de París	2009 UNESCO	Las nuevas dinámicas de la educación superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo.
Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad	2006 ONU	Promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad y promover el respeto por su dignidad inherente.

Fuente marco legal de la discapacidad, recopilación efectuada por la vicepresidencia de la república de Colombia.

Tabla de elaboración propia.

Tabla 2 resumen normativa nacional Educación inclusiva y discapacidad

Constitución, Ley, Decreto, NTC	Año	Contenido
Constitución Política de Colombia	1991	Relacionados con el tema se deben revisar los axiomas superiores consagrados en los artículos 13,25,47,48,49,52,67,70 y 366
Ley 361	1997	Regula la discapacidad en nuestro país, establece mecanismos de integración social de las personas con discapacidad.
Ley 762	2002	Se aprueba la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las PcD.
Ley 1346	2009	Se aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
Ley 1618	2013	Ley estatutaria encargada de garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los Derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa, y de ajustes razonables eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad, en concordancia con la Ley 1346/2009.

Ley 82	1989	Ratificó el Convenio 159 de la OIT empleo adecuado de las personas con discapacidad, promoviéndose la integración o la reintegración.
Decreto 970	1994	Promulga el Convenio sobre readaptación profesional y el empleo de las personas invalidas.
Decreto 692	1995	Manual de calificación de Invalidez.
Decreto 917	1999	Manual Único de calificación de pérdida de capacidad laboral.
Ley 443 Decretos reglamentarios 1571 y 1572	1998 1998	Normas sobre la carrera administrativa y se dictan medidas tendientes a garantizar en igualdad de oportunidades las condiciones de acceso al servicio público.
Ley 12	1987	Se suprimen algunas barreras arquitectónicas.
Ley 361 Reglamentada por el Decreto 734 de 2012, reglamentado parcialmente por el Decreto Nacional 1538 de 2005, adicionado por la Ley 1287 de 2009	1997	Se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones.
NTC 4144	1997	Lineamientos técnicos de accesibilidad de las personas al medio físico, edificios y señalización.
NTC 4141	1997	Preceptúa la accesibilidad de las personas al medio físico, símbolo

		de sordera o hipoacusia y dificultad de comunicación.
NTC 4139	1997	Accesibilidad de las personas al medio físico símbolo de ceguera y baja visión.
NTC 4279	1998	Accesibilidad de las personas al medio físico, espacios urbanos y rurales, vías de circulación peatonales planos.
NTC 9404	2000	Establece la accesibilidad de las personas al medio físico, estacionamiento accesible.
Ley 115	1994	Ley General de Educación Artículos 46-49
Decreto 1421	2017	Reglamenta la ruta, el esquema y las condiciones para la atención educativa a la población con Discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media. También fomenta la educación superior a favor de la población con protección constitucional reforzada. Se resalta la adecuación de los PIAR como complemento a las transformaciones realizadas desde el DUA.

Fuente Parra (2013), Hernández (2015) y marco legal de la discapacidad recopilación efectuada por la vicepresidencia de la república de Colombia. Tabla de creación propia

3.9 Lineamientos Normativos en la Universidad del Magdalena relacionados con la educación inclusiva

La Universidad del Magdalena comprometida con el desarrollo del territorio mediante la formación de alta calidad, tal como lo establece su misión, ha asumido como impronta distinta la educación inclusiva, la cual esta imbricada transversalmente en todos los procesos que se adelantan en la Universidad, tanto aquellos que son conocidos como académicos, como los administrativos.

Asumiendo entonces, con beneplácito los mandatos de internacionales y constitucionales, han sido emitidos para el funcionamiento idóneo un compendio de Acuerdos y Resoluciones a nivel institucional en las que se evidencia no solo el soporte de las actuaciones para volver real la educación inclusiva, sino que de manera efectiva lo allí consignado ha es tangible a través del capital social que hace parte de la comunidad diversa en la Universidad del Magdalena.

Así entonces, en pasaremos a compartir en orden cronológico los lineamientos institucionales.

Iniciaremos con el Acuerdo Superior número 21 signado el pasado 30 de junio de 2017 por el cual se establecen los mecanismos para favorecer la inclusión de las personas con discapacidad, en la sustentación de la parte motiva de la normatividad en cita, consideramos oportuno traer a colación la que se pone de presente a renglón seguido:

Que la Ley Estatutaria 1618 de 2013, en aras de garantizar atención educativa integral a la población con discapacidad, estableció distintos deberes del Ministerio de Educación Nacional en relación con la educación superior, dentro de los que se destaca: Asegurar, dentro del ámbito de sus competencias, a las personas con discapacidad el acceso, en condiciones de equidad con las demás y sin discriminación, a una educación superior inclusiva y de calidad, incluyendo su admisión, permanencia y promoción en el sistema educativo, que facilite su vinculación productiva en todos los ámbitos de la sociedad; en todo caso las personas con discapacidad que ingresen a una universidad pública pagarán el valor de matrícula mínimo establecido por la institución de educación superior. Las instituciones de educación superior en cumplimiento de su misión institucional, en armonía con su plan de

desarrollo propugnarán por aplicar progresivamente recursos de su presupuesto para vincular recursos humanos, recursos didácticos y pedagógicos apropiados que apoyen la inclusión educativa de personas con discapacidad y la accesibilidad en la prestación del servicio educativo de calidad a dicha población. (p. 2)

Que la Corte Constitucional, mediante Sentencia T-551 de 2011, en atención al derecho fundamental a la educación de personas con discapacidad, decidió en su parte resolutive, exhortar e instar a la Universidad del Magdalena a: asegurarle al actor y a las personas en circunstancia de discapacidad, su derecho fundamental a la educación inclusiva para que desarrolle medidas de igualdad promocional en tomo al contenido del derecho a la educación desde su perspectiva de accesibilidad, como por ejemplo, adecuación de la prueba de admisión y los sistemas de evaluación, sistema braille y/o lengua de señas, disponibilidad de profesorado formado, accesibilidad física, y las demás que los órganos competentes consideren necesarias para garantizar la inclusión en el sistema educativo superior de las personas en circunstancia de discapacidad para que se comprometa en la realización efectiva del contenido del artículo 24 de la Convención de los Derechos Humanos de las personas con discapacidad, específicamente en el proceso de educación inclusiva (que involucra a toda la comunidad académica) y de accesibilidad física para que los ciudadanos con distintas discapacidades puedan ejercer su derecho fundamental a la educación. (p. 2)

Que, en aras de salvaguardar los derechos fundamentales a la igualdad y la educación, la Universidad del Magdalena requiere la adopción de políticas para garantizar la inclusión de las personas en circunstancia de discapacidad y así establecer medidas de inclusión, acción afirmativa y ajustes razonables, eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad. (p. 2)

Luego de esta sustentación, se observa la corresponsabilidad por parte de la Universidad del Magdalena al cumplimiento de las directrices, por lo que para materializarlo se dispuso en el artículo 3 y 4 los mecanismos que favorecen institucionalmente a las personas con discapacidad.

El artículo 3 del Acuerdo Superior 21 de 2017 se observa la coherencia entre la misión institucional y las directrices para lograrlo, los objetivos propuestos en estos son los

siguientes:

1. Promover la inclusión real y efectiva de los estudiantes con discapacidad en la Universidad del Magdalena. 2. Promover que las normas, reglamentos, costumbres y prácticas institucionales no constituyan discriminación contra los estudiantes con discapacidad. 3. Favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad, así como la adaptación institucional a las necesidades específicas de estos estudiantes. 4. Promover la adquisición de bienes, servicios, equipos e instalaciones de diseño universal, que requieran la menor adaptación posible y el menor costo para satisfacer las necesidades específicas de las personas con discapacidad, así como promover su disponibilidad y uso. 5. Promover la adecuación de la prueba de admisión y los sistemas de evaluación, sistema braille y/o lengua de señas, disponibilidad de profesorado formado, accesibilidad física, y las demás que los órganos competentes consideren necesarias para garantizar la inclusión en el sistema educativo superior de las personas con discapacidad. 6. Promover la protección y promoción de los derechos humanos de las personas con discapacidad. 7. Promover el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana. (p. 3 y 4)

A su turno el artículo 4 consagra las estrategias para incentivar el ingreso a la institución y la ruta para asegurar su permanencia, con la finalidad de garantizar una inclusión real y efectiva en condiciones de igualdad, el favorecimiento que realiza la Universidad del Magdalena a los estudiantes con discapacidad con la efectividad de los siguientes derechos: exoneración del pago por concepto de inscripción en el proceso de admisión, exoneración del noventa por ciento (90%) del valor de la matrícula, inclusión preferencial en los programas de bienestar estudiantil y de alimentación escolar. (p. 4)

Posteriormente fue expedida la Resolución Rectoral 321 del 24 de junio de 2021, por medio de la cual se adoptan los nuevos criterios de inscripción para los aspirantes con discapacidad que deseen acogerse a los beneficios del Acuerdo Superior 021 de 2017 y se dictan otras disposiciones.

En esta normativa se resaltan los requisitos para el procedimiento de admisión,²⁸ la documentación requerida²⁹ y como estos datos deben ser verificados por parte de la Dirección de Desarrollo Estudiantil de la Universidad del Magdalena y los apoyos para la permanencia y graduación esta última dispuesto en el artículo sexto, en aras de eliminar las barreras de aprendizaje que afronta la población con discapacidad, en especial se citan las allí contenidas como muestra de efectividad en el compromiso a. Asignación de ayudante. b. Asignación del servicio de interpretación. c. Apoyos extra-clase. d. Talleres de movilidad (estudiantes con discapacidad visual). e. Talleres de habilidades sociales y técnicas de

²⁸ ARTÍCULO SEGUNDO: Procedimiento de ingreso. - Para el proceso de ingreso a los beneficios de que trata el artículo anterior, el aspirante con discapacidad, deberá presentar una solicitud formal de intención dirigida a la Dirección de Desarrollo Estudiantil, la cual, deberá ser radicada ante la recepción de correspondencia del Grupo de Gestión Documental, ubicada en el Bloque Administrativo de esta Institución o remitida a la dirección de correo electrónico gestiondocumental@unimagdalena.edu.co, u otro correo electrónico institucional que se establezca con posterioridad, y contendrá como mínimo la siguiente información: 1. Nombres y apellidos completos. 2. Número de documento de identidad. 3. Dirección, número de teléfono y dirección de correo electrónico para la recepción de notificaciones. 4. Motivación, para ser beneficiario de las políticas de inclusión que favorecen a las personas con discapacidad, sea física, sensorial, mental o múltiple en la institución. 5. Programa al que aspira hacer parte. (Resolución Rectoral N° 321 del 24 de junio de 2021 p. 4)

²⁹ ARTÍCULO TERCERO: Documentación requerida. - Para ser beneficiario de las políticas de inclusión de la Universidad para personas con discapacidad, sea física, sensorial, mental o múltiple, se deberán presentar los requisitos que se describen a continuación: 1. Solicitud formal, donde se presente la intención de acceder a los beneficios del Acuerdo Superior N° 021 de 7 de marzo de 2017, mediante la cual, se establecen las políticas de inclusión educativa para estudiantes con discapacidad. 2. Copia del documento de identidad. 3. Certificado de Discapacidad, expedido por la Institución Prestadora de Servicios de Salud -IPS que sea autorizada conforme lo descrito en la Resolución N° 0000113 de 2020 del Ministerio de Salud y Protección Social. 4. Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad - RLCPD, con la información resultante del procedimiento de certificación de discapacidad del aspirante, el cual, corresponderá a la Universidad del Magdalena, según lo previsto en el inciso del Artículo 16 de la Resolución N° 0000113 de 2020, verificar mediante consulta en el RLCPD de que el aspirante se encuentre incluido. Parágrafo Primero.- El aspirante, o excepcionalmente su representante, podrá solicitar ante la Secretaría de Salud Distrital o Municipal, la certificación de discapacidad de que trata el Numeral 3 del presente artículo, atendiendo a lo dispuesto en la Resolución N° 0000113 de 2020 “Por la cual se dictan disposiciones en relación con la certificación de discapacidad y el Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad”, expedida por el Ministerio de Salud y Protección Social. Parágrafo Segundo.- Se validará excepcionalmente el cumplimiento del requisito señalado en el Numeral 4 del presente artículo, a través de la presentación por parte del aspirante del Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad – RLCPD debidamente actualizado, cuando por circunstancias de fuerza mayor, caso fortuito o situaciones relacionadas con la falta de operatividad y funcionamiento de la plataforma del RLCPD, la Institución no pueda verificar y/o consultar directamente si el aspirante se encuentra incluido en el mismo. Parágrafo Transitorio.- Mientras se implementan las medidas tendientes a la contratación y autorización con las IPS por parte de las secretarías de salud distrital y municipal para la Certificación de Discapacidad y en aras de evitar que se trunque el otorgamiento del beneficio que se brinda a las personas con discapacidad; se validará, excepcionalmente, el requisito de Certificado de Discapacidad de que trata el Numeral 3 del presente artículo, a través de la presentación de la Historia Clínica del aspirante en la que se evidencie su discapacidad, sea física, sensorial, mental o múltiple. ARTÍCULO CUARTO: Proceso de verificación. - Para este proceso, la Dirección de Desarrollo Estudiantil deberá remitir a cada uno de los aspirantes, la citación correspondiente al proceso de entrevista, mediante el cual, se determinará si cumple o no con los requisitos exigidos para acogerse al Acuerdo Superior N° 021 de 2017, y así mismo, brindar orientación sobre el proceso a seguir. Parágrafo Primero. - El proceso de entrevista estará a cargo del Director de Desarrollo Estudiantil; quien además podrá apoyarse en el proceso en otras personas que éste considere. Cualquier observación que el aspirante tenga con relación al proceso de entrevista, deberá realizarla ante la Dirección de Desarrollo Estudiantil, quien a su vez deberá darle respuesta oportunamente. Parágrafo Segundo. - El proceso de entrevista servirá para verificar información relativa al tipo y grado de discapacidad, enfermedad y/o trastorno, identificar los recursos de apoyo o ajustes razonables para atender de manera eficaz al aspirante durante el proceso de admisión y así mismo, identificar el grado de discapacidad presente en el aspirante. Una vez sea verificada la discapacidad del aspirante por parte de la Dirección de Desarrollo Estudiantil, se reportará al Grupo de Admisiones, Registro y Control Académico, para efectos de realizar los trámites administrativos necesarios para habilitar la inscripción y el registro del aspirante interesado para el desarrollo del proceso de admisión en la Universidad. Parágrafo Tercero. - En caso que el aspirante cumpla con la totalidad de los requisitos exigidos para acogerse a los beneficios que otorga el Acuerdo Superior N° 021 de 2017, deberá inscribirse en la página web: admisiones.unimagdalena.edu.co, del Grupo de Admisiones, Registro y Control Académico, en el link aspirantes, de acuerdo a los términos y plazos que éste disponga, y obtendrá la inscripción gratuita dentro del proceso de admisión. En caso contrario, deberá inscribirse en la página web referida en línea anterior, en los términos y plazos que el Grupo de Admisiones, Registro y Control Académico disponga, y tendrá que pagar el valor que se asigne por concepto de inscripción para continuar con el proceso de admisión. Parágrafo Cuarto: Una vez se publique el listado definitivo de admitidos por cada periodo académico, el Grupo de Admisiones Registro y Control Académico, deberá comunicar a la Dirección de Desarrollo Estudiantil el listado de los estudiantes nuevos con discapacidad. (Resolución Rectoral N° 321 del 24 de junio de 2021 p. 4 y 5)

estudio. f. Orientación vocacional. g. Apoyo psicosocial y pedagógico. (p. 5)

De la norma trascrita, se enfatiza además las funciones de armonización que debe cumplir la Dirección de Desarrollo Estudiantil de la Universidad del Magdalena, cuando precisa en los parágrafos primero y segundo del artículo sexto, los apoyos y la construcción del andamiaje para la construcción de los currículos flexibles, aspecto primordial para la consecución real y efectiva de la educación inclusiva.

De otro lado, tenemos el Acuerdo Superior número 12 expedido el 12 de noviembre de 2021, por el cual se adopta la política de plurilingüismo, promoviendo la inclusión mediante la preservación de las lenguas nativas y la Lengua de Señas Colombiana LSC, destacamos de este lineamiento institucional los principios en especial el relacionado con la inclusión e interculturalidad,³⁰ pluridiversidad,³¹ inter y transdisciplinariedad,³² consagrados en el artículo 5.

Para finalizar, se trae a colación la Resolución Rectoral número 671 del 12 de noviembre de 2021 por la cual se crea el comité de inclusión e interculturalidad de la Universidad del Magdalena, sobre esta actuación en especial consideramos que ofrece una postura amplia acerca de la asunción de la educación inclusiva, comprendida desde la diversidad e interculturalidad; esto se expone en el entendido que cobija no solo a quienes se encuentran en situación de discapacidad sino a todos los grupos poblacionales que por distintas circunstancias enfrentan condiciones de vulnerabilidad como los miembros de la población LGTBIQ+, las víctimas de desplazamiento forzado entre otros, mujeres, grupos indígenas, afrodescendientes.

Consideramos entonces idóneo, como desde la puesta en marcha de la política de educación inclusiva en la Universidad del Magdalena, el recorrido ha permitido evidenciar necesidades que abordar e intervenir para asegurar su materialización, por ello ha sido

³⁰ B. Inclusión e interculturalidad: Se reconocerá, respetará y buscará la preservación de las lenguas maternas (indígenas, criollas, lengua de señas, entre otras) y el cuidado del patrimonio cultural del territorio. Asimismo, se garantizarán los derechos de las personas con discapacidad en aras de asegurar su participación plena y efectiva en la vida universitaria, en igualdad de condiciones con las demás. (Acuerdo Superior N° 12 de 2021 p. 4)

³¹ C. Pluridiversidad: Se reconocerá y valorará positivamente la diversidad de lenguas, culturas, saberes, ideologías, creencias e identidades de todos los miembros de la comunidad universitaria. (Acuerdo Superior N° 12 de 2021 p. 4)

³² D. Inter y Transdisciplinariedad: Se promoverá el plurilingüismo en la formación, investigación y extensión desde diferentes perspectivas epistemológicas bajo una concepción que integre las distintas visiones académicas, científicas y tradicionales en un diálogo enriquecedor para la creación colectiva. (Acuerdo Superior N° 12 de 2021 p. 4)

fehaciente la claridad dispuesta en el objetivo de la citada Resolución cuando consagra en su artículo primero la importancia de articular el trabajo interinstitucional para promover la igualdad y la participación,³³ se traducen estas prerrogativas en necesidad de percibir la educación inclusiva como paradigma transformador de realidades, en donde el aglutinamiento de la diversidad, debe entenderse como riqueza y sostenibilidad en las nuevas dinámicas de los procesos de enseñanza – aprendizaje.

³³ ARTÍCULO PRIMERO: Objeto. - Crear y conformar el COMITÉ DE INCLUSIÓN E INTERCULTURALIDAD DE LA UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA, el cual tendrá como objetivo principal direccionar, concertar y articular los procesos de inclusión en todos los escenarios educativos, culturales, de liderazgo y política institucional de los grupos poblacionales diversos, promoviendo y garantizando su derecho a la educación, la igualdad y a la participación activa en las diferentes prácticas institucionales. Parágrafo primero. - Para efectos de la presente resolución, se organiza esta categoría de grupos poblacionales así: las personas con discapacidad, las mujeres, las personas con una orientación sexual diversa –LGBTQI+– (Lesbianas, Gay, Bisexuales, Transexuales, Intersexuales, Queer y minorías dentro de esta comunidad), las personas víctimas de la violencia y desplazamiento forzado, los indígenas y otros grupos étnicos (gitanos, raizales, afrodescendientes)

4 Análisis del Contexto y de la Población participante

4.1 Contexto sociopolítico, territorial, socioeconómico, geográfico del Departamento del Magdalena y Santa Marta

En la presente propuesta OICYS la población participante han sido los estudiantes con discapacidad visual y auditiva de la Universidad del Magdalena, en este acápite nos adentraremos a referenciar su cartografía social, no sin antes realizar una descripción general del contexto del departamento del Magdalena y el Distrito de Santa Marta.

Iniciaremos entonces con la historia de este Departamento perteneciente a la costa colombiana del Caribe Colombiano, una de las primeras zonas en ser descubiertas en nuestro territorio por Alonso de Ojeda. Desde aquella temprana época se emprendió el reparto político del Nuevo Reino de Granada en Gobernaciones que recibieron distintos nombres y eran vastos territorios asignados a los más importantes conquistadores.

(Gobernación del Magdalena, s.f.)

Inicialmente el territorio del departamento del Magdalena perteneció a la Gobernación de Nueva Andalucía, cuya costa se extendió desde el Cabo de la Vela hasta el Golfo de Urabá. Luego hizo parte de la Gobernación de Santa Marta, situada sobre la margen derecha del Río Magdalena, una vez fraccionada la Nueva Andalucía hacia el año 1535, siendo Gobernador y Capitán General de la Provincia de Santa Marta Don Pedro Fernández de Lugo, se efectuó la división político-administrativa en los territorios de esta región, quedando separada de la Gobernación de Cartagena por el Río Magdalena. (Gobernación del Magdalena, s.f.)

Cuando fue creado el Virreinato de Santa Fe en 1724, la citada región conservó el carácter de Provincia con la denominación de Santa Marta; suspendido el virreinato en 1726 y restablecido en 1746, continuó hasta la época de la independencia, en la cual conservó la provincia con la denominación anterior. Esta provincia estaba constituida por tierras de Santa Marta y Riohacha, extendiéndose desde la desembocadura del Río Magdalena a lo

largo de su margen derecha hasta el sur del actual municipio de Ocaña en el actual departamento de Santander, y desde Dibulla bajando por el sector central montañoso de la Sierra Nevada de Santa Marta para atravesar por Fundación, y ensancharse en el sitio que hoy ocupa Chiriguana, e internarse en la Sierra de Perijá hasta la República de Venezuela (Gobernación del Magdalena, s.f.)

Posteriormente con la creación de la Gran Colombia y con la Ley Fundamental expedida en Santo Tomás de Angostura el 17 de diciembre de 1819 el Magdalena formaba parte del departamento de Cundinamarca, existió durante cinco años, luego de fraccionada la Gran Colombia y por Ley fundamental de noviembre 17 de 1831 de la Nueva Granada se reconstituyó la misma división política existente en 1810. Así las cosas, de las quince provincias en que quedó estructurado el nuevo Estado, el Magdalena fue una de ellas conformado en ese momento por los departamentos del Cesar, Guajira, e incluso parte de Norte de Santander. (Gobernación del Magdalena, s.f.)

El replanteamiento territorial con escisiones y uniones entre distintas provincias no cesó hasta la entrada en vigor de la Ley 25 de 1967, fecha donde se creó el departamento del Cesar con algunos municipios del departamento del Magdalena. (Gobernación del Magdalena, s.f.)

En la actualidad el departamento del Magdalena está ubicado en el norte del país, en la región de la llanura caribe, localizado entre los 08°56'21'' y 02°18'24'' de latitud norte y a los 73°32'59'' y 74°55'51'' de longitud oeste. Cuenta con una superficie de 23.188 km² (2.318.800 Ha) lo que representa el 2.0 % del territorio nacional. Limita por el Norte con el mar caribe, por el Este con los departamentos de La Guajira y Cesar, por el Sur y Oeste con el río Magdalena, que lo separa de los departamentos de Bolívar y Atlántico. (Terridata, s.f.)

El departamento del Magdalena está dividido en 30 municipios, 178 corregimientos, cuenta con una población de 1.463.427 habitantes y una densidad poblacional de 63,11 Hab/Km², el entorno de desarrollo es intermedio; en cuanto al desempeño económico el departamento del Magdalena está centrado en las actividades agropecuarias, ganaderas, turísticas y portuarias. (Terridata, s.f.)

En cuanto a los indicadores de educación encontramos tal como lo sostiene el Ministerio de Educación (2020) citado por (Terridata, s.f.) que en cobertura de educación primaria alcanza un 90.4%, en educación secundaria 74.25% en educación media 42.61%.

A su turno la cobertura en salud 379.528 habitantes están afiliados al régimen contributivo, es decir el 27,80% de la población, mientras que el 70,09% hace parte del régimen subsidiado en el departamento esto se traduce en 956.967 personas y sólo un 2,12% 28.904 personas se encuentran afiliadas a regímenes especiales (Terridata, s.f.)

En cuanto al Distrito de Santa Marta capital del Departamento del Magdalena limita al Norte y el Oeste con el Mar Caribe, al sur los municipios de Ciénaga y Aracataca y por el oriente los departamentos de la Guajira y Cesar, la extensión del Distrito es de 2.369 KM² (Terridata, s.f)

La población de Santa Marta asciende a 552.391 con un entorno de desarrollo robusto basado en el turismo y las actividades comerciales que se generan por el banano, de la cobertura en educación se tienen las siguientes cifras conforme a lo señalado por (Terridata, s.f.) primaria el 98.16% secundaria 86.52% media 52.17%.

En cuanto a la atención en salud Terridata (s.f.) citando al Ministerio de Salud encuentra que de la población samaria 248.194 se encuentran afiliados al régimen contributivo, es decir el 44,34% 298.643 afiliados al régimen subsidiado 53.35% y 12.914 personas afiliadas a regímenes especiales lo que se traduce en solo un 2.31% de la población.

En cuanto a los niveles de pobreza monetaria tanto el departamento como el distrito se ubican en un margen alto de precariedad, estando el primero en 43.6% y el segundo el 33.7%

Habiendo finalizado este introito general acerca del territorio pasaremos a continuación a compartir el análisis de la población participante y sus familias.

4.2 Análisis de la población y sus familias (características principales)

4.2.1 Parámetros de la medición estadística Contexto de la discapacidad auditiva y visual en Colombia

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) en el canon 31 exige a los Estados Parte recopilar datos estadísticos y de investigación sobre las personas con discapacidad, con el fin de formular e implementar políticas. Además, dicha Convención estipula que cada Estado tiene la responsabilidad de difundir las estadísticas y asegurar que sean accesibles. (DANE, 2022)

Dando cumplimiento a la directriz internacional el DANE (2022) ajustándose al Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022, Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad en su Pacto 3, Literal a, Equidad en la Diversidad, propende a la inclusión de las mediciones de grupos que han sido históricamente discriminados, como la población con discapacidad, para superar su invisibilización estadística. Además, el Pacto 13, Por la inclusión de todas las personas con discapacidad, plantea objetivos relacionados con la educación inclusiva, la inclusión productiva, la accesibilidad y movilidad urbana, el ejercicio de la capacidad legal y el cuidado. Esto con el propósito de contribuir a aminorar la desventaja social de las personas con discapacidad y promover su participación, con igualdad de oportunidades en la sociedad. (p. 9)

Por lo anterior, el DANE en 2018 se unió como miembro fundador de la Carta de Datos Inclusivos (Inclusive Data Charter – IDC), una iniciativa del Global Partnership por Sustainable Development Data, que se propone apoyar a gobiernos y organizaciones para la generación de datos estadísticos inclusivos. Como parte de sus objetivos en el marco de esta alianza, el DANE se propuso ampliar su trabajo y herramientas para la caracterización de las personas con discapacidad. (p. 9)

Bajo el anterior contexto el DANE con el fin de aportar a la comprensión de la situación de vida, las barreras que enfrentan las personas con discapacidad (PcD) y presentar de manera transparente la experiencia en la medición de dicha población, se crea la nota estadística DANE (2022) compuesta por dos partes. La primera está relacionada con la metodología de

identificación estadística de las personas con discapacidad, incluyendo la evolución del concepto de discapacidad en el contexto histórico y social, la medición de la discapacidad en encuestas y censos de acuerdo con los lineamientos del Grupo de Washington sobre Estadísticas de Discapacidad, y una revisión de la diversidad de fuentes de datos para abordar el concepto de discapacidad, pasando por los registros administrativos del Ministerio de Salud y Protección Social (MSPS) y distintas operaciones estadísticas del DANE: Censo Nacional de Población y Vivienda (CNPV), Encuesta Nacional del Uso del Tiempo (ENUT), Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH), Encuesta Multipropósito (EM) y Encuesta Nacional de Calidad de Vida (ECV). (p. 10)

En la segunda parte de la nota estadística el DANE (2022) realiza un análisis de las características y calidad de vida de las personas con discapacidad, a partir de datos suministrados por la Encuesta Nacional de Calidad de Vida ECV 2020 y la Gran Encuesta integrada de Hogares GEIH 2021. Esta sección incluye elementos de caracterización demográfica, inclusión educativa, empleabilidad, seguridad social y salud, redes de apoyo, bienestar subjetivo y bienestar económico, las cuales han sido referenciadas en los anteriores capítulos, no obstante, en esta oportunidad traeremos a colación los siguiente datos relevantes.

En 1991 cuando Colombia asume el tránsito de un Estado de Derecho a uno Social de Derecho con preminencia del principio Pro homine como derrotero de la Carta política se han desarrollado tres censos nacionales de población y vivienda, el primero en el año 1993, el segundo en el año 2005 y el último en el año 2018.

El Instituto Nacional para Ciegos (INCI) enfatiza la importancia de realizar este tipo de sondeos en especial el relacionado con el Censo de Población y Vivienda en general, por constituirse en fuente de información fidedigna y con vocación de completitud sobre las personas en Colombia, permite conocer sus características personales, por ejemplo, el sexo, la edad, la pertenencia étnica, su estado de salud, su condición de discapacidad, sus cambios de domicilio, la configuración y estructuras de sus hogares y las condiciones de las viviendas que habitan. (INCI, 2020)

En ese orden de ideas, Parra (2020) sostiene que la medición estadística realizada por el DANE en 1993 arrojó que existía una población con discapacidad de 2.02 % del total de la

población, que equivalía aproximadamente a 723.160 personas. Aclarando que estos datos se ubicaban por debajo de los estándares internacionales en un 400%, puesto que lo proyectado por la Organización Mundial de la Salud OMS, nos muestra que la población con discapacidad se encuentra entre un 10% y 12% para Latinoamérica, llegando hasta el 18% para países en conflicto armado.

Luego entonces, en el Censo 2005 se registró que el 6.4% de la población tenía discapacidad en general, correspondiendo al 43,2% de la población con discapacidad visual, sin embargo, durante estas encuestas sostiene Parra (2020) no se había realizado la reestructuración para mejorar el conocimiento sobre la población con discapacidad, esto se logró hasta el Censo realizado en 2018 cuando el DANE elaboró el documento de bases conceptuales: funcionamiento humano y discapacidad en donde avanzó en la justificación técnica y conceptual de las preguntas sobre discapacidad.

En dicho documento se proyectaron cuatro preguntas sobre discapacidad, sobre estas nos comparte Parra (2020) la primera, referida a los tipos de dificultades que podía experimentar una persona dada su discapacidad; la segunda referida al tipo de dificultades que experimenta en la vida diaria; la tercera referida a la causa de la discapacidad y la cuarta referida al uso de ayudas permanentes en relación con dicha discapacidad.

De lo expuesto por Parra (2020) y cotejando el resultado en el censo 2018 arrojó un resultado de acuerdo con la escala de medición de la discapacidad del WG, de 1'948.332 personas con discapacidad visual equivalente al 62.17% de la población con discapacidad en Colombia, de un total de 3'134.036 personas con discapacidad, en general equivalente al 7.1% de la población colombiana.

Es decir, que la población con discapacidad subió del 6.4% al 7.1% del total de la población en Colombia. De otro lado la población con discapacidad visual pasó del 43% de prevalencia de toda la población con alguna discapacidad 6.4%, subiendo al 62.17% en el actual Censo 2018 con una cifra de 1'948.332 personas con discapacidad visual. (Parra, 2020)

De otro lado, el Instituto Nacional para Sordos (INSOR), haciendo un análisis del censo realizado por el DANE en 2018, en donde se evidenció que el 54% de la población con

discapacidad en Colombia padece algún tipo de detrimento auditivo, esto en cifras se traduce en 554.119 personas, de las cuales 14.437 son sordas y se encuentran domiciliadas en el departamento del Magdalena.

Las encuestas realizadas, más allá de determinar en un primer momento la caracterización también arroja otra información que permite vislumbrar realidades en la población que instan a tomar conciencia en la adecuación de las políticas públicas que se expiden, entre ellas resaltamos las auscultadas por el INSOR y que hacen parte de la intervención del Plan Estratégico Institucional 2019-2022.

Así las cosas, encontramos que en el Registro de Localización de Personas con Discapacidad RLCP 161.087 son personas sordas (ps) de las cuales 67.943 están edad reproductiva, y el 15% trabaja, 135.714 se encuentran afiliados en el sistema de salud mayoritariamente en un 70% al régimen subsidiado. De otro lado, 4.802 ps no cuentan con servicios públicos. La cifra más alarmante es la relacionada con el acceso a nivel educativo donde 138.143 no se encuentra registrados y 49.807 ps reportan que es por su condición de discapacidad.

De lo expuesto el INSOR (2019) reporta que en Colombia el 70% de las personas sordas se encuentran en un nivel de pobreza o vulnerabilidad, es recurrente las dificultades de acceso a los servicios del Estado, esto ocurre por las barreras comunicativas. En otro sentido el 15% de las personas sordas que reportan vinculación laboral, 11.198 son hombres y 4.005 mujeres un porcentaje de (73.66%) frente al (26.34%).

Como preocupación generalizada expone el INSOR (2019) que el 89% de las personas sordas se desempeñan en actividades que requieren baja cualificación, mientras que el 11% lo hace en actividades que requiere algún tipo de cualificación, en donde el 58% reciben un bajo ingreso por su desempeño en el trabajo y alrededor del 28% son dependientes económicamente.

De acuerdo con esta información, resulta evidente las necesidades que requieren de intervención para superar las barreras que aún perviven en contra de la población con discapacidad visual y auditiva en nuestro territorio desde el contexto general, a

continuación, pasaremos a clasificar las necesidades de los estudiantes con discapacidad visual y auditiva en la Universidad del Magdalena.

4.2.2 Caracterización académica de la población participante

Es necesario compartir con los lectores, que la población participante son estudiantes con discapacidad visual y auditiva de la Universidad del Magdalena, resulta entonces oportuno en primer momento poner de presente la caracterización académica o dicho en otras palabras conocer la clasificación de las carreras que se encuentran cursando.

Al respecto se aclara que la información contenida en el siguiente cuadro es vigente durante el periodo 2022I, esto en el entendido que semestralmente la varía debido a nuevos ingresos y también a los egresos, cuando finalizan los proyectos educativos de manera formal.

En ese orden de ideas, tenemos que en la actualidad se encuentran registrados 35 estudiantes con discapacidad visual y auditiva en la Universidad del Magdalena, de los cuales 8 son personas ciegas, 12 presentan baja visión, 12 son sordos y 3 padecen de hipoacusia.

En la siguiente tabla se detalla para una mejor comprensión la elección profesional de la población participante.

Tabla N° 3 Caracterización académica población participante

Facultad	Programa	Discapacidad Visual		Discapacidad Auditiva		Total
		Ciego	Baja Visión	Sordo	Hipoacusia	
Humanidades	Antropología		1			
	Derecho	1	2			
	Historia y patrimonio		1			
	Cine y audiovisuales			1		
Ingeniería	Industrial		2			
	Ambiental		1			
	Agronómica				1	
	Sistemas	1			1	
Educación	Lic. Informática			5		
	Lic. Tecnología	2				
	Lic. Infantil		1	1		
	Lic. Etnoeducación	3				
Ciencias básicas	Biología	1				
Empresariales	Administración en hotelería y turismo			1		
	Economía		2			
Salud	Enfermería				1	
Creo	Tecnología en educación física y deporte		2	1		
	Tecnología en educación integral a la primera infancia			1		
	Técnico laboral por competencias y animación en 3d			2		
	Profesional en deporte		1			
		8	12	12	3	35

Fuente Cuenta Programa de Inclusión Unimagdalena

4.2.3 Caracterización sociodemográfica de la población participante

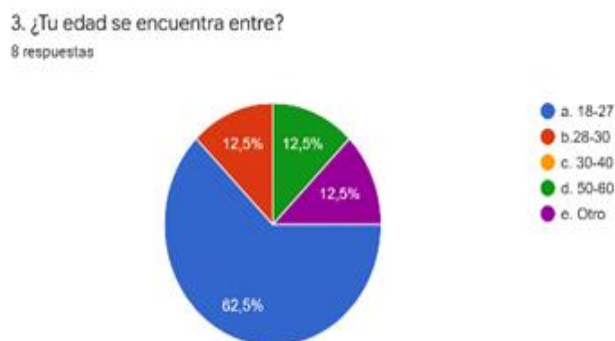
En la cartografía social que enunciaremos a continuación está basada en un instrumento (encuesta) creado para obtener las respuestas por parte de la población estudiantil con discapacidad visual y auditiva de la Universidad del Magdalena.

Los aspectos que encontraremos a continuación se circunscriben a evidenciar los datos relacionados con el grupo etario, familia, ocupación, educación, ingresos económicos, salud.

Encontramos que la población participante oscila mayoritariamente entre los 18 y 27 años, con un porcentaje del 62.5% también encontramos con un 12.5% a estudiantes entre los 28 y 30 años, el 25% restante se divide entre quienes 50 y 60 años con un 12.5% y el restante se encuentra en otro rango de edad.

A continuación, se aprecia la distribución de las respuestas en el siguiente gráfico.

Gráfico N°1 caracterización etaria población participante



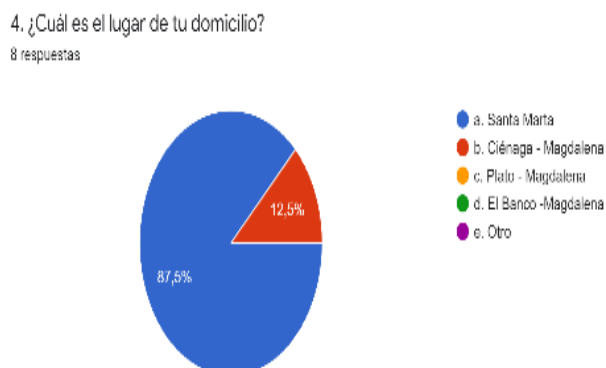
Fuente Encuesta de elaboración propia

De otro lado, se observamos el domicilio de los estudiantes con discapacidad visual y auditiva lo constituye en un 87.5% la ciudad de Santa Marta, arrojando tan sólo para los

encuestados participantes el 12.5% en Ciénega Magdalena municipio aledaño a la capital del departamento.

En el siguiente gráfico se aprecia la distribución mayoritaria del domicilio.

Gráfico N° 2 residencia de la población participante



Fuente Encuesta elaboración propia

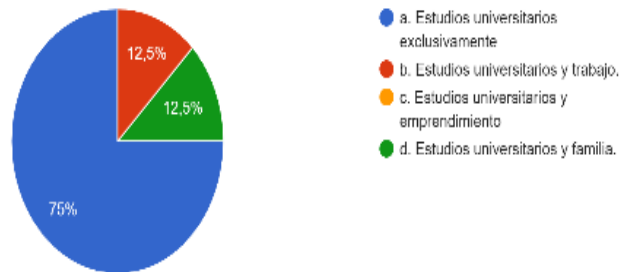
De otro lado, con la aplicación del instrumento evidenciamos que la población participante dedica la mayor parte de su tiempo a las actividades académicas exclusivamente en un 75% el 25% restante distribuye su tiempo entre las obligaciones universitarias la familia y el trabajo en proporción de 12.5% respectivamente.

En el siguiente gráfico se observa mejor.

Gráfico N° 3 Actividades de la población participante

9. ¿Actualmente tu actividad se circunscribe a?

8 respuestas



Fuente encuesta de elaboración propia

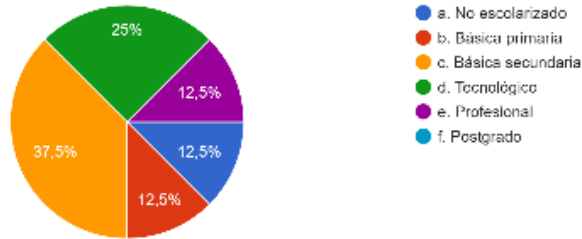
Ahora bien la caracterización realizada con el instrumento detallado, también incluye a las familias o las personas con las cuales se desenvuelven a nivel familiar en aspectos educativos e inclusive en los relacionados con los ingresos, para el caso en estudio encontramos que la población participante comparte unidad de vida con familiares, que manifiestan han tenido acceso a la educación formal inclusive a nivel de postgrado, no se evidencian situaciones de vulnerabilidad relacionadas con uso de sustancias alucinógenas, violencia intrafamiliar o precarización extrema.

Se encontró entonces que el 37.5% de los padres de la población participante accedió a la educación en el nivel de básica secundaria seguido de un 25% a nivel tecnológico, 12.5% a nivel profesional, 12.5% a nivel de posgrado y el 12.5% básica primaria.

En el gráfico se aprecia mejor la distribución de las respuestas.

Gráfico N° 4 Nivel de escolaridad de los padres población participante

11. ¿Cuál es el nivel de escolaridad de tus padres?
8 respuestas



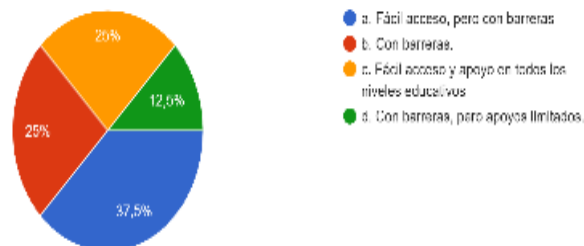
Fuente encuesta de elaboración propia

De otro lado, la percepción de la población participante relacionada con el ingreso y permanencia en el sistema educativo denotan los niveles de dificultades que se pretende abordar desde la estructura de esta propuesta, con aras a generar estrategias para superar las barreras y/u obstáculos que generan sensación de inaccesibilidad o dificultad tanto de los que se concibe como espacios físicos como curriculares, vulnerando la autonomía e independencia en el proceso educativo.

En la siguiente gráfica observamos los porcentajes

Gráfico N° 5 Percepción de accesibilidad educativa en la Universidad del Magdalena por parte de la población participante

20. ¿El ingreso y permanencia en el sistema educativo ha sido?
8 respuestas

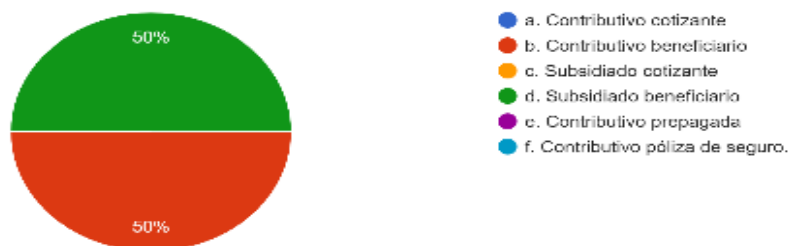


Fuente encuesta de elaboración propia

De otro lado, en los aspectos relacionados con la salud y las condiciones socioeconómicas encontramos que la población que hizo parte de este estudio se encuentra afiliado en un 50% al régimen subsidiado y el otro 50% al régimen contributivo, ambos sistemas fueron catalogados por la población en cuanto a su atención en salud como regular. De las condiciones económicas sus familias generan ingresos entre uno y dos salarios mínimos ubicándose sus viviendas en estratos uno y dos, pero cuentan con los servicios públicos domiciliarios que le permiten desarrollarse dentro de los mínimos de la dignidad humana. En las siguientes gráficas se evidencian de una mejor forma los porcentajes relacionados con la seguridad social, percepción de atención médica y categorización de ingresos.

Gráfica N° 6 Caracterización seguridad social población participante

16. ¿Tu afiliación al sistema de seguridad social es?
8 respuestas

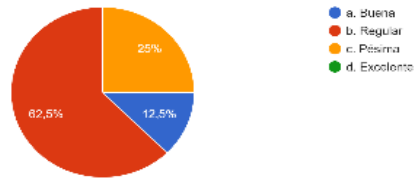


Fuente encuesta de elaboración propia

Gráfico No 7 Percepción atención en salud población participante

19. ¿Cómo podría calificar el acceso y la atención en salud, teniendo en cuenta su discapacidad visual o auditiva?

8 respuestas



Fuente encuesta de elaboración propia

Gráfico N° 8 Caracterización por ingresos de la población participante

12. ¿Los ingresos en casa oscilan en?

8 respuestas



Fuente encuesta de elaboración propia

4.2.4 Cultura organizacional de la agencia

En cuanto a la cultura organizacional de la agencia debemos destacar que sobre este tópico se realizará una sustentación dual debido al lugar donde se ejercieron las prácticas en la Universidad del Magdalena y de manera específica el soporte para el proyecto de intervención socioeducativa lo brinda la Dirección de Desarrollo Estudiantil, por lo anterior en este acápite la socialización se realizará sobre ambas dependencias, una como operadora y la otra como receptor.

4.2.4.1 Agencia operadora

4.2.4.2 Nombre/titularidad Universidad del Magdalena

4.2.4.3 Misión y visión

La Universidad del Magdalena tiene como visión contribuir a la transformación positiva y sostenible del territorio a partir de la formación de alta calidad con programas académicos flexibles, abiertos, adaptativos, accesibles y pertinentes en diferentes niveles y modalidades; la creación, transferencia y apropiación de conocimiento científico, tecnológico, artístico y cultural; el fomento de la innovación, el emprendimiento y la creación de valor social, en procesos de cooperación interinstitucional y de diálogo incluyente y constructivo con los territorios. (Plan de Gobierno 2020 - 2030).

4.2.4.4 Objetivos

La Universidad del Magdalena tendrá en cuenta en sus planes, programas y proyectos el cumplimiento de los siguientes objetivos:

1. Impartir la Educación Superior como medio eficaz para la realización plena del hombre, propiciando todas las formas científicas y de conocimiento para buscar e interpretar la realidad, con miras a configurar una sociedad justa, equilibrada y autónoma.

2. Desarrollar procesos de modernización de sus estructuras, con la clara visión de contribuir a la generación de una cultura para la modernidad que cree las condiciones necesarias del cambio a fin de mejorar la posición de la región y del país en el nuevo orden internacional.
 3. Investigar, desarrollar, adquirir e incorporar las tecnologías que le permitan el cumplimiento de sus funciones de manera eficiente, eficaz y efectiva.
 4. Promover la formación y el perfeccionamiento científico, académico, artístico y cultural del personal docente e investigativo, a fin de garantizar la calidad de la educación que imparte.
 5. Estudiar las necesidades regionales y nacionales para buscar y proponer las soluciones en el ámbito de su competencia.
 6. Propiciar la colaboración entre las instituciones de Educación Superior de la Región caribe y del país con miras a conformar un plan de integración regional, racionalizar recursos y fomentar la investigación.
 7. Promover el desarrollo, conservación, preservación e investigación del patrimonio cultural e histórico colombiano y regional y velar por su difusión y conservación.
 8. Difundir ampliamente sus avances científicos y logros académicos.
 9. Prestar servicio de asesoría, consultoría y asistencia técnica.
 10. Fomentar la cooperación con las universidades, centros de investigación, organizaciones especializadas de ciencia, tecnología e innovación y, demás organismos internacionales para el fortalecimiento de los procesos misionales.
- (Universidad del Magdalena, s.f.)

4.2.4.5 Historia

El origen de la Universidad del Magdalena tiene líneas de encuentro con el restablecimiento de la democracia en nuestro país a finales de la década de los años 50, surgió en diferentes regiones un inusitado interés por su desarrollo socioeconómico. En nuestro Departamento -el Magdalena Grande- vuelve a surgir la idea de crear un centro de estudios superiores que sirviera de apoyo a dicho proceso; además, por que se vivía un momento crucial que generaba inmensas expectativas sobre el futuro desenvolvimiento de

las actividades económicas, políticas, sociales y culturales no solo de la región y el país, sino también de todo el Continente Americano, pues el triunfo de la revolución cubana impactó tan fuertemente a la opinión pública que se convirtió en un obligado punto de referencia en la generación de nuevas ideas y esperanzas.

En el ámbito regional también se materializaban hechos que creaban una situación especial para el desenvolvimiento de nuestro inmediato futuro tales como la modernización del puerto de Santa Marta, la culminación del ferrocarril del Atlántico, la construcción de la carretera que nos comunica rápidamente con Barranquilla y por ende con el resto de la Costa, el proyecto de la troncal del Caribe, el rápido proceso de urbanización que experimentaba Santa Marta y el impulso al desarrollo agrícola que se le estaba dando a la región con nuevos cultivos, tales como: algodón, palma africana, arroz, etc. Así mismo, el cultivo del banano estaba siendo objeto de mejoramiento para incrementar su rentabilidad. (Universidad del Magdalena, s.f.)

4.2.4.6 Naturaleza de la entidad y población que atiende

La Universidad del Magdalena es una institución estatal del orden territorial, creada mediante ordenanza No. 005 del 27 de octubre de 1958, organizada como ente autónomo con régimen especial, vinculada al Ministerio de Educación Nacional en lo atinente a política y planeación dentro del sector educativo. Goza de personería jurídica otorgada por la Gobernación del Departamento del Magdalena mediante Resolución 831 de diciembre 3 de 1974. Su objeto social es la prestación del servicio público de educación superior, mediante el ejercicio de la autonomía académica, administrativa, financiera y presupuestal, con gobierno, renta y patrimonio propio e independiente. (Universidad del Magdalena, s.f.)

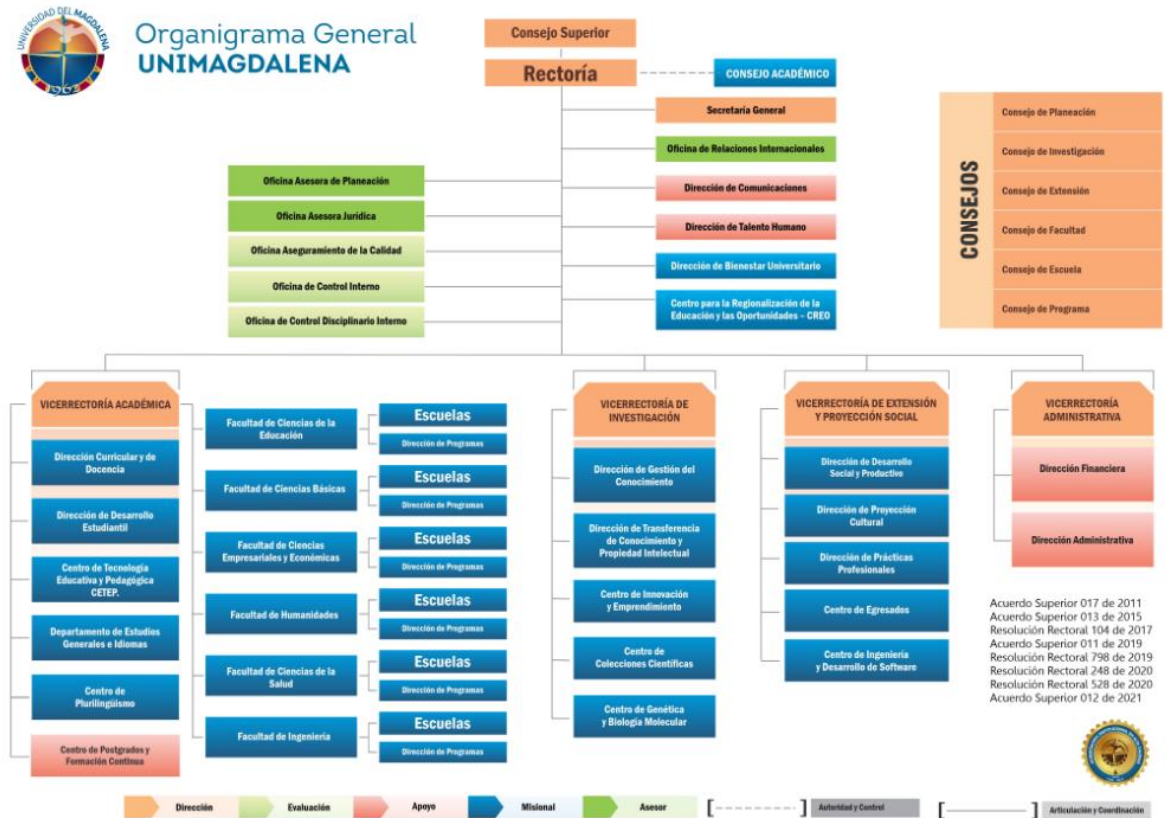
La Universidad del Magdalena se rige por la Constitución Política de acuerdo con la Ley 30 de 1992 y las demás disposiciones que le son aplicables de acuerdo con su régimen especial y las normas que se dicten en el ejercicio de su autonomía.

4.2.4.7 Ubicación

Carrera 32 número 22-08 Santa Marta -Magdalena

4.2.4.8 Organigrama

Figura No 1 Organigrama general Universidad del Magdalena



Fuente Universidad del Magdalena (s.f.)

4.3 Agencia receptora

Dirección de Desarrollo Estudiantil de la Universidad del Magdalena.

4.3.1 Nombre/titularidad

Dirección de Desarrollo Estudiantil

4.3.2 Misión

Formar ciudadanos éticos y humanistas, líderes y emprendedores, de alta calidad profesional, sentido de pertenencia, responsabilidad social y ambiental, capaces de generar desarrollo, en la región Caribe y el país, traducido en oportunidades de progreso y prosperidad para la sociedad en un ambiente de equidad, paz, convivencia y respeto a los derechos humanos. (Universidad del Magdalena, s.f.)

4.3.3 Objetivos

La Dirección de Desarrollo Estudiantil tiene como objetivos brindar información a la instancia responsable para el diseño y adopción de los respectivos programas del Bienestar Universitario.

Realizar los estudios sobre los resultados de la evaluación del rendimiento y la deserción académica y, proponer estrategias que favorezcan la permanencia y terminación oportuna de sus estudios.

Proponer y velar por la aplicación de los estímulos que motiven el desarrollo de las capacidades de los estudiantes en la formación, investigación y gestión del conocimiento.

Dirigir y ejecutar acciones destinadas al desarrollo del conocimiento y la creatividad de los estudiantes, teniendo en cuenta las potencialidades de estos. (sic)

Ahora bien, como quiera que nuestro plan de trabajo hace énfasis en la población con discapacidad visual y auditiva de la Universidad del Magdalena, se hace necesario traer a colación los objetivos específicos que desarrolla esta entidad respecto a los estudiantes con discapacidad tal como se lee a renglón seguido:

4.3.4 Objetivo general

Garantizar la inclusión real y efectiva de los estudiantes con discapacidad en la Universidad del Magdalena, realizando acompañamiento en su acceso, permanencia y graduación exitosa.

4.3.5 Objetivos específicos

1. Contribuir al fomento y reconocimiento de la política inclusiva que lidera la Universidad del Magdalena a través de un trabajo continuo de sensibilización a directivos, docentes y comunidad universitaria en general.
2. Orientar a los estudiantes con discapacidad en los procesos de construcción, participación y reconocimiento social dentro de los diferentes escenarios del campus universitario.
3. Brindar apoyo y acompañamiento académico en el proceso de aprendizaje y de formación profesional de los estudiantes con discapacidad.
4. Asesorar y orientar a docentes y funcionarios en estrategias metodológicas, didácticas y comunicativas para la atención y abordaje de los estudiantes con discapacidad.
5. Asesorar y orientar a diferentes dependencias, en servicios, productos y bienes accesibles.
6. Contribuir a la disminución de la deserción de estudiantes con discapacidad.

4.3.6 Historia

La Dirección de Desarrollo Estudiantil (DDE), es la dependencia adscrita a la Vicerrectoría Académica conforme al Acuerdo Superior 017 del 12 de diciembre de 2011. Se ha orientado por el direccionamiento, seguimiento, diseño de estrategias y acciones que apoyen la formación integral de los estudiantes desde un enfoque diferencial, en coherencia con los principios de equidad, pertinencia y calidad, a favor de la permanencia y graduación oportuna de la población estudiantil. En la DDE se abordan 4 grandes líneas de trabajo: 1. Acompañamiento Psicoeducativo, 2. Estudiantes de cupos especiales y asociaciones estudiantiles, 3. Estudiantes del Programa Talento Magdalena y 5. Estudiantes con discapacidad.

4.3.7 Naturaleza de la entidad y población que atiende

Esta dirección se encuentra adscrita a la Vicerrectoría Académica y la población que atiende es la estudiantil, con base en las cinco líneas de trabajo como acompañamiento psicoeducativo, estudiantes de cupos especiales y asociaciones estudiantiles, estudiantes del programa talento Magdalena y estudiantes con discapacidad.

4.3.8 Organigrama

Respecto a la organización jerárquica esta Dirección solo cuenta con una directora y el equipo de trabajo que está conformado por los profesionales, técnicos administrativos e intérpretes en Lengua de Señas Colombiana.

Sin embargo, en lo relacionado con el programa de inclusión encontramos la siguiente ruta que nos permite ubicarnos para conocer el trabajo que realizan las personas que hacen parte de esta dependencia.

Figura N° 2 Organigrama Dirección de Desarrollo Estudiantil



Equipo de trabajo:

- **Luis Quintero Botello:** Coordinador -Psicólogo, encargado de la parte administrativa, atiende y realiza acompañamiento a estudiantes y aspirantes con discapacidad.
- **Rosalba Gravini Porras:** Coordinadora -Intérprete de Lengua de Señas, encargada de la parte administrativa, brinda acompañamiento a estudiantes y aspirantes con discapacidad.
- **Raúl Novoa:** Gestor Cultural, persona con discapacidad física, quien apoya en temas culturales y de sensibilización sobre temáticas de inclusión de la población con discapacidad

Fuente Dirección de Desarrollo Estudiantil (s.f.)

4.4 Evaluación de necesidades y capacidades

4.4.1 Fase preevaluativa

Con el fin de caracterizar la realidad socioeducativa de la población estudiantil con discapacidad visual y auditiva de la Universidad del Magdalena, se ha realizado una contextualización previa conforme tal como pasa a enunciarse en las siguientes líneas:

- Revisión del marco normativo: Sobre este particular se realiza la revisión de los instrumentos internacionales relacionados con la discapacidad y como desde los lineamientos se ha propiciado el trabajo por la inclusión entiendo la discapacidad desde un enfoque dinámico. El análisis realizado verso principalmente sobre la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad, la Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales, Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad en consonancia con los artículos 13, 47, 54,68 de la Constitución Política de Colombia, en cuanto a la legislación interna se revisaron normativas de accesibilidad como las expedidas por la NTC y las leyes 762 de 2002, 1346 de 2009, 1618 de 2013 el Decreto 1421 de 2017 por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad, entre otros que pueden revisarse en el capítulo relacionados con las normatividades en los diferentes niveles.

- Revisión de fuentes documentales derivadas del análisis sociodemográfico, socio jurídico, psicosocial, educativo y de las condiciones educativas en la Universidad del Magdalena, en especial cotejar los lineamientos internos Acuerdo Superior 012 de 2021, Resolución 671 de 2021 con el Índice de Inclusión para la Educación Superior INES

- Revisión de antecedentes de investigación y/o acción en el contexto: Sobre este particular se debe realizar una precisión concerniente con la población con discapacidad visual y auditiva en el territorio Colombiano, toda vez que se hace una revisión global acerca de las realidades con fundamento en las estadísticas de los organismos que auscultan la población, dicho en otros términos se parte de la generalidad del contexto y a partir de allí centrarnos en las particularidades de la caracterización de la población estudiantil con discapacidad visual y auditiva de la Universidad del Magdalena, en especial para efectos de

este trabajo el realizado por la Dirección de Desarrollo Estudiantil DDE, en especial las oportunidades de mejoras para dicha población.

- Revisión en redes: La revisión de la información a través de las redes se realiza desde una doble arista, la primera de ellas relacionada con el contexto general de la población, lo cual se constata a través de informes, revisión de la página del INSOR e INCI, análisis de las noticias en medios de comunicación Nacional, al igual que la revisión de las novedades institucionales en la página web de la Universidad del Magdalena.

- Entrevistas a equipo de trabajo de la Dirección de Desarrollo Estudiantil (técnica e instrumento de investigación): Se implementa la “Entrevista al psicólogo y coordinador del Programa de Inclusión al igual que a uno de los intérpretes en Lengua de Señas Colombiana”, la cual fue grabada en una sesión de Teams explicando la finalidad del “Proyecto de intervención socioeducativo OICYS” los cuestionamientos iban dirigidos a tres aspectos el primero relacionado con los datos generales, segundo la valoración de las necesidades de la población y el tercero la asunción de los compromisos por parte de la Universidad del Magdalena, es decir opciones de mejora conforme a la experiencia del trabajo realizado con la población con discapacidad visual y auditiva de la Universidad del Magdalena.

Tabla No 4 caracterización sociodemográfica de los profesionales entrevistados

<i>Número de entrevistas realizadas</i>	<i>Datos sociodemográficos</i>
<i>Entrevista # 1</i>	<p>Edad: 41</p> <p>Nacionalidad: colombiano</p> <p>Sexo: Masculino</p> <p>Cargo desempeñado en la DDE: Psicólogo</p> <p>Tipo de contratación: Contratista</p> <p>Nivel educativo: Profesional (pregrado)</p> <p>Formación profesional: psicología</p>

Entrevista # 2

Tiempo de experiencia en la Universidad del Magdalena apoyando los procesos de inclusión: 5 años

Edad: 40 años

Nacionalidad: colombiano

Sexo: masculino

Cargo desempeñado en la DDE: Intérprete de LSC

Formación técnica: Intérprete en LSC, técnico en planimetría y visitador médico.

Tiempo de experiencia en la Universidad del Magdalena apoyando los procesos de inclusión como interprete: 4 años

Fuente elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas

4.4.2 Fase evaluativa

En el cumplimiento de esta fase nos permitimos hacer la siguiente contextualización. Se organizó un grupo focal con los estudiantes con discapacidad visual y auditiva de la Universidad del Magdalena, para el efecto se programaron dos fechas 8 de abril y 19 de abril de 2022.

En la primera calenda solo asistieron 3 estudiantes ciegos con quienes se pudo llevar a cabo el grupo focal, el cual tenía la finalidad de diagnosticar las necesidades u oportunidades de mejora respecto del proceso educativo en la Universidad y si este cumplía con los parámetros que establece el INES.

Así las cosas, atendiendo la tipología de necesidades propuesta por Bradshaw (1972) y Moroney (1977), citados por Del Pozo (2018), se conceptualizan de la siguiente manera: a) necesidades normativas: expuestas en las leyes, b) necesidades percibidas: valoradas por los participantes, c) necesidades expresadas: expuestas por entidades especializadas, d) necesidades relativas: comparan las realidades por territorios y/o contextos.

Siguiendo los anteriores postulados en el trabajo realizado durante esta etapa encontramos que las necesidades normativas en especial la asunción de las directrices internacionales contempladas en la Convención Sobre los Derechos de las Personas Con Discapacidad y su consecuente alienación con las normas de ordenamiento interno, en las cuales se destacan las Leyes 1346 de 2009 y 1618 de 2013, como también las normativas a nivel institucional en especial el Acuerdo Superior 21 de 2017, resolución 321 de 2021, Acuerdo Superior 012 de 2021, se evidencia de manera general cumplimiento a los postulados o por lo menos la intención de la materialización de los axiomas fundamentales, tal como lo sería la creación del comité de inclusión e interculturalidad creado bajo la Resolución 671 de 2021. Sin embargo, como contraste se enfatiza en la necesidad de incentivar la asunción del currículo desde los postulados del DUA, los cuales del contraste realizado con la norma se evidencian incipientes en la Universidad del Magdalena.

En cuanto a las necesidades percibidas, se trae a colación lo expresado por la población participante en el grupo focal y en las entrevistas por parte de los miembros de la Dirección de Desarrollo estudiantil. En cuanto lo manifestado por los estudiantes la accesibilidad

relacionada el ingreso al proceso educativo en términos generales es adecuado, no obstante, perviven circunstancias que generan obstáculos, como accesibilidad autónoma e independiente de la infraestructura que maneja la Universidad del Magdalena, como también enfatizan la rigidez en los currículos. Sobre este último aspecto se reconocen las bondades del trabajo articulado que realizan las dependencias como la Dirección de Desarrollo Estudiantil, y Bienestar Universitario.

Así las cosas, pese al sentimiento de agrado y medianamente satisfacción, las necesidades que fueron expresadas por la población participante están ligadas a aspectos tangibles de infraestructura y curriculares tecnológicos; en cuanto a los primeros echan de menos la señalética en Braille para su ubicación de manera autónoma al igual que en el LSC, en lo atinente a lo segunda necesidad expresada requieren una mayor capacitación y seguimiento al uso de los lectores de pantalla de las páginas institucionales.

Sobre este último aspecto, manifestaron la utilidad que podrían tener los objetos virtuales de aprendizaje para dinamizar el proceso educativo, el cual debía estar mediado conforme a los requerimientos de cada persona y teniendo en cuenta la discapacidad, toda vez que los estudiantes sordos se les privilegian las imágenes, mientras que los estudiantes ciegos pueden acceder al contenido a través de audios o los lectores de pantalla.

En lo relacionado con las plataformas institucionales con las que cuenta la Universidad como ecosistema digital de aprendizaje, o las redes de aprendizajes entiéndase Bloque 10 y Brightspace, manifestaron sentirse cómodos con el campus virtual, pero expresaron que la primera debe mejorar su interfaz para que pueda ser leída por los lectores de pantalla de manera adecuada, toda vez que tiene múltiples elementos y la mayoría de estos son imágenes en los que algunos no tienen descripción, las cuales son indispensables para una adecuada accesibilidad académica.

En cuanto a las entrevistas realizadas por el psicólogo coordinador y un intérprete en lengua de señas, encontramos reiteradas las necesidades de mejora relacionadas con la infraestructura al interior del campus, en especial la que le permita una ubicación independiente, en cuanto a la parte académica consideran debe seguir trabajándose por la flexibilización de los currículos, y la corresponsabilidad de todos los actores académicos, la educación inclusiva no debe ser vista, solo como el trabajo de una dependencia, cuando es

un compromiso corresponsable por parte de todas las personas que hacen parte de la Universidad.

De otro lado, al tratar las necesidades expresadas son dos las instituciones especializadas que se tienen en cuenta, puntualmente sobre los aspectos relacionados con la educación inclusiva. En primer lugar, referenciamos al Instituto Nacional para Ciegos (INCI), al Instituto Nacional para Sordos (INSOR) y también la Corte Constitucional Colombiana. En el caso de las dos primeras entidades referenciadas se traen a colación por las funciones que tributan al sector educativo, la última corporación parte de la rama del poder judicial en Colombia resulta pertinente en cuanto a emitido decisiones a través de acciones de tutela en donde se ampara la educación inclusiva.

Conforme a lo anterior, se evidencian las funciones institucionales que cumplen tanto el INSOR como el INCI al asesorar a los entes del Gobierno Nacional y Territorial y al sector privado en la formulación de planes, programas y proyectos para el desarrollo integral de la población sorda colombiana., promover para con la población sorda y ciega una cultura de respeto a la diferencia, de reconocimiento a la diversidad a través de las diferentes actividades, velando por el cumplimiento de los derechos fundamentales establecidos en la Constitución Política, participar en mesas y demás instancias de articulación intersectorial para garantizar el desarrollo integral de la población sorda, asesorar, en coordinación con el Ministerio de Educación, la elaboración, modificación y evaluación de programas relacionados con la prestación del servicio educativo por ciclo vital.

Siguiendo la misma línea también asesora la formación de los agentes educativos y los profesionales de la salud que atiendan a la población con discapacidad visual y auditiva en coordinación con el Ministerio de Educación, diseña estrategias a fin de mejorar la calidad de la educación formal con la población escolar sorda fomentando la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos.

También se encarga de establecer alianzas y redes interinstitucionales, para promover el desarrollo de procesos de investigación que permitan la generación y socialización del conocimiento en temas relacionados con la discapacidad auditiva y visual que redunde en

beneficio de estas comunidades, así como orientar el desarrollo de estrategias de acceso a la información para la participación democrática al igual que asesorar la producción, producir contenidos, herramientas y materiales educativos y orientar la difusión de la lengua de señas colombiana y el Braille.

Por último, encontramos que presta asesoría a las personas u organizaciones de personas sordas y ciegas para que ejerzan su participación ciudadana en las diferentes instancias democráticas, al igual que contribuye a la gestión, con diferentes entidades públicas o privadas, nacionales y/o extranjeras, de recursos financieros y humanos necesarios para el cumplimiento de sus objetivos institucionales, con la finalidad de mantener actualizado un portafolio de servicios que permita divulgar la oferta de la Institución.

Ahora bien, en cuanto a las necesidades expresadas pasamos a discriminarlas conforme a las percepciones de las entidades especializadas de la siguiente manera:

Iniciamos con el INCI (2020) quien expone una preocupación por el bajo índice de acceso de la población ciega y con baja visión a las instituciones educativas de nivel superior, al respecto relata que desde mediados del siglo XX esta población ha accedido a la formación universitaria, estas experiencias han venido aportando a la concepción actual de educación inclusiva, transitando desde un paradigma asociado con la integración, superando el enfoque de la educación para todos, hasta la atención educativa de las personas con discapacidad en el marco del derecho a la educación, con el enfoque de derechos humanos.

Sigue sosteniendo el INCI (2020) que la educación inclusiva está relacionada con la capacidad de potenciar y valorar la diversidad, reconoce en el sujeto las particularidades, las capacidades y sus diferencias; y busca en el ejercicio de la participación de la comunidad educativa dentro de los procesos inclusivos, un aporte significativo para la minimización de las barreras que se puedan presentar para el acceso y permanencia en el sistema educativo y por supuesto, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las personas con discapacidad. (p. 5)

En este sentido destaca el INCI (2020) se debe avanzar en la definición de estrategias y acciones de política pública pertinentes, en el marco de una educación de calidad y para todos. Las Instituciones de Educación Superior en Colombia brindan formación en los niveles técnico profesional, tecnológico, universitario y posgradual, niveles en los cuales han tenido acceso los jóvenes con discapacidad visual que finalizan su educación media. El sistema de educación superior en Colombia se ha consolidado en relación con las necesidades académicas, el crecimiento económico, la productividad, la competitividad y la disminución de la pobreza e inequidad, con una educación con calidad en el país y ésta, con relación a los avances académicos en la educación superior en el mundo. (p. 6)

Si bien los estudiantes ciegos o con baja visión han accedido a la Educación Superior, aún se evidencian barreras en la oferta educativa las cuales surgen del desconocimiento de las capacidades de los sujetos y de la identificación y uso de ajustes razonables de manera adecuada y oportuna para el desempeño de los estudiantes con discapacidad visual en la Educación Superior.

Las necesidades expresadas que plantea el INCI (2020) están alineadas con Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país” cuyo objetivo es construir una Colombia en paz, equitativa y educada, establece como uno de sus principales pilares la educación como referente de acción para el gobierno y para el Estado.

En este sentido el INCI (2020) reitera la importancia del documento Colombia, la mejor educada en el 2025 Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional (2015), se establece como una de las líneas estratégicas de la política educativa La Modernización de la Educación Media. A través de esta línea se plantean una serie de acciones estratégicas para responder a los retos de aumentar las tasas de cobertura y la calidad educativa en este nivel.

Aterrizando lo anterior al caso en estudio se evidencia que las necesidades expresadas relacionadas con la educación inclusiva para la población ciega y con baja visión en el territorio se traducen en los siguiente retos: desarrollo de competencias básicas de los

jóvenes de la educación media, acceso y permanencia de los jóvenes en la educación media, el tránsito de los jóvenes de la educación media a la educación terciaria, las orientaciones vocacionales, en cuanto a la pedagogía universitaria, trabajar por la accesibilidad web, acceso al medio físico y los ajustes razonables. (p. 11)

Por último, es enfático el INCI (2020) que al abordarse de manera articulada estas necesidades, propiciarían entornos educativos con las condiciones idóneas que garanticen una educación con equidad y que permita el tránsito de las poblaciones con discapacidad visual a mejores oportunidades educativas.

A Su turno, el INSOR (2019) sostiene que las políticas públicas en su inicio estaban centradas en la deficiencia razón por la cual las acciones de mejoras estaban alineadas a la rehabilitación³⁴, más no en la inclusión que permitiera la autonomía de las personas con discapacidad auditiva o hipoacúsicas. Esta percepción se modificó desde la entrada en vigor de la Ley 115 de 1994 y su Decreto reglamentario el 2082 de 1996, donde se ha transitado desde la integración a la educación inclusiva con enfoque de derechos humanos, no obstante, las realidades para esta población son variadas las cuales se resumen de la siguiente manera: en Colombia el 70% se encuentra en un nivel de pobreza o vulnerabilidad, con dificultades de acceso a los servicios públicos del estado, con ocasión a las barreras comunicativas, del 15% de las personas sordas que reportan vinculación laboral, 11.198 son hombres (73,66%) y 4.005 mujeres (26,34%), el 89% de las personas sordas se desempeñan en actividades que requieren una baja cualificación, mientras que el 11% lo hace en actividades que requiere algún tipo de cualificación, el 58% recibe un bajo ingreso por su desempeño en el trabajo y alrededor del 28% son dependientes económicamente. (p. 7)

En cuanto al acceso al nivel educativo sustenta el INSOR (2019) con base en el RLCPD de 161.087 personas sordas registradas 138.143 están por fuera del sistema educativo, reportando que es con ocasión a su discapacidad auditiva. El llamado que se hace desde la

³⁴ Sobre este aspecto se destaca la Ley 324 de 1996 en la cual es Estado subsidia a las personas sordas con el propósito de facilitarles la adquisición de dispositivos de apoyos.

conjunción de la necesidad normativa y expresada por esta institución es incentivar la educación Bilingüe y Bicultural de la que trata el Decreto 1421 de 2019.

En cuanto a las necesidades relativas, relacionadas con la comparación de contextos y realidades, resulta oportuno compartir la situación que se vive en otra de las Universidades Públicas de la Costa Caribe, al respecto sostiene Mercado³⁵ (s.f.) que, en la Universidad del Atlántico, se han estado implementando en los últimos años, acciones de flexibilización curricular con el fin de garantizar el acceso, permanencia y graduación de la población sorda. La Institución tiene una política de ingreso que garantiza el 1% de esta población. Sin embargo, es preocupante el hecho de que muchos de los estudiantes que aspiran ingresar a la universidad no cuentan con el puntaje mínimo de 220 en pruebas saber 11 para el ingreso; situación que nos lleva a reflexionar sobre la calidad de la educación básica y media para esta población. La principal causa se encuentra en las competencias lectoras y escritoras de estos estudiantes. Ante esta realidad, desde la Universidad del Atlántico se han implementado acciones para fortalecer los procesos de lectura y escritura en los estudiantes sordos. No obstante, estas habilidades debieron ser desarrolladas durante su proceso de formación en básica primaria y secundaria (p. 6)

Comparte Mercado (s.f.) que las acciones que se han implementado desde la Universidad del Atlántico para garantizar el ingreso, permanencia y graduación son entre otras las siguientes: intérpretes no solo en clases sino también actividades deportivas y recreativas, ingreso de 2 estudiantes sordos al posgrado en neuropedagogía, flexibilización en cátedra de inglés al ser esta una tercera lengua para los estudiantes sordos, para el proceso de grado no se exigen competencias en inglés, se les solicita competencias en el español, Laboratorio de acceso la información creado en 2012 donde se va actualizando vocabulario técnico en LSC para las diferentes carreras de pregrado y posgrado, comunicaciones internas en LSC - Creación de un repositorio accesible. (p. 5-6)

³⁵ Oris María Mercado Maldonado Docente Tiempo completo de la Universidad del Atlántico desde hace 13 años. Actualmente se desempeña como Coordinadora del programa de Inclusión a población Diversa DIVERSER. Coordinadora de la Red Colombiana de Universidades para la discapacidad Nodo Caribe de la Red de Universidades para la Discapacidad. Reconocimiento por parte de la Secretaría de Educación de Soledad Atlántico por contribuir a la educación de las personas Sordas en el Municipio. Autora del primer libro de vocabulario técnico de lengua de señas en Educación Superior, tomo I Reconocido por el Ministerio de Educación Nacional.

En palabras de Mercado (s.f.) todo lo anterior ha permitido generar una cultura inclusiva dentro de la universidad, garantizando la permanencia y graduación de los estudiantes sordos a nivel superior, actualmente se cuentan con 10 egresados sordos de diferentes programas académicos que oferta la universidad en pregrado.

En la Universidad del Magdalena, también se ha avanzado en pro de la educación inclusiva por ello como estrategia para garantizarla de manera real y efectiva en condiciones de igualdad la Universidad favorecerá a los estudiantes con discapacidad con la efectividad de los siguientes derechos: exoneración del pago por concepto de inscripción en el proceso de admisión, exoneración del 90% del valor de la matrícula, inclusión preferencial en los programas de bienestar estudiantil y de alimentación escolar.

A su turno, los estudiantes con discapacidad cuya lengua natural sea distinta al castellano, le será reconocida ésta a fin de acreditar competencias en un segundo idioma como requisito para obtener el título de grado, en la Universidad del Magdalena la Dirección de Desarrollo Estudiantil llevará el registro de los estudiantes con discapacidad y coordinará las actividades para garantizar la efectividad de sus derechos y el cumplimiento de las políticas institucionales.

Habiendo descrito en líneas precedentes, resulta oportuno traer a colación lo expresado por Pozo y Salmerón (1999), cuando exponen que al ubicar con pertinencia la evaluación de necesidades permite abordar un proceso de investigación que favorece la toma de decisiones para la innovación, el cambio, la mejora, la resolución de problemas y/o prevención. De hecho, Witkin (1996), citado por Pozo y Salmerón (1999), define la evaluación de necesidades como un proceso sistemático cuyo propósito consiste en establecer prioridades sobre lo identificado, para tomar decisiones sobre las actuaciones a realizar y focalizar los recursos necesarios, tal como se evidencia a continuación.

Concluimos entonces este apartado con la tabla que resume las necesidades encontradas de la siguiente manera:

Tabla No 5 Necesidades y causas en la población con discapacidad visual y auditiva de la Universidad de Magdalena

Aspecto	Describa el problema señalando los posibles elementos, sus relaciones y consecuencias en el desarrollo y calidad de vida.	Describa las posibles causas del problema.
Físico- Infraestructura	<p>Ausencia de la señalética para la ubicación de los estudiantes ciegos y sordos de las Universidad del Magdalena.</p> <p>Esta falencia se ha puesto de relieve en la participación de los estudiantes en el grupo focal. Las consecuencias para cada grupo poblacional es distinta toda vez que los estudiantes sordos al poder contar con el sentido de la vista pueden visualmente ubicarse más rápido, pero sería adecuado para ellos que cada edificio, dependencia y aula de clase tuviera la denominación en LSC, por su parte los estudiantes ciegos requieren una mayor acogida respecto a esta necesidad de mejorar en las instalaciones físicas o de infraestructura en la Universidad del Magdalena, en el entendido que no podrán ejercer su autonomía e independencia en la locomoción al no tener claro la ubicación de las dependencias. Si se logra intervenir este aspecto el cual ha sido reiterado en múltiples ocasiones, ayudaría a zanjar una cuestión de inequidad respecto a este grupo poblacional.</p>	<p>Conforme a lo expresado por los participantes se percibe que las causas pueden ser dos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ausencia de voluntad institucional. En la que sólo se enmarca el cumplimiento de directrices de manera vertical y jerárquica y no horizontal y sin mediar relaciones de poder. 2. Factores financieros.
Académico – Currículo	<p>Los planes de estudio y los currículos son rígidos.</p> <p>Una sola forma de evaluar.</p> <p>Este aspecto genera estrés en los estudiantes con discapacidad visual y auditiva, cuando se encuentran con</p>	<p>Falta de interés por las políticas institucionales en las que se enmarca la educación inclusiva.</p> <p>Falta de articulación con las facultades y las dependencias encargadas</p>

	<p>docentes que no han participado de las aulas diversas y desconocen la metodología a implementar, en especial el DUA.</p> <p>Seguimiento a la confección de los PIAR y los PMI</p>	de velar por el respeto a la calidad de la educación inclusiva.
Tecnológico – OVA	<p>Estudiantes Sordos: por la dificultad en el manejo del castellano no cuentan con repositorios virtuales en LSC para poder consultar material de investigación o estudio relacionado con las asignaturas que cursa.</p> <p>Estudiantes ciegos: Mejor accesibilidad a las plataformas de la Universidad del Magdalena. En especial Bloque 10.</p>	<p>Estudiantes Sordos: Se debe optimizar el uso de la segunda lengua. En este caso el castellano, pero también es necesario que la parte administrativa dedique espacios innovadores con énfasis en la inclusión, porque el crecimiento debe ser colectivo.</p> <p>Sobre este particular la creación de los OVA teniendo en cuenta las necesidades de la población ciega y sorda de la Universidad del Magdalena, generaría un espacio expansivo, inclusive para las personas externas que encuentren en estas herramientas instrumentos válidos para el aprendizaje.</p> <p>Se necesita vocación de acogida a los requerimientos y las partidas presupuestales que financien las necesidades.</p>
Capital Social, herramientas tecnológicas.	Se requiere un mayor número de equipos de cómputo para los estudiantes ciegos a igual que ampliar el número de intérpretes, en la actualidad solo hay 5.	Aumento de presupuesto para la dependencia de Desarrollo Estudiantil.

Fuente Propia con base en las entrevistas y el grupo focal

4.4.3 Fase postevaluativa – diagnóstico

4.4.3.1 Ruta de análisis de la problemática en contexto comunitario

Habiendo finalizado el anterior acápite donde se diagnosticaron las necesidades que deben ser intervenidas, consideramos oportuno traer a colación lo dispuesto por Pozo y Salmerón (1999) cuando exponen que existen varios criterios que deben tenerse en cuenta para la fase postevaluativa, los cuales son los que pasan a delimitarse de la siguiente manera: urgencia, relevancia, pertinencia y las alternativas de resolución. Por consiguiente, teniendo en cuenta el propósito socioeducativo de la presente propuesta y sus posibilidades de intervención con la población participante, se pone de presente que existe consonancia entre las necesidades normativas, percibidas, expresadas y relativas, con ocasión a ello se priorizarán las denominadas como tangibles físicas y académicas curriculares. No sin antes realizar la siguiente explicación.

Los criterios que se debe tener en cuenta tal como ha quedado sustentado en el anterior párrafo son los considerados por Pozo y Salmaron (1999) no obstante, corresponde en esta oportunidad determinar conforme a estos la atención que se le debe endilgar en la presente propuesta, no sin antes entrar a establecer lo que se comprende por urgencia, relevancia y pertinencia.

Cuando se hace alusión al término urgencia, se comprende que la necesidad encontrada debe ser intervenida de inmediato, con la finalidad de contrarrestar las falencias y evitar así su expansión, deterioro o incumplimiento dependiendo la tipología de la necesidad, en cuanto a la pertinencia entendemos que es adecuado u oportuno priorizar la que ha superado el baremo de urgente, que a su vez se vuelve relevante o importante con la finalidad de desplegar el engranaje adecuado que permita generar la propuesta de intervención con bases sólidas e idóneas, es decir, teniendo en cuenta las que efectivamente cumplen con los criterios enunciados y que deben ser aplicadas al contexto.

En la presente propuesta, encontramos que existe una congruencia y líneas de encuentro entre las necesidades que deben intervenirse y que se encuentran alineadas entre las normativas, expresadas y percibidas.

De otro lado, se torna indispensable iterar que el criterio de alternativas de resolución engloba a los demás, dado que, por las condiciones de esta práctica y las posibilidades de acción del profesional; recordando que se está desarrollando en un contexto de origen diferente, se ha pensado de forma objetiva la viabilidad de las estrategias socioeducativas.

Con ocasión a lo anterior, en la siguiente tabla compartimos las necesidades priorizadas conforme a los criterios de urgencia, pertinencia y relevancia.

Tabla N° 6 Priorización de necesidades de la población participante

Criterio	Tipología de necesidades	Descripción de la necesidad
Urgencia	Percibidas, expresadas y normativas.	<p>En el diagnóstico realizado encontramos dos necesidades imbricadas una relacionada con la parte física o de infraestructura en la Universidad del Magdalena, al no contarse con la señalética en Braille y LSC, que permita una mayor autonomía a los estudiantes con discapacidad visual y auditiva.</p> <p>En otro sentido, tenemos la parte curricular, donde se evidencia lo incipiente de la asunción del DUA, y los PIAR para la población participante, se traduce en currículos rígidos y una sola forma de evaluar.</p> <p>Aunado a la accesibilidad limitada a las plataformas institucionales las cuales deberán mejorarse en especial la denominada B-10, que constituye soporte fundamental para la creación de los OVA, al ser el ecosistema digital de aprendizaje donde se crearán y almacenarán.</p> <p>En ese orden de ideas, por la Urgencia se prioriza la necesidad denominada académica, en donde se trabajará de manera conjunta y corresponsable entre las distintas dependencias institucionales.</p>
Relevancia	Expresadas, normativas, percibidas.	Al superar el baremo de urgencia, se torna significativo emprender las estrategias necesarias para emprender las acciones de mejora para la implementación curricular del DUA en los microdiseños y la creación de los OVA con mayor accesibilidad para la población participante.
Pertinencia	Expresadas, percibidas, normativas.	Resulta oportuno la escogencia por urgencia y relevancia de la necesidad denominada como académica- curricular en el entendido de ser la adecuada y más próxima a la variable de cumplimiento por la conjunción de actores que deben

		intervenir para su adecuado funcionamiento. Por lo tanto, afianzamos en la creación de los OVA, adecuar los microdiseños con el enfoque DUA y hacer un seguimiento a los PIAR, se considera ajustado el diagnóstico a las realidades a intervenir y de las cuales existen mayores posibilidades de éxito en su implementación.
--	--	--

Fuente: Elaboración propia, con base en el diagnóstico de necesidades.

5 Objetivos de la propuesta

La educación entendida como un motor transformador de realidades, esta erigida como un derecho de raigambre constitucional fundamental, lo que permite evidenciar y comprender la inmanencia de su praxis en nuestros territorios, dicho de otra forma, la educación nos permite alcanzar la realización del principio Pro Homine, del que trata nuestro organismo de cierre constitucional³⁶ cuando se introduce en nuestra Brújula de derechos políticos el concepto de dignidad humana y su relevancia en el contexto familiar, social y por ende en la educación formal o informal.

Así las cosas, al tener la certeza o por lo menos acercarnos al reconocimiento y materialización de la educación como potenciador sine qua non, para el desarrollo de nuestras capacidades, se debe propender porque este derecho sea de alcance universal esto significa que no pueden generarse exclusiones o discriminaciones para su acceso, permanencia y promoción.

Lo compartido en las anteriores líneas traduce que en la actualidad el plurimencionado derecho ha adquirido un matiz holístico y heterogéneo, lo cual consideramos idóneo, al evidenciar que justo en esos nuevos reconocimientos o resignificaciones se están creando las bases de una equidad educativa real en los territorios, sin barreras, y con apoyos necesarios para lograr un adecuado desempeño, y sobre este aspecto en concreto es donde la inclusión y las estrategias socioeducativas cumplen un rol indispensable para aquellos que se encuentran en situación de discapacidad.

Por lo precedente, pensando siempre en la mejora continua, el enfoque de la inclusión en la educación se presenta hoy como un punto de inflexión, tanto así que, en la Conferencia Internacional de Educación, La educación inclusiva: el camino hacia el futuro (Unesco, 2008) se define la inclusión como “...un enfoque que examina cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes.”

³⁶ Entiéndase por organismo de cierre Corte Constitucional Colombiana.

Lo expuesto en las anteriores líneas refleja la cotidianidad de nuestro quehacer como educadores sociales, en el entendido que somos conocedores que en nuestras aulas de clases se ha incrementado el acceso de estudiantes con algún tipo de condición de discapacidad. Ahora bien, pese a que hemos avanzado normativamente e incluso actitudinalmente toda vez que en nuestro país, son más las instituciones educativas que adicionan en su componente axiológico la educación inclusiva, también lamentamos reconocer, que subsisten ciertos vestigios del antiguo sistema educativo tradicional, lo que significa exclusión y discriminación, lo que permea el ingreso, acceso al conocimiento y el ejercicio de la pedagogía dialogante De Zubiria (2006), al imposibilitar una relación sana y dual entre los docentes y los estudiantes.

La postura que se comparte no pretende privilegiar posiciones, la intención es amalgamar una propuesta cohesionada entre los actores y en lo posible en red, en el que la comunicación fluida, eficiente y reflexiva pueda incidir en el proceso educativo, invitación que es persistente al incrementar el desarrollo en todas las competencias y/o habilidades, no solo desde lo cognitivo y práctico, sino además desde el reconocimiento de la libertad y autonomía del ser.

Por ello, siguiendo con las ideas planteadas en las anteriores líneas, ratifica (De Zubiria 2006) que el conocimiento se construye por fuera de la escuela, pero que es reconstruido de manera activa e interestructurada a partir del diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente y que para que ello se presente, es condición indispensable contar con la mediación adecuada de un maestro, que favorezca de manera intencionada y trascendente el desarrollo integral del estudiante.

Así las cosas, un enfoque que concluya que la finalidad de la educación no puede estar centrada en el aprendizaje, como desde hace siglos ha creído la escuela, sino en el desarrollo. Ahora bien, para encontrar la conexión, con nuestro proyecto denominado OICYS, es claro que el impacto que se ha generado en las dinámicas sociales por el ingreso de las transformaciones tecnológicas y aún en medio de las actuales circunstancias evidenciamos como las plataformas digitales han incidido en todas las dimensiones de las comunidades y las instituciones educativas no se excluyen de ello.

En ese entendido actualmente se ha reestructurado la metodología de enseñanza aprendizaje, y los aspectos beneficiosos de esta nueva forma de interacción debe acompañarse con el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) tal como lo establece García (2016) Consideramos que la educación especializada, se armoniza con los postulados del DUA, permitiendo no solo la optimización de la equidad en la educación accesible a todos, flexible y libre de obstáculos para quienes se encuentran en situación de Discapacidad.

Sobre este particular, consideramos que la evolución e idoneidad del DUA supera su génesis y ha llegado para instalarse en las instituciones educativas o al menos en aquellas como la Universidad del Magdalena donde su espina dorsal y sello distintivo es la inclusión, toda vez que se ha mimetizado con el desarrollo de las capacidades de cada uno de sus integrantes o actores tal como lo enfatiza Gómez et. al (2016)

Por lo anterior, consideramos necesario referirnos al engranaje de la pedagogía social con estos lineamientos en términos de Silva y Villaseñor (2018) entre las muchas tareas y finalidades de la pedagogía social está, tal como hemos adelantado, la necesidad o el imperativo de promover el cultivo de la agencia individual con responsabilidad colectiva. Debemos educar para que la persona pueda optar y, por ende, pueda desplegar sus capacidades. En este sentido, la escuela y cualquier otro espacio de aprendizaje no formal, deben ser ámbitos de libertad, es decir, ámbitos de oportunidades. (P. 72)

En ese entendido, en aras de construir una herramienta socioeducativa consideramos necesario abordar desde nuestro microsistema universitario, pero con incidencias en las familias, comunidades e incluso hasta en otros territorios diferentes del nuestro (Departamento del Magdalena), OICYS como propuesta de educación inclusiva.

Es importante resaltar, que la génesis de este proyecto socioeducativo encuentra asidero en los puntos de encuentro con los lineamientos de la educación inclusiva del MEN (2013) como un aporte desde nuestro entorno institucional para diseñar no solo espacios de aprendizajes desprovistos de obstáculos, sino potenciadores de capacidades, en especial para la población sujeto de estudio, estudiantes con discapacidad visual y auditiva en la Universidad del Magdalena.

Ahora bien, teniendo claro el enfoque y/o el cariz de esta propuesta se hace indispensable compartir que los objetivos a trabajar se han reestructurado luego de la interacción con la población participante, esto con la finalidad construir una propuesta idónea imbricada con las necesidades reales de la población.

Así las cosas, la propuesta tiene una connotación exploratoria y descriptiva con un marco conceptual, metodológico, normativo y de gestión institucional, referido no solo a la atención de los estudiantes en condición de discapacidad visual y auditiva de la Universidad del Magdalena por parte de la Dirección de Desarrollo Estudiantil, sino que se armonizó con el manejo de referencias bibliográficas relacionadas con el tema de nuestro interés, en este se aplicaron instrumentos de recolección de información para la caracterización no sólo de la población, sino además determinar con eficacia la mejor opción para la ejecución de OICYS.

Sobre este particular, insistimos al igual que Sánchez et al (2019) en la importancia de la educación inclusiva quien citando a Blanco (2008), reitera que aquella es uno de los caminos hacia la inclusión social y lo que viabilizará la posibilidad del desarrollo en escuelas o contextos educativos que acojan a todas las personas de la comunidad, independientemente de su procedencia social, cultural o características individuales, y den respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje (p. 5)

Es decir, sostiene Sánchez et al (2019) que el cambio en las estructuras ha de responder a la diversidad de los estudiantes, algo que va más allá de su origen, color de piel o la presencia o no de una discapacidad, resaltan también las diferencias en cómo resolver problemas desde los más cotidianos hasta los más complejos. (p. 5)

Por su parte, (Parra 2010), agrega que la educación inclusiva constituye un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano.

De otro lado, siguiendo el mismo derrotero planteado por Booth & Ainscow (2011), al cual nos suscribimos, exponen que la inclusión como proceso es sinónimo de compromiso por promover la participación y alertan sobre el peligro de que no esté acompañada de valores arraigados, esto en el entendido que puede representar simplemente la

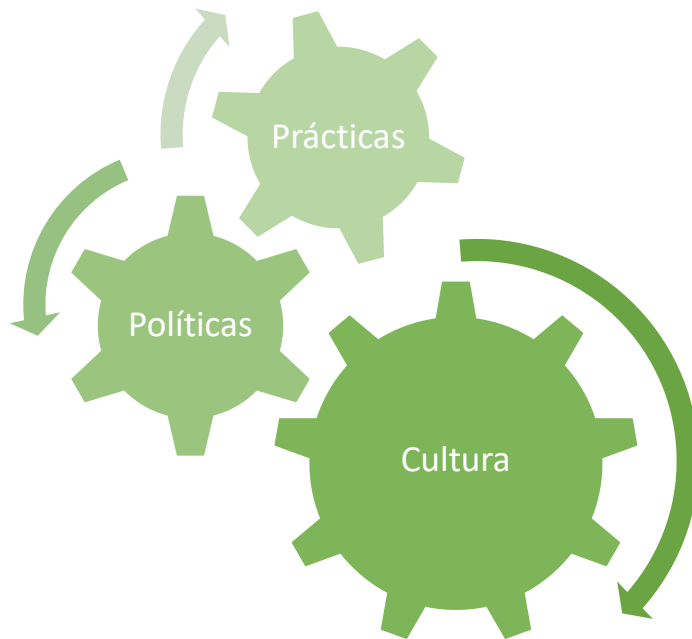
conformidad con una “nueva moda educativa” o la complacencia superficial con las instrucciones que emanan de la administración (p. 25)

Teniendo claro el derrotero de la finalidad en la educación inclusiva Sánchez et al (2019) nos comparten que los precitados autores, deseosos por trabajar por la eficacia del concepto y dar soporte a los procesos transformación, propusieron en el año 2000 el denominado índice inclusión, que incluye procesos de exploración, análisis, desarrollo de planes, implementación de acción y una permanente revisión del proceso a seguir. Ahora bien, aunque el Índice de Inclusión fue inicialmente diseñado para el ámbito escolar, sus dimensiones son aplicables en todos los niveles de cualquier sistema.

En consecuencia, Booth & Ainscow (2011), enfatizan que existen tres dimensiones interconectadas y esenciales para lograr cambios positivos y ellas son: creando culturas inclusivas, estableciendo políticas inclusivas, y desarrollando prácticas inclusivas. Se trata de una relación incluyente de mayor a menor, dicho en otras palabras, el aspecto más macro corresponde a la cultura, la cual incluye a las políticas y estas a su vez a las prácticas.

Para ilustrar lo anteriormente expuesto consideramos oportuno traer a colación el siguiente gráfico:

Gráfico No 9: Dimensiones de la inclusión



Fuente: Basado en Booth & Ainscow (2011, p. 49) diseño propio

En primera instancia y de acuerdo con Sánchez (2019) quien cita a Booth & Ainscow (2011), el crear culturas inclusivas se relaciona con el hecho de que todos los miembros de la comunidad aceptan y valoran la diversidad. De esta manera, una cultura inclusiva como forma de vida guiará el desarrollo de políticas y en la práctica del día a día, lo que significa también que estos valores pueden irse transmitiendo a los nuevos integrantes. En segunda instancia, la dimensión referida al establecimiento de políticas inclusivas busca aplicar los valores de la cultura para reforzar la participación de todos, lo cual será posible siempre que se tenga la capacidad de atender la diversidad, valorar con equidad y romper barreras. Mientras que, en tercera instancia, el desarrollar prácticas inclusivas implica reflexionar directamente sobre la enseñanza y el aprendizaje en las aulas. (p. 6)

Estas tres instancias descritas implican no solamente la aceptación de la diversidad, sino un proceso permanente de reflexión sobre las barreras que puedan existir y las formas de romperlas.

De conformidad con este planteamiento, el resultado del análisis del contexto arrojó la viabilidad de reestructurar OICYS y no solo con un alcance para la población participante sino inclusive para otros actores, en el entendido que la percepción de la educación inclusiva desde la visión compartida por Booth & Ainscow (2011) demanda sinergia del capital social para transitar de la práctica educativa en el aula a la transformación de la cultura.

Aterrizando a nuestra propuesta socioeducativa, consideramos que luego de haber realizado el cotejo de los lineamientos internacionales, nacionales e institucionales los objetivos a trabajar son los siguientes:

5.1 Objetivo General

Determinar la idoneidad de los OVA para los estudiantes en situación de discapacidad visual y auditiva de la Universidad del Magdalena.

5.2 Objetivos específicos

-Diseñar una estrategia socioeducativa a partir del uso de las TICS para estudiantes con discapacidad auditiva y visual de la Universidad del Magdalena.

-Diseñar una estrategia socioeducativa para la promoción de la inclusión en los actores educativos.

5.3 Indicadores y criterios

En la implementación del proyecto socioeducativo se tuvo en cuenta luego de la interacción con la población participante, la pertinencia, funcionabilidad, disponibilidad, confiabilidad y utilidad de los OVA, con la finalidad de generar la concienciación acerca de la adaptabilidad de los currículos, sobre este tópico en concreto se aclara que desde la intervención encontramos en el diagnóstico de necesidades el requerimiento de familiarizarse con los estándares de maleabilidad de los diseños curriculares, esto desde la percepción de los estudiantes en condición de discapacidad visual y auditiva.

En esa línea definen Grau y Fernández (2008), citados por Sánchez et al (2019) las adaptaciones curriculares como un proceso en el cual se toman decisiones sobre los elementos que constituyen el currículo, así como también en lo referido a aquellos factores determinantes en el acceso al mismo por parte de las personas con discapacidad.

En ese sentido sostienen Grau y Fernández (2008) que el término de adaptación curricular, entendido como adaptación de la enseñanza, busca satisfacer necesidades de la diversidad de alumnos y solo será factible cuando provengan de un currículo común y flexible. Surge entonces la necesidad de considerar la aplicación del diseño universal aplicado a la educación en el desarrollo de cualquier currículo que tenga la cualidad de flexible, puesto que tal como explica Bromberg (2004), se trata de un proceso relacionado con la permanente resolución de problemas cuyo fin no es un objeto, sino que se centra en la persona. (p. 6)

En ese orden de ideas, encontramos la viabilidad de generar inclusión a través de las TICS desde la creación de OVA, no obstante, la pertinencia de esta actividad relacionada para los estudiantes en situación de discapacidad, debe ser extendida desde otro tipo de funcionalidades que tributen a los demás actores institucionales en beneficio de la inclusión, como lo sería la creación MOOC o cursos autodirigidos en LSC que puedan ser

cursados tanto por la población en situación de discapacidad como por la comunidad Unimagdalena *in extenso*.

También resulta imperioso o por lo menos así lo arrojó el diagnóstico de necesidades extrapolar la inclusión por fuera del espacio del aula, esto se traduce en generar escenarios de aprendizaje colectivos sobre la forma de establecer comunicación con las personas discapacitadas y los miembros de la comunidad universitaria que carezcan de la calidad de estudiantes, es decir, si la educación es inclusiva debe implementarse en todo el conglomerado que haga parte de él, para que el reporte de los beneficios sean como lo proponen Booth & Ainscow (2011)

Para el caso de OICYS, sobre este aspecto en particular se implementan desde las TICS la creación de unos stickers en LSC, los cuales cuentan con la dualidad de poder ser utilizados tanto por la población en situación de discapacidad como por la comunidad Unimagdalena *in extenso*, cumpliendo así con uno de nuestros objetivos, al realizar a través de estas herramientas digitales una adaptabilidad curricular, pero que permea más allá de lo académico, para alojarse en la cultura.

5.3.1 Definición conceptual de la actividad

La creación de los OVA se realiza para el fortalecimiento de la educación inclusiva, para el efecto se construyen stickers y podcasts como prototipo de implementación para la comunidad Unimagdalena, esta actividad pretende la transversalidad a todos los actores que influyen en la dinámica del proceso educativo.

5.3.2 Metodología

En la construcción de esta propuesta consideramos que está ligada a una investigación de tipo explicativa de alcances teóricos bajo un enfoque deductivista racionalista, en el entendido que fue necesario explorar, describir, comprender e interrelacionar los fenómenos en estudio bajo el método deductivo, el cual parte de los hechos al problema, sigue su recorrido a las hipótesis, las teorías, el modelo, las comprobaciones y culmina en

las aplicaciones tal como compartimos la posición de (Olivares de Quintero, 2001) citado en Sánchez et al (2019)

En otro sentido, debe expresarse que este proyecto tiene su génesis en un subcomponente empírico relacionado con las observaciones durante el ejercicio de la docencia, en las que se detectaron ciertos patrones en el caso de las personas con discapacidades auditivas y visuales. A partir de los hechos, se procedió a delimitar la estructura para el estudio de la situación problemática planteada: ¿Cómo fortalecer el proceso de inclusión socioeducativa de la población estudiantil en situación de discapacidad auditiva y visual de la Universidad del Magdalena?

La aproximación al anterior interrogante permitió el análisis de teorías que permitieron la formulación de premisas acerca de la discapacidad, inclusión, currículo e investigación.

Culminado lo anterior, se avanzó mediante el razonamiento hacia una fase de validación lógica-formal del modelo, para finalizar con la derivación de lineamientos para lograr el fortalecimiento de la inclusión de las personas con discapacidad visual y auditivas de la Universidad del Magdalena.

5.3.3 Cronograma

Se desarrollo durante seis semanas comprendida entre el mes de abril y mayo de 2022.

Recursos (infraestructurales, equipamiento, fungibles)

Computadores, espacios en la Universidad del Magdalena para la realización del grupo focal.

5.3.4 Agentes

Las agencias en la presente propuesta están constituidas por la Universidad del Magdalena y la dependencia denominada Dirección de Desarrollo Estudiantil de la misma institución.

Quien suscribe este trabajo trabaja como docente, razón por la cual se ha permitido la facilidad de la práctica.

5.3.5 Personas destinatarias (Criterios y beneficiarios directos e indirectos)

Los destinatarios directos en el presente proyecto son los estudiantes en situación de discapacidad visual y auditiva de la Universidad del Magdalena, pero indirectamente con la replicabilidad de OICYS los beneficiarios serán todas aquellas personas que deseen hacer de la inclusión su cultura.

5.3.6 Mecanismos e instrumentos de evaluación

En esta propuesta se realizaron entrevistas, encuestas y grupos focales cuyos resultados se analizaron y se utilizó como soporte fundamental al enfoque cualitativo para justificar y explicar la necesidad de dar respuestas a estas demandas no satisfechas de formación por parte de poblaciones vulnerables en situación de discapacidad, corroborando así los resultados alcanzados en esta investigación. La percepción empírico-analítica permitió la comprensión y explicación del fenómeno de la discapacidad desde la dimensión del acto educativo. Se utilizaron procedimientos e instrumentos de inferencia estadística.

5.3.7 Presupuesto y financiación.

Recursos propios

6 Conclusiones y recomendaciones

A partir del análisis precedente se exponen a continuación las conclusiones y recomendaciones más relevantes, con miras a generar procesos de optimización en la Universidad del Magdalena, para la población con discapacidad visual y auditiva.

De entrada, se manifiesta que las sugerencias de mejora están fundamentadas en la interacción de la práctica realizada y los actores que hicieron parte de ella. Por tal motivo consideramos oportuno para una mejor comprensión clasificar las conclusiones y recomendaciones desde una mirada tripartita, traduciéndose esto en las manifestaciones de la población participante, los administrativos- funcionarios, y agentes educativos.

Iniciaremos entonces, con la conclusiones desde la cartografía social o rasgos caracterológicos del grupo de estudiantes con discapacidad visual y auditiva de la Universidad del Magdalena, sus perfiles sociodemográficos caracterizados por ser mujeres y hombres adultos jóvenes, sus edades oscilan mayoritariamente de 18 a 27 años, sus domicilios están ubicados según el Plan de Ordenamiento Territorial (POT) en zonas de estrato 1 y 2, de la ciudad de Santa Marta, pero cuentan con los servicios domiciliarios básicos, los ingresos familiares se ubican en la escala de uno a dos salarios mínimos legales mensuales vigentes (SMLMC)

En cuanto a los niveles de formación de sus padres o familiares con quienes comparten unidad de vida, en un 37.5% cursaron básica secundaria, siguiéndole con un 25% formación tecnológica o técnica, el 12.5% formación profesional y el 12.5% ha finalizado inclusive educación superior a nivel posgradual.

La población participante estudiantes con discapacidad visual y auditiva de la Universidad del Magdalena en un 75% se dedica exclusivamente a las actividades académicas, mientras que el 12.5% se dedica al estudio y actividades labores y el 12.5% restante a las actividades académicas y la familia.

En cuanto a las necesidades evaluadas e identificadas, los principales resultados obtenidos, a través del diagnóstico socioeducativo que se desarrolló con la propuesta de una intersección y puntos de convergencia entre la pirámide de necesidades de Maslow (1954)

y la tipología de Bradshaw y Moroney, citados por Del Pozo (2018), se destacan como aspectos de priorización para una intervención socioeducativa, las necesidades de reconocimiento (dificultades para el reconocimiento y respeto hacia la diversidad, presencia de situaciones de discriminación racial, cultural, por diversidad sexual o identidad de género, barreras y/u obstáculos con ocasión a la discapacidad), al igual que las necesidades percibidas y normativas.

A partir de la necesidad de reconocimiento expresada por la población participante, se debe aclarar que la priorización sobre la intervención radica en dos aspectos esenciales, ambos tangibles e interconectados, pero con despliegue de energía en distintos enfoques para luego armonizarse y tributar a la educación inclusiva.

En virtud de lo argumentado se debe trabajar por optimizar los currículos para dar paso con mayor eficacia al diseño universal que propugnan tanto la CDPD como el Acuerdo Superior 21 de 2017 de la Universidad del Magdalena. En la dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje, se percibe este como la fluctuación no solo de saberes transmisibles, sino, además, de los valores que propugnan por alcanzar la dignidad humana, desde el sano ejercicio de la garantía de los derechos, en donde una educación construida desde la diversidad resulte más coherente con los postulados a practicar.

Lo anterior, no significa que la agencia haya incumplido lo dispuesto en los estándares tanto internacionales como nacionales, todo lo contrario, el camino transitado a pesar de ser sinuoso va dirigido con el derrotero idóneo para alcanzar la inclusión que se requiere, los estudiantes participantes hacen alusión a la flexibilidad curricular respecto al diseño de los microdiseños o planes de estudios, en donde se debe tener en cuenta el plexo de competencias y también el tipo de inteligencias que deben amoldarse a las actividades realizadas con aras de generar espacios de aprendizaje significativos.

No debe entenderse lo anterior, como asunción de actuaciones facilistas que atentarían o irían en detrimento de la calidad educativa, nada más lejos y contrario a la connotación de flexibilidad curricular en atención a la diversidad, toda vez que este compromiso requiere de atributos específicos más allá de los generales para ejercer como docente o agente social a cargo de grupos de aulas diversas, por ejemplo, se necesitan personas innovadoras, con la apertura mental y manejo de diferentes tipos de inteligencias, dispuestos a generar por cada

resultado de aprendizajes actividades disimiles que consigan el efecto deseado, es decir, acciones maleables y ajustables a los estudiantes.

De lo anterior se desprende, la disposición y voluntad que debe mediar en los procesos de educación inclusiva, en el entendido que la materialización de los presupuestos de autonomía, independencia, y diversidad dependen de la adecuada simbiosis que se generan entre los que reciben, pero también los que dan, ya habíamos compartido en anteriores líneas la necesidad del mimetismo y comprensión de la educación inclusiva como una diada indisoluble, pues bien, a ello también se le agrega en el marco de los procesos la coherencia personal e institucional.

Otro de los factores indispensables, para la intervención y mejora tiene que ver con la infraestructura, sobre este aspecto en concreto se expone que el término utilizado como andamiaje de construcción tiene una doble connotación, de una parte, se alude a la parte física de la Universidad del Magdalena y por la otra al espacio virtual o ecosistema digital de aprendizaje.

Sobre las demandas en el plano físico - material, resulta imperioso abordar este requerimiento de accesibilidad desde la percepción de espacios empáticos y plurales con la finalidad de permitir que el desplazamiento sea autónomo y eficiente. En la Universidad se cuenta con baldosa podotáctil,³⁷ pero solo el trayecto de la entrada, dejando por fuera del perímetro transitado por la población ciega o de baja visión, sin la señalización para su movimiento independiente. Sobre este particular, se recuerda que tal como lo ha sostenido el INCI (2022) el sistema de señalización cumple una función primordial al aportar información respetando la diversidad humana, especialmente en lo relativo a las capacidades y habilidades.

El no contar con las tablas signográficas, imposibilita acceder a la información por parte de las personas con discapacidad visual, la cual debe realizarse mediante el sistema de

³⁷ Las superficies podotáctiles se crearon hace más de 50 años por el japonés Seiichi Miyake y se colocan en el espacio público para advertir a la población con discapacidad de un posible riesgo en la vía. Hay de dos tipos: de guía, que tienen líneas que indican por dónde caminar libremente y de alerta, que tienen circunferencias para anunciar un cambio de nivel, el final del andén o la ubicación de un parqueadero. La invitación del INCI a los colombianos en general es a que identifiquen estos sistemas, no los obstaculicen y se sensibilicen cuando un ciego vaya caminando y quizás se encuentre con una alcantarilla sin tapa, un árbol o un montículo de escombros. (INCI, 2020 p. 1)

lectoescritura braille. Estas señales según la NTC 4144³⁸ deben contar con letras en altorrelieve, símbolos en altorrelieve, flechas en altorrelieve. No obstante, a pesar de que en Colombia la norma técnica ha sido emitida con la finalidad de crear espacios inclusivos, arquitectónicamente la Universidad del Magdalena debe propiciar los rubros para la adecuación de la señalética para las aulas de clase, oficinas de atención y los espacios de consulta, recreación y ocio.

La misma adecuación debe imprimirse a las tablillas para la población sorda, por consiguiente, la recomendación en cuanto a la infraestructura va ligada a propiciar mayores espacios de libertad de locomoción autónomas, y una muestra de ello sería el equivalente de iniciar con la señalética en Braille y LSC.

En cuanto, al ecosistema digital de aprendizaje se debe realizar la siguiente precisión: de los estudiantes que hicieron parte del grupo focal (3 estudiantes ciegos) un participante manifestó no presentar inconvenientes con el uso de las plataformas institucionales que para el efecto son Brightspace y Bloque 10, aunque con la última no ha tenido interacción, los otros dos estudiantes uno es completamente reticente al uso de las tecnologías lo que le ha costado en su proceso de adaptación digital, la otra a pesar de las dificultades iniciales, una vez superada con la práctica y apoyo brindado por los enlaces de la Dirección de Desarrollo Estudiantil, quienes a través del servicio que prestan realizan asesorías para solventar las dificultades, la considera adecuada pero no se ha ejercitado en el provecho máximo.

A partir de las experiencias recogidas, nos encontramos con la necesidad de asignarles un diseño universal, intuitivo y amigable a las plataformas en especial la denominada Bloque 10, al tener entre sus funcionalidades la de repositorios académicos de los trabajos adelantados tanto por los docentes como por los estudiantes.

La accesibilidad y navegación debe estar ideada desde la diversidad, para que la comunidad in-extenso, pueda sentir la facilidad en la transferencia del conocimiento, el encuentro a través del grupo focal propicio la necesidad de visibilizar en la población con discapacidad

³⁸ La NTC 4144 ha seguido las disposiciones de la norma española UNE 17002, pionera y ejemplo internacional, en donde se establecen los requisitos para la rotulación tanto en Braille como en lengua de señas.

visual y auditiva este espacio de enseñanza, toda vez que desconocen las potencialidades que a nivel de aprendizaje puede caracterizar.

Sobre este particular, se recomienda realizar cursos accesibles para la población con discapacidad, pero también en aras de crear mayor singamia con la educación inclusiva, sería idóneo poder contar con un MOOC en LSC o Braille, para incentivar la interculturalidad desde la hibridación comunicativa.

Desde otra perspectiva, pero siguiendo la misma línea, se vuelve indispensable al momento de la creación de los cursos en la plataforma poder contar con el intérprete en LSC para permitir la accesibilidad del contenido, en el entendido que si esa sugerencia no es tenida en cuenta tendremos un fraccionamiento en las plataformas institucionales, toda vez que no habría posibilidad de acceso para quienes se encuentren en situación de discapacidad visual³⁹ o auditiva.

En ese entendido, el ecosistema digital tiene un gran potencial como propulsor de educación inclusiva en la Universidad del Magdalena, los ajustes razonables que deben implementar van ligados con el diseño, el contenido y la accesibilidad, por lo tanto resulta pertinente la propuesta de dar vida a OICYS, los objetos virtuales de aprendizaje en el marco de la transformación educativa, se consideran indispensables tanto para el afianzamiento del conocimiento, como en la creación de la producción del mismo.

En virtud de lo argumentado se considera necesario generar mayor visibilidad a este espacio dentro de la población con discapacidad visual y auditiva de la Universidad del Magdalena, en donde se propicien encuentros de construcción conjunta tanto por parte de los docentes como también de los estudiantes.

Ahora bien, se debe enfatizar que el DUA que se pretende transferir a los OVA para OICYS en la Universidad del Magdalena, deben ajustarse a las funcionalidades de la población, instituyendo entornos de creatividad sin coacciones, contando con el apoyo del personal idóneo, y la supervisión del docente del área o el asignado para la colaboración en

³⁹ Se comparte como ejemplo, la experiencia por quien suscribe esta propuesta durante el año 2020 se creó una lista de podcast dentro de la asignatura de formación humanística y ciudadana, ideados desde el enfoque del diseño universal. Los podcast como material de estudios les son útiles a la población con discapacidad visual o baja visión, máxime cuando en su mayoría varios de ellos graban las sesiones de clases para escucharlas después.

la creación de los MOOC. Sobre este aspecto en concreto, se considera necesario para la adecuada hibridación contar con un curso abierto sobre educación inclusiva donde todos los aspectos teóricos y prácticos queden condensados.

La anterior recomendación se hace dentro del marco de la armonización que debe existir entre la flexibilidad curricular y el uso de las TICS como catalizador de los aprendizajes autónomos y significativos.

La recomendación del MOOC en educación inclusiva, se hace con la finalidad de volver más eficaz y eficiente los recursos humanos y tecnológicos con los que cuenta la Universidad del Magdalena, específicamente puede ser de mucha utilidad para los profesores neófitos en el manejo de aulas diversas con estudiantes con discapacidad visual y auditiva, el curso se reforzaría con la capacitación que realiza para esos efectos la Dirección de Desarrollo Estudiantil, donde ya no se tendría un encuentro conceptual, sino de resolución de dudas y compartir experiencias para la optimización en el proceso de enseñanza -aprendizaje.

De esta manera hemos finalizado con la primera conclusión compartida por la población participante, a continuación, expondremos las intervenciones desde el crisol de los funcionarios entrevistados y de los agentes educadores que han tenido interacción con las aulas diversas.

De las entrevistas realizadas haremos la clasificación entre los administrativos pertenecientes a la Dirección de Desarrollo Estudiantil y la interacción con los docentes que han interactuado en el marco de las aulas diversas, las conclusiones y recomendaciones de estos encuentros constituyen un insumo valioso para la mejora en la prestación del servicio educativo y la adecuada materialización de la educación inclusiva que tributará a esta propuesta de intervención socioeducativa.

En ese orden de ideas, encontramos que las necesidades a intervenir desde esta esfera se circunscriben a las normativas, percibidas y expresadas como conjunción de la experticia de quienes hicieron partícipes de este estudio.

Así las cosas, nos encontramos con la asunción corresponsable que debe mediar por parte de los agentes educativos al momento de aplicar el diseño universal de aprendizaje, tal

como se evidencia en los instrumentos internacionales, normas de orden interno y las directrices y lineamientos institucionales.

Respecto a las necesidades percibidas desde su ámbito de actuación, se considera oportuno contar con un mayor número de intérpretes en LSC, toda vez que al momento de realizar la entrevistas solo existen cuatro para atender a toda la población sorda de la Universidad del Magdalena, se pone de presente que la labor ejercitada por los intérpretes supera la disposición de la comunicación en el aula, toda vez que su función es de tal trascendencia que se convierte en el soporte o enlace del estudiante con todos los actores que intervienen en el proceso educativo.

De otro lado, se considera desde esta intervención la necesidad de reforzar en la población sorda la producción y comprensión escrita, generar una concienciación mínima de conocimiento como segunda lengua, esto con la intención de generar espacios de autonomía e interacción con el resto de la comunidad académica, en esa misma línea también se requiere un trabajo psicosocial con miras a fortalecer los procesos de beneficios colectivos.

En cuanto a las necesidades expresadas existe una coherencia entre los derroteros de accesibilidad física conforme a los parámetros normativos la cual es incipiente en la Universidad del Magdalena, la adecuada comprensión de la flexibilidad curricular con el respectivo enfoque diferencial y de garantía de derechos humanos, se debe propender por cambios de paradigmas a nivel docente, sobre todo en aquellos que no establecen rutas de transformación en las actividades académicas, suscribiéndose a una sola forma de enseñar y una sola forma de evaluar, los anteriores comportamientos son muestra de rigidez que no permiten la apertura hacia la educación inclusiva como muestra de la diversidad y pluralidad.

Es ineludible comprender que los procesos de inclusión tienen un inicio, pero no un final, siempre se va en búsqueda de la iteración mejorada, en el entendido que dependiendo de los contextos habrá necesidades que abordar, por ejemplo el incentivo de la preparación docente y administrativo de quienes hacen parte de la Universidad del Magdalena, el trabajo que se realiza es desde el conocimiento en cada área de desempeño, pero cuando se decide abordar la educación desde el caleidoscopio de la inclusión se torna sine qua non, la

instrucción para la atención con el enfoque diferencial, esto debe ser una política institucionalizada en la que puedan ofertarse cursos a nivel posgradual relacionado con estas temáticas.

En este trabajo, se hace alusión a la población con discapacidad visual y auditiva, pero sabemos que, desde la interculturalidad, la diversidad humana es mucho más amplia, en especial cuando se hace alusión a las poblaciones en situación de vulnerabilidad de la cual la atención es prioritaria y la Universidad del Magdalena no es ajena, por ser parte de su sello distintivo.

En otro sentido, contamos con la percepción de quienes hacen parte del cuerpo docente, algunos con una adecuada disposición desde la empatía para asumir el reto de la educación inclusiva desde el aula diversa, otros al inicio se muestran reticentes al considerar complejos el manejo de este tipo de aulas, sobre este aspecto en particular cobra fuerza la necesidad de amalgamar desde la teoría y la praxis de la pedagogía social realizar MOOC con la intención de generar espacios cercanos, manejables y flexibles para naturalizar la diversidad como norma y desarraigar la postura de discriminación.

Así entonces, recapitulando tenemos:

Sería idóneo, si en las próximas actividades académicas investigativas se propone como mejora garantizar una participación más significativa de la población con discapacidad visual y auditiva de la Universidad del Magdalena. A Pesar de ser invitados en más de dos ocasiones la participación respecto al número de estudiantes fue limitada, sobre la base de esta recomendación se circunscribe la necesidad de trabajar con la población la importancia de ser y hacer parte de estos proyectos, porque los beneficios que se establezcan lo serán para todos, se debe incentivar el pensamiento cooperativo, para vencer la falta de interés una percepción errónea e individual de ganancia o beneficios.

Entre los principales desafíos y/o recomendaciones para la asunción corresponsable por parte de todos los actores en la comunidad educativa de los lineamientos de inclusión, es mandatorio considerar que el tratamiento de la población estudiantil con discapacidad visual y auditiva se debe desarrollar a partir del reconocimiento y garantía de sus derechos universales; los cuales inician con el reconocimiento de su dignidad humana y autonomía

desde su diversidad en condiciones de equidad, libertad, justicia y democracia, como también, desde la identificación de sus necesidades diferenciales, particularidades y capacidades. En ese sentido, el enfoque de derechos humanos en la asunción de la diada educación – inclusión, debe arrogarse desde la flexibilidad del DUA tanto en lo curricular, como en la accesibilidad.

Para ello, resultan pertinentes como dispositivo de mejoras las acciones socioeducativas; De tal manera que, dicho enfoque exige la necesidad de reconocer a la población estudiantil como sujetos de derechos, a fin de promover y garantizar el disfrute de ciertos bienes, servicios y condiciones necesarias para una participación académica en igualdad de condiciones, teniendo en que cuenta, su situación de discapacidad se deben propiciar los espacios para actuar con mayor libertad y autonomía, y para lograrlo las TICS en propuestas como OICYS pueden generar el tránsito adecuado para el cumplimiento de este reto, que se acompaña con los instrumentos internacionales, nacionales y también institucionales como el plan de gobierno Universitario 2020-2024 y el plan de desarrollo 2020-2030.

Deben estructurarse un trabajo en sinergia, que permita el cumplimiento de la misión institucional de la Universidad del Magdalena, cuando precisa el fomento de la innovación y el emprendimiento, y la creación del valor social a través de la cooperación interinstitucional y el diálogo constructivo con el territorio, este aspecto puede lograrse desde los beneficios del trabajo en red, el cual será de utilidad al materializarse la interdisciplinariedad que requiere la intervención con población vulnerable con ocasión a la discapacidad.

Para el efecto, de la anterior recomendación se pone de presente la invitación de trabajo articulado entre las dependencias CETEP y la Dirección de Desarrollo Estudiantil, quienes trabajando en conjunto pueden optimizar la propuesta de OICYS a través de MOOC, contruidos desde el arquetipo del DUA entre ellos se podría crear un curso en LSC el cual sería adecuado para toda la comunidad Unimagdalena.

Esta propuesta resulta pertinente, porque además se encuentra alineada dentro de las necesidades normativas del plan de desarrollo 2020-2030 de la Universidad del Magdalena cuando en los compromisos con la inclusión, la interculturalidad y la pluridiversidad

designa cinco rutas para su consecución, en primer lugar la política académica de educación inclusiva, intercultural y de habilidades para la vida y la transformación social, en segundo lugar la consolidación del programa Talento Magdalena y acceso a grupos minoritarios e históricamente excluidos, seguidamente encontramos la modernización normativa para la inclusión del enfoque basado en derechos con principios de accesibilidad, universalidad, asequibilidad y adaptabilidad, en cuarto lugar el plurilingüismo y habilidades digitales para todos, y cerrando la ruta tenemos el liderazgo autoreconocimiento y asociatividad de los colectivos estudiantiles.

De los compromisos institucionales la coherencia de OICYS con el plan de desarrollo 2020-2030, se ubica dentro de las rubricas dispuestas institucionalmente para ello, específicamente en la modernización normativa para la inclusión del enfoque basado en derechos, plurilingüismo y habilidades digitales para todos.

En ese orden de ideas, la propuesta de OICYS como optimizador de las competencias y/o habilidades desde el enfoque de derechos, no tributaria exclusivamente a la población con discapacidad visual y auditiva, sino a la comunidad in -extenso, por ejemplo, al crearse un MOOC en LSC el beneficio sería para todas aquellas personas que decidan inscribirse al curso generando así un aprendizaje inclusivo en pro de la estructura de la interculturalidad accesible.

Ahora, lo novedoso dentro del marco de nuestra propuesta es la facilidad y disponibilidad del tiempo para su realización, en la actualidad existe la electiva de LSC pero la ofertan algunos programas, si se logra consolidar la propuesta de OICYS la LSC sería parte de la cultura de la inclusión Unimagdalena, beneficiando no solo a los estudiantes, sino inclusive a quienes hacen parte de las labores administrativas, esto podría pensarse en el marco del Plan de Desarrollo 2020-2030 como un compromiso en el cumplimiento de las ordenes de servicio.

Para la consecución eficiente de las actividades propuestas, sería idóneo construir una red de profesionales, en la que también pueden participar estudiantes en práctica, especialmente de quienes se encuentren cursando carreras afines con los temas tratados, con el fin de diseñar microdiseños y actividades universales, que posteriormente se le realicen adaptaciones según las realidades y particularidades de cada programa, de atención integral

y diferencial para la población con discapacidad visual y auditiva de la Universidad del Magdalena.

La anterior recomendación, sería de provecho en el marco de la corresponsabilidad y la construcción conjunta por parte de la población con discapacidad, toda vez que apoyados en la postura de Úcar (2018) cuando establece que el trabajo del educador o pedagogo social es conseguir que los otros quieran cambiar, que se vean a sí mismos no como simples destinatarios o grupos diana de la acción o intervención socioeducativa; no como personas que no saben; que no poseen recursos, o que no tienen capacidades, sino como participantes corresponsables, sean niños, jóvenes adultos, gente mayor o comunidades en cualquiera de las circunstancias en las se hallen. Personas y comunidades con capacidad para actuar sobre sí mismos para mejorar aquello que son (p. 65)

En la propuesta de OICYS es importante acatar la recomendación atinente con la supresión de relaciones asimétricas, esto en el entendido que lo que se pretende es generar espacios de construcción conjunta, si se mantiene una relación asimétrica tal como lo sostiene Úcar (2018) se pone la responsabilidad sobre los resultados de la relación socioeducativa en el educador. Una relación socioeducativa simétrica, por el contrario, pone la responsabilidad en la relación, en los dos, en lo que la pedagogía social danesa ha caracterizado como “tercero común.” Este concepto recoge la idea de que la relación socioeducativa tiene que crear un nuevo espacio para la relación; un espacio que no es del profesional ni del participante. Un tercer espacio que es común; en el que ambos puedan permitirse ser auténticos y en el que están genuinamente interesados (p. 63)

A la anterior postura, la cual reporto beneficios en la práctica adelantada adicionamos al “tercero común danés” un elemento que he denominado descentralización itinerante del saber, la cual consistió en llevar a los cursos la LSC para que quienes no habían tenido contacto con ella, es decir, estudiantes sin condición de discapacidad pero, la actividad como estrategia denoto el valor de lo que se tiene, que en este caso es un docente sordo dispuesto a compartir una clase con estudiantes sin discapacidad para enseñarles la importancia de la comunicación.

Sobre la comunicación, encontramos que OICYS tiene una vocación de transversalidad y transferibilidad, por ello esta propuesta no es exclusiva del sector educativo si se estructura

en red, puede generar un impacto educativo positivo, como el incentivar el uso de stickers o emoji en LSC para mimetizarnos con las formas de representación comunicativas, esta estrategia también fue utilizada durante las practicas por OICYS, la intencionalidad es que pueda estos puedan institucionalizarse y así conseguir que por lo menos en el microsistema educativo de la Universidad del Magdalena se viralicen como estrategia socioeducativa.

De otro lado, es necesario reforzar desde las actividades académicas la preparación para el entorno laboral, bien sea de manera independiente o como empleado, para ello también la propuesta de OICYS permitiría en si la creación de fuentes de ingresos si se estructura como un proyecto a gran escala elaborado en singamia por miembros de la comunidad Unimagdalena y apoyo en red de otras instituciones, el beneficio podría ser mayúsculo.

Lo anterior, pone en relieve la necesidad de ejercer acciones que conlleven a pensar colectivamente y desde la inclusión, donde no hay cabida para los privilegios que normalizan la discriminación, el rechazo o la exclusión. Debemos aprender a interactuar y vivenciar a los otros, que también somos nosotros desde sus circunstancias, nos conmina Úcar (2018) como educadores sociales y desde el ejercicio de la pedagogía a ayudar y a acompañar a las personas en sus procesos y en sus luchas por dotarse de todos aquellos recursos de aprendizaje que les permitan vivir de una manera digna, disfrutando desde la interculturalidad y la accesibilidad la garantía de sus derechos.

Somos convencidos de como desde la diada educación – inclusión – tercero común, podemos ser partícipes de la transformación, que OICYS sea una muestra de ello.

Referencias

- (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5(3),1-21.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130502>
- Alcaldía del Distrito de Santa Marta (s.f.) Historia <https://www.santamarta.gov.co/historia>
- Alvarez, M. (presentadora). (octubre 29, 2020). Píldora de Ciudadanía [episodio de podcast]. En Bloque 10. Universidad del Magdalena <https://bloque10.unimagdalena.edu.co/pildoras-ciudadanas/#comments>
- Andrade, E. & Acle-Tomasini, G. (2012) Resiliencia, factores de riesgo y protección en adolescentes mayas de Yucatán: Elementos para favorecer la adaptación escolar. Acta Colombiana de Psicología, 15(2),53-64.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79825836002>
- Blanco, R. (2006) La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(3), 1-15 <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>.
- Blanco, R. (Coord.) (2010) El derecho de todos a una educación de calidad. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. 4(2),25-153. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/presentacion.html>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y Fundación Benéfico-Social Hogar del Empleado (FUHEM). España. <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>
- Botero, C. (2015) La pedagogía social en Latinoamérica frente al movimiento europeo: El caso de Simón Rodríguez. P.45-56
http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20190930045947/Botero_Florez.pdf

- Bromberg, D. (2004). Los diez desafíos del diseño. Cuando falla la victorinox. *Portafolio*, 1(9). <https://produccioncientificaluz.org/index.php/portafolio/article/view/12803>
- Bryson, J. (2003). Universal instructional design in postsecondary setting <http://www.northernc.on.ca/leid/docs/uid.pdf>
- Caride, J, Gradaílle, R, Caballo, M, (2015), De la pedagogía social como educación, a la educación social como pedagogía. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200016
- Congreso de la República de Colombia, Ley 115 de 1994 <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Congreso de la República de Colombia, Ley 1346 de 2009 <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=37150#:~:text=1.,de rechos%20humanos%20y%20libertades%20fundamentales.>
- Congreso de la República de Colombia, Ley 1618 de 2013 http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1618_2013.html
- Congreso de la República de Colombia, Ley 361 de 1997 por http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0361_1997.html
- Congreso de la República de Colombia, Ley 762 de 2002 http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0762_2002.html
- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006) <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Del Pozo, F. & Astorga, C. (2018). La Pedagogía Social y Educación Social en Colombia: Corresponsabilidad Institucional, Académica y Profesional necesaria para la Transformación Social. *Foro de Educación*, 16(24), 167-191. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.477>
- Del Pozo, F. & Peláez, C. (2014). (Coord.) Educación Social en situaciones de riesgo y conflicto en Iberoamérica. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. <https://www.enclavedeevaluacion.com/wp-content/uploads/2019/07/Mario->

[Andre%CC%81s-Candelas_Nin%CC%83os-Nin%CC%83as-o-%C2%BFMenores_2014.pdf](#)

Del Pozo, F. (2016). Pedagogía social en Colombia: desafíos y propuestas socioeducativas para la transformación social. 3er. Simposio Internacional de Investigación educativa y pedagógica. La educación, responsabilidad social para la paz y el desarrollo. Montería, Colombia.

Del Pozo, F.J. (2018). ¿Cómo evaluar necesidades socioeducativas para diagnosticar problemáticas? [Video YouTube]. Barranquilla, Colombia: Centro para la Excelencia Docente Uninorte – CEDU. https://www.youtube.com/watch?v=CNvsN_n1dxc

Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (2022) Nota estadística estado actual de la medición de la discapacidad en Colombia. http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/discapacidad/nota_estadistica_Estado%20actual_de_la_medici%C3%B3n_de_discapacidad_en%20Colombia.pdf

Diez, E. y Sánchez, S. (2015) Diseño Universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la Universidad. Revista Aula Abierta. 43, 87-93 <file:///C:/Users/Marijo%20AC/Downloads/1-s2.0-S0210277315000025-main.pdf>

Escarbajal, A. (1992) La animación sociocultural como instrumento para el desarrollo comunitario. Anales de pedagogía número 10, 1992, páginas 87-106. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/50122/1/La%20animaci%C3%B3n%20sociocultural%20como%20instrumento.pdf>

Gobernación del Magdalena (s.f.) Historia <https://www.gobernaciondelmagdalena.gov.co/historia/>

Gómez, Y. (2018) Hacia una educación superior inclusiva. Educación Social retos para la transformación socioeducativa y para la paz. II Simposio Iberoamericano de pedagogía social en Colombia. 173-178 <https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/8231/9789587890280%20eMemorias%20II%20Simposio%20EduSocial.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gradaille R., y Caride, J.A. (2018) La educación social como un derecho al servicio de los pueblos y la vida. Educación Social. Revista d' intervención Socioeducativa, 68, 11-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7056888>

- Hernández, M. (2015) El concepto de discapacidad: de la enfermedad al enfoque de derechos. *Revista CES Derecho* volumen 6 N° 2 julio-diciembre <http://www.scielo.org.co/pdf/cesd/v6n2/v6n2a04.pdf>
- Instituto Nacional para Ciegos (2020) orientaciones complementarias para la atención de estudiantes con discapacidad visual en el marco de la educación superior inclusiva. <https://www.inci.gov.co/sites/default/files/cartillas1/Orietacionescomplementarias.pdf>
- Instituto Nacional para Sordos (2019) Plan estratégico institucional 2019-2022 <https://www.insor.gov.co/home/planeacion-gestion-y-control/planeacion-institucional/planeacion-2021-insor/>
- Jiménez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV(1), 173-186. <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n1/art10.pdf>
- López, F, (2005) La educación social especializada con personas en situación de conflicto social https://www.researchgate.net/publication/28157953_La_Educacion_Social_Especializada_con_personas_en_situacion_de_conflicto_social
- Mercado, O. (s.f.) Retos a los que se Enfrenta la Población Sorda en los Diferentes Niveles de Educación <https://www.insor.gov.co/insorlab/wp-content/uploads/2021/09/RETOS-DE-LOS-SORDOS-ORIS-MARIA-MERCADO-.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2013) Lineamientos política de educación superior inclusiva. https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-357277_recurso_0.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2017) Decreto 1421 de 2017 <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (s.f.) Índice de inclusión para educación superior INES https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_1.pdf
- Molina, R. (2010). Educación superior para estudiantes con discapacidad. *Revista de Investigación*, 34(70) 95-115. <http://www.redalyc.org/pdf/3761/376140385005.pdf>

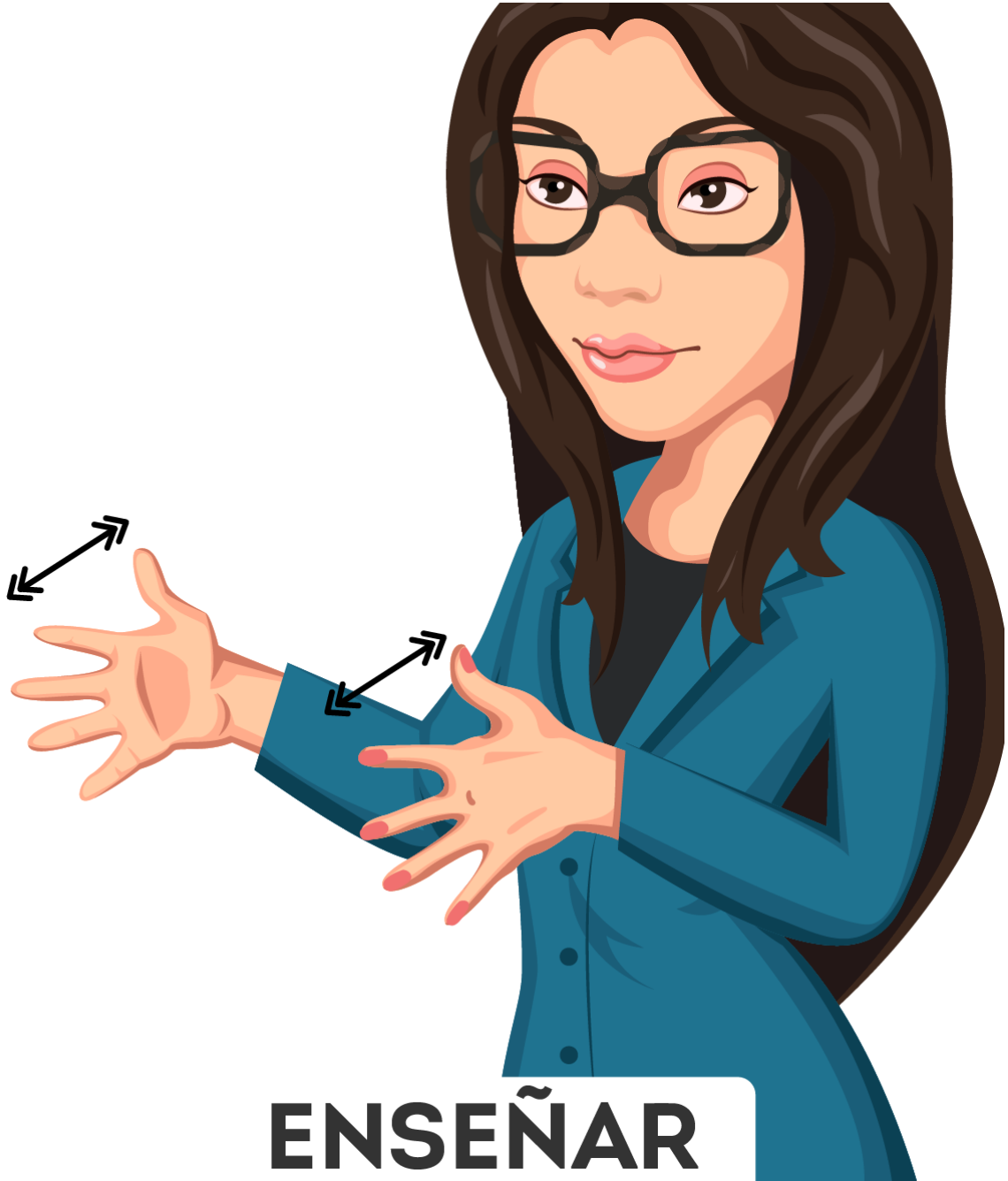
- Mosquera. I, (s.f.) Diseño Universal para el aprendizaje (DUA): El camino hacia una educación inclusiva Blog. <https://colombia.unir.net/actualidad-unir/disenio-universal-aprendizaje/>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo*. <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Padilla. A, (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*, (16),381-414. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82420041012>
- Parra, C. (2010) Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *Revista ISEES* N° 8, 73-84 <file:///C:/Users/Marijo%20AC/Downloads/Dialnet-EducacionInclusivaUnModeloDeEducacionParaTodos-3777544.pdf>
- Parra, C. (2011). Educación inclusiva: Un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 139-150. <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/897/648>
- Parra, C. (2013). Estructura institucional de la discapacidad en el Estado colombiano. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 13(24),79-102. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=100228407007>
- Parra, C. (2020, 9 de junio). Los ciegos en el censo de 2018 Blog. <https://www.inci.gov.co/blog/los-ciegos-en-el-censo-2018>
- Polo, G. y Zolá A. (2020) Factores de riesgo y protección en la educación social especializada. https://catalogoweb.uninorte.edu.co/ultra/courses/_36454_1/cl/outline
- Pozo, M.T., y Salmerón, H. (1999). Tendencias conceptuales y metodológicas en la evaluación de necesidades. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), pp. 349-357. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121901>
- Pozo, M.T., y Salmerón, H. (1999). Tendencias conceptuales y metodológicas en la evaluación de necesidades. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), pp. 349-357. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121901>

- Rincón, A. (2018) Derechos Humanos e Interculturalidad: Referentes imperantes en la Educación. Educación Social retos para la transformación socioeducativa y para la paz. II Simposio Iberoamericano de pedagogía social en Colombia. 185-190 <https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/8231/9789587890280%20eMemorias%20II%20Simposio%20EduSocial.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rojas, L., Arboleda N., Pinzón, L., (2018) Caracterización de población con discapacidad visual, auditiva, de habla y motora para su vinculación a programas de pregrado a distancia de una Universidad de Colombia. <https://www.redalyc.org/journal/1941/194154980005/html/>
- Rojas. J. (2016) Delimitación del concepto de equidad en la Constitución Política de 1991. Análisis de fundamentación jurisprudencial y de análisis económico del derecho. Revista Con-texto revista de derecho y economía N° 46 p. 11-39. <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/contexto/article/view/5246/6362>
- Sánchez, M. (2014). El estado del arte de las metodologías y modelos de los objetos virtuales de aprendizaje (OVAS) en Colombia, *Entornos* <https://journalusco.edu.co/index.php/entornos/article/view/528/1000>
- Serrano, C., y Camargo, D., (2011). Políticas de inclusión educativa del discapacitado. Barreras y facilitadores para su implementación: Bucaramanga, 2010. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 29(3) 289-298. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12021452009>
- Serrano, G. García, J y Fernández-García, A. (2014) Fundamentos de la pedagogía Social y de la Educación Social. Interfaces Científicas V.3 N.1 p-21-32 <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/1630>.
- Terridata (s.f.) ficha técnica departamento del Magdalena <https://terridata.dnp.gov.co/index-app.html#/perfiles/47000>
- Terridata (s.f.) ficha técnica distrito de Sata Marta <https://terridata.dnp.gov.co/index-app.html#/perfiles/47001>
- Tobón, I. & Cuesta, L. (2020). Diseño universal de aprendizaje y currículo. *Sophia*, 16(2),166-182. ISSN: 1794-8932. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413766809003>

- Úcar, X (2018). Pedagogía Social en Europa y América Latina: Diálogos e interacciones en el marco de lo común. En Del Pozo, F (comp), pedagogía Social en Iberoamérica: Fundamentos, ámbitos y retos (p-3-33) Barranquilla: Ediciones Universidad del Norte.
- Úcar, X. (2006) De la caridad a la inclusión: Modelos de acción e intervención socioeducativa en el contexto europeo. Pedagogía Social, ciudadanía y desarrollo humano. http://www.pedagogiasocial.cl/DOCS/COPESOC/X_Ucar.PDF
- Úcar, X. (2018) La pedagogía social frente a las desigualdades y vulnerabilidades en la sociedad. Zona próxima, 29, 52-69. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.29.0005>
- Úcar, X. (s.f.) Dimensiones y valores de la animación sociocultural como acción o intervención socioeducativa. <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/43.pdf>
- Valdivia, P. (2017) El capital social como fundamento para la evaluación de la sostenibilidad de los telecentros de Cataluña: La construcción del referente de “Buena Práctica” [tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona] Repositorio institucional de la Universidad Autónoma de Barcelona <https://ddd.uab.cat/record/189654>
- Valencia, C. & Hernández O. (2017). El Diseño Universal para el Aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile. Atenas, 4(40),105-120. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055150008>
- Viveros, J., Mona, A., y Becerra, M. (2018). La pedagogía para la paz en personas con discapacidades especiales. Educación social. Retos para la transformación socioeducativa y para la paz. II Simposio Iberoamericano de Pedagogía Social en Colombia 169-171 <https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/8231/9789587890280%20eMemorias%20II%20Simposio%20EduSocial.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Anexos

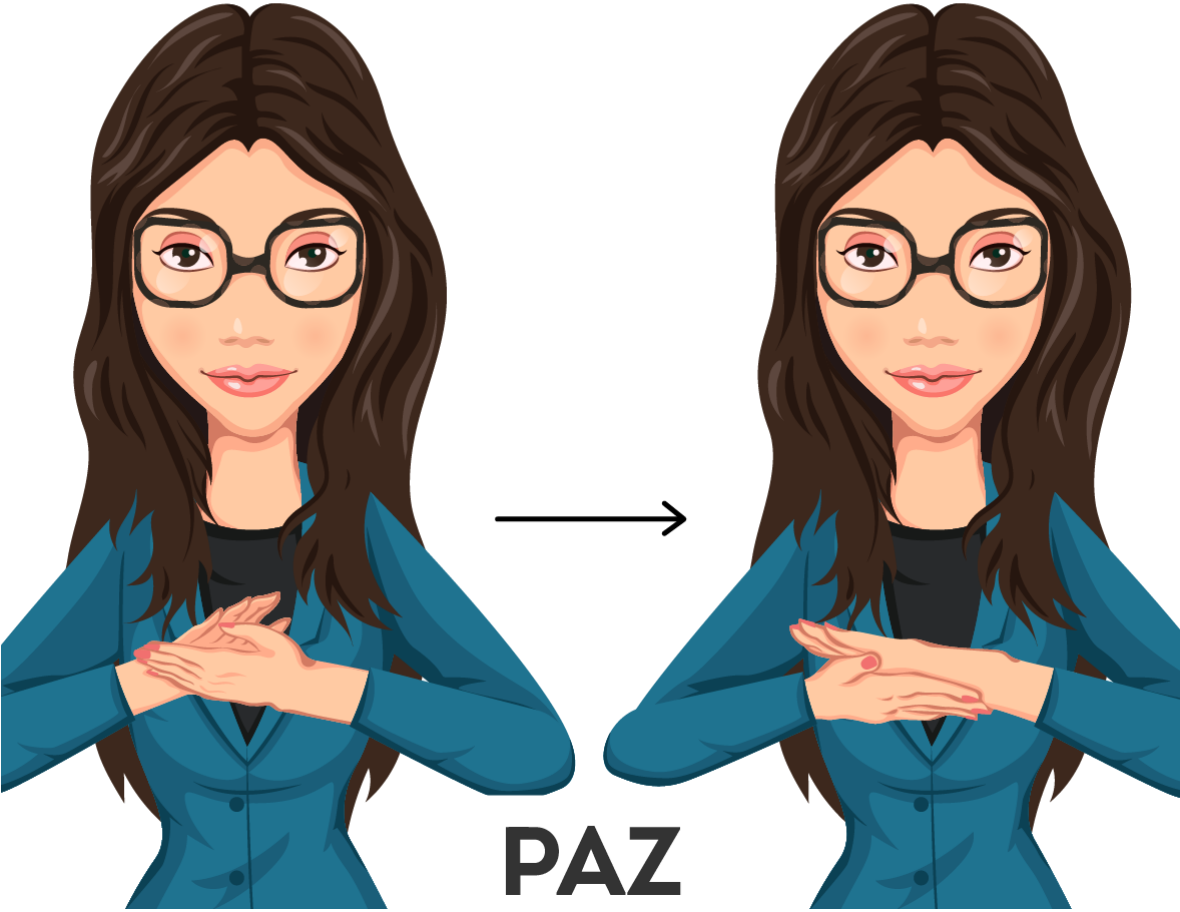




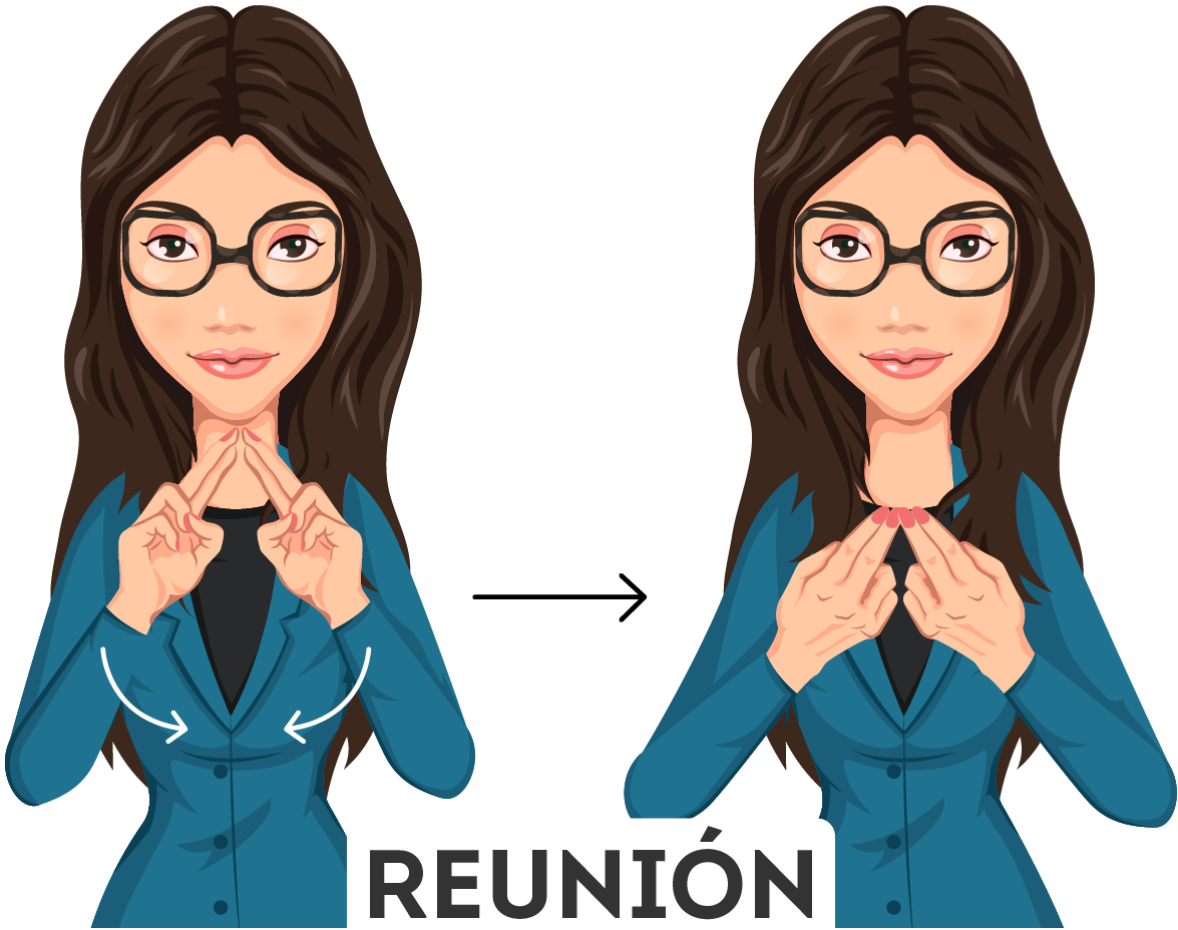
ENSEÑAR

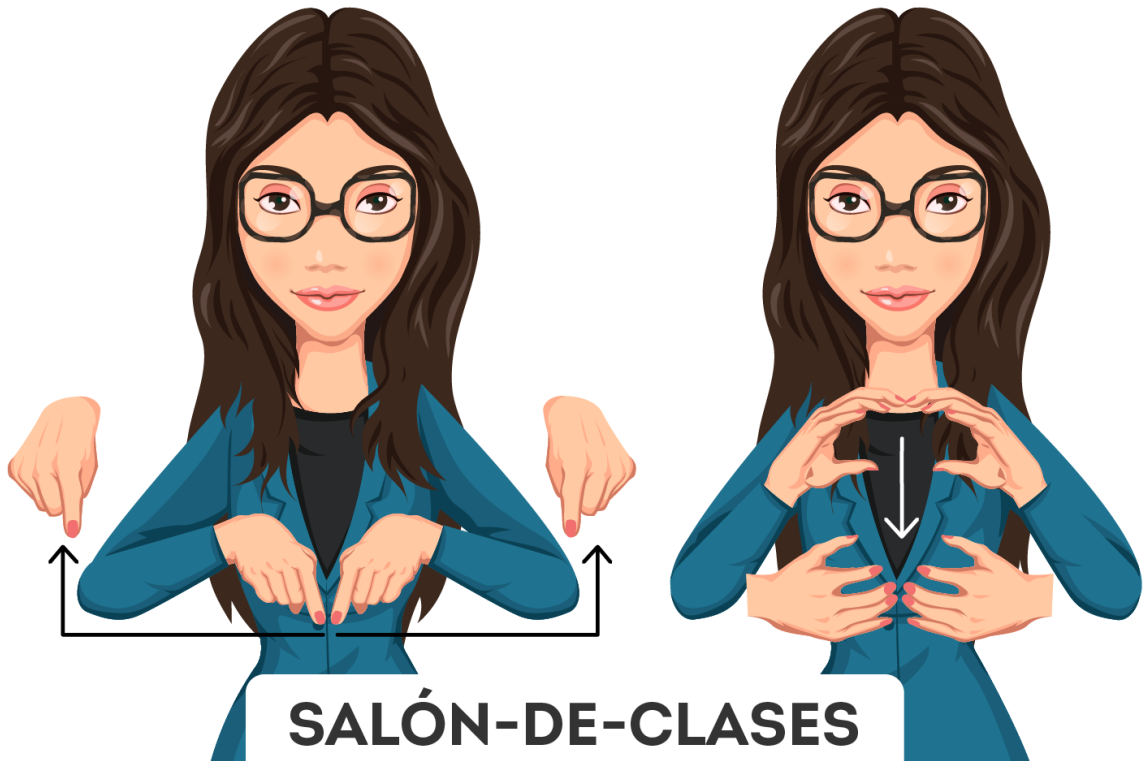


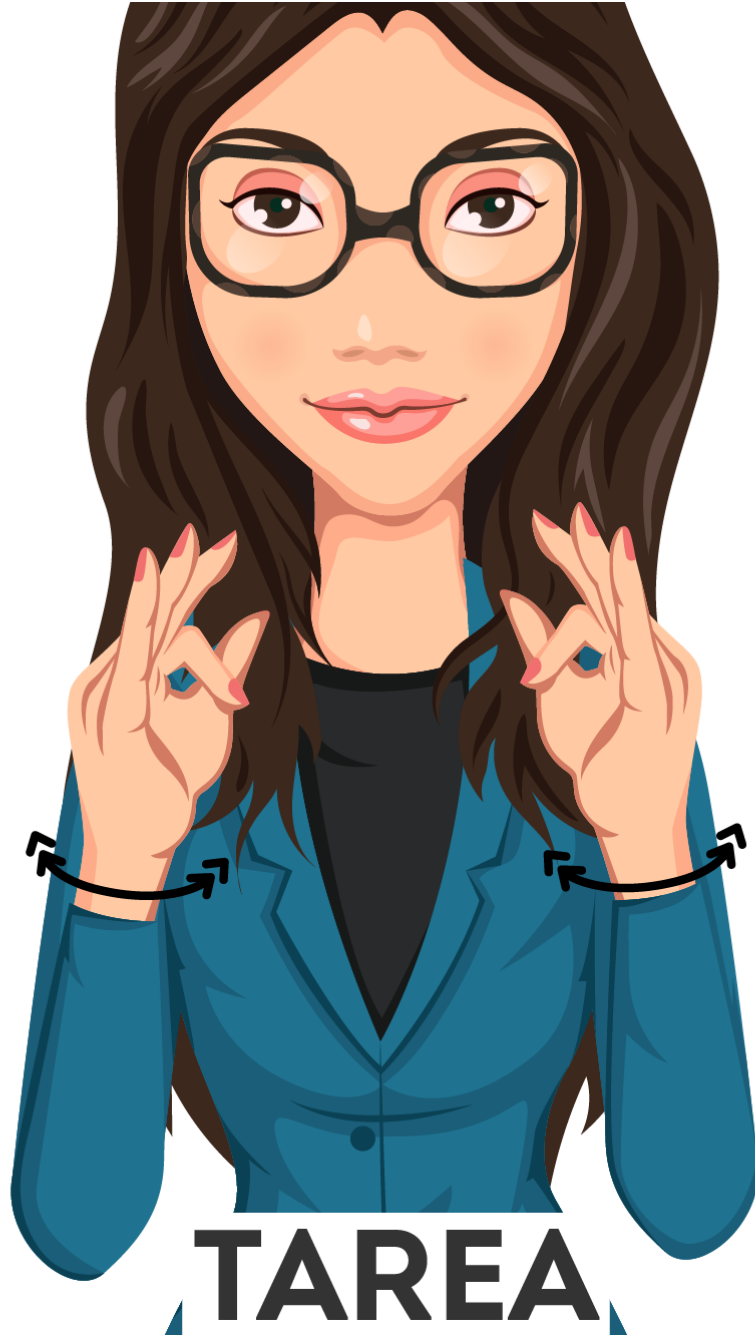
FELIZ

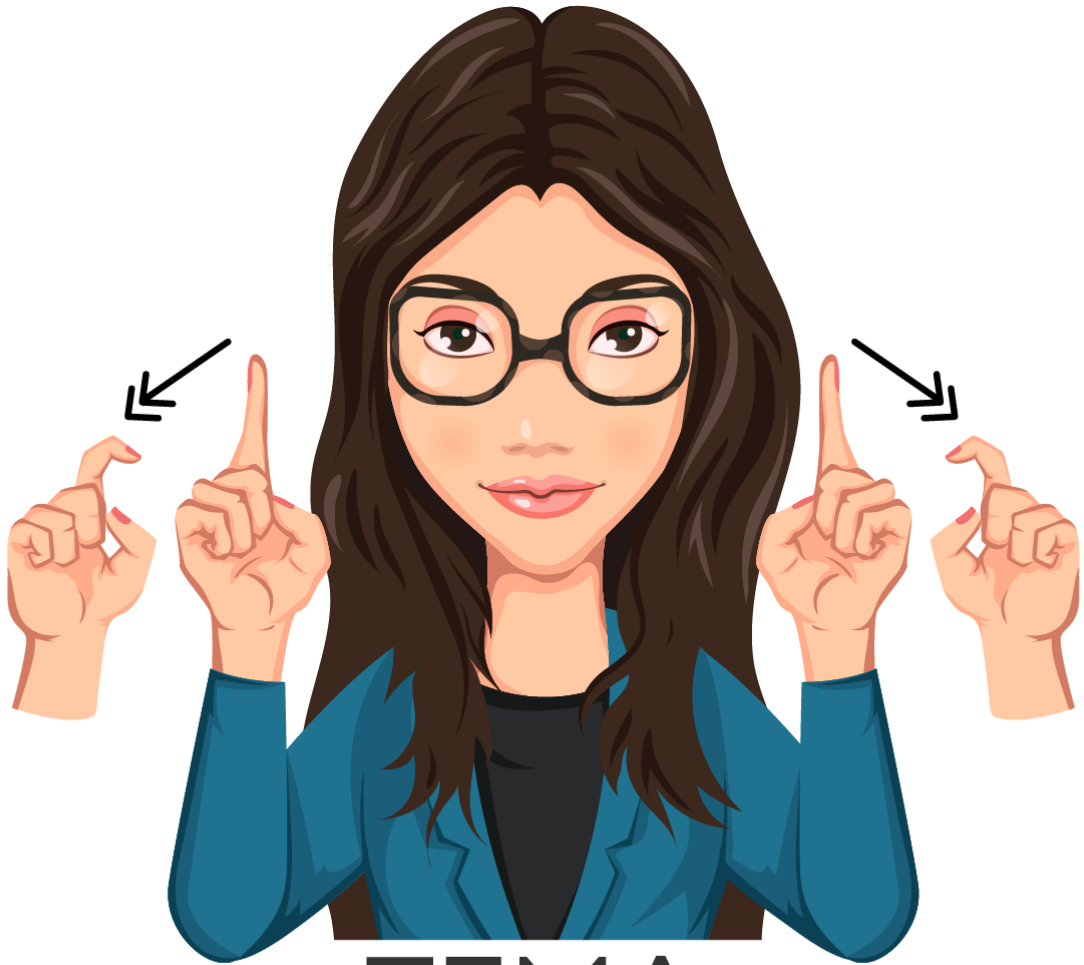








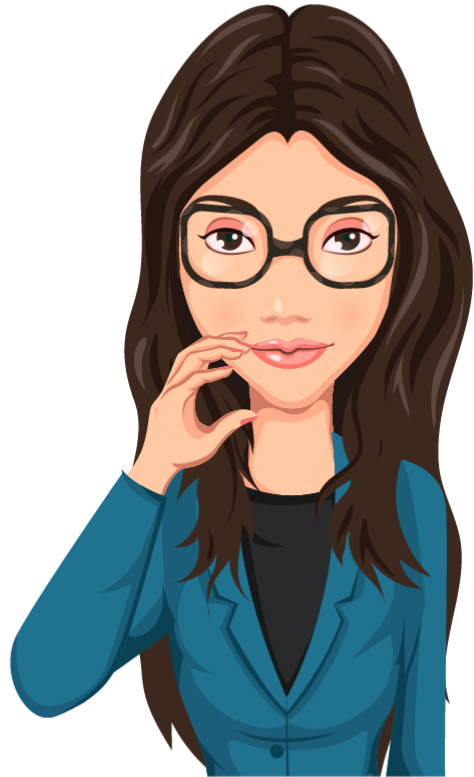




TEMA



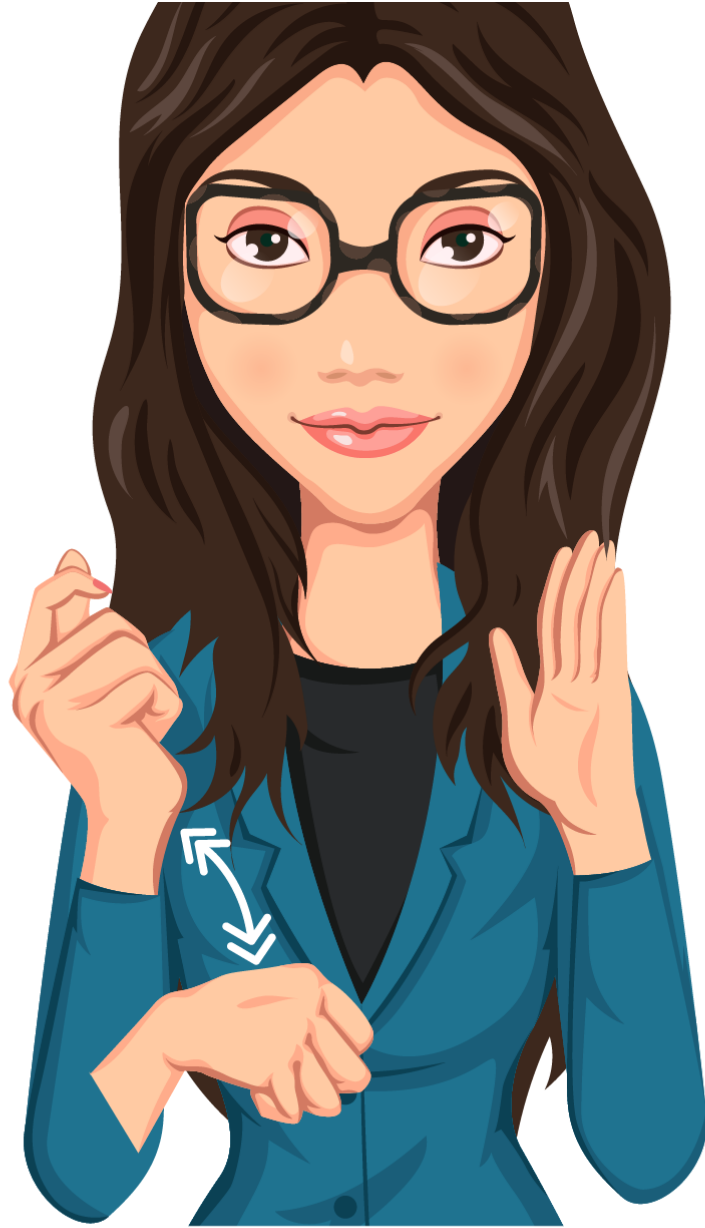
UNIVERSIDAD



CAFETERÍA



CUADERNO



CAJERO AUTOMÁTICO

