



MinEducación
Ministerio de Educación Nacional

**PROSPERIDAD
PARA TODOS**

Lineamientos Política de educación superior inclusiva



Septiembre 30 de 2013



Contenido

Abreviaturas	3
Introducción	4
Capítulo 1	6
La educación inclusiva en educación superior: enfoque conceptual.....	6
I. La educación inclusiva como estrategia de inclusión social	7
II. Las cinco características de la educación inclusiva.....	10
Capítulo 2	18
Dinámica de la educación inclusiva en la educación superior colombiana: proceso, principios y retos	18
I. El proceso de la educación superior inclusiva en Colombia	19
II. Principios y retos para promover una política de educación superior inclusiva en Colombia.....	26
Capítulo 3	33
Estrategias y acciones de educación inclusiva en la educación superior colombiana....	33
I. Estrategias para la implementación de ambientes educativos inclusivos en educación superior	34
II. Estrategias de educación inclusiva para cada uno de los grupos priorizados en el MEN.....	43
Consideración final: ruta metodológica para la gestión de los lineamientos de política.....	69
Anexo: Marco normativo de los grupos priorizados para la implementación de la educación superior inclusiva	72
I. Personas con discapacidad	73
II. Grupos étnicos.....	77
III. Población víctima.....	83
IV. Población habitante de frontera.....	89
Bibliografía	93





Abreviaturas

ACM	Análisis de Correspondencias Múltiples
CID	Centro de Investigaciones para el Desarrollo de la Universidad Nacional de Colombia
CNA	Consejo Nacional de Acreditación
EPT	Educación para Todos
IES	Instituciones de Educación Superior
INES	Índice de Inclusión para Educación Superior
MEN	Ministerio de Educación Nacional
NEE	Necesidades Educativas Especiales
NED	Necesidades Educativas Diversas
OEA	Organización de Estados Americanos
ONG	Organización No Gubernamental
ONU	Organización de Naciones Unidas
PME	Plan de Mejoramiento Institucional
VES	Viceministerio de Educación Superior





Introducción

Los avances registrados durante los últimos años en la educación superior suponen grandes retos para diversos actores del sistema educativo nacional. El plan sectorial de educación 2010-2014 prioriza la Educación de Calidad como el camino para la prosperidad, en razón a la amplia relación entre los procesos educativos del país con el crecimiento, la productividad, la competitividad y la disminución de la pobreza e inequidad. En esta vía, se define dentro de los énfasis de política educativa la necesidad de reducir las brechas existentes entre las poblaciones, las regiones y las instituciones. Para responder a esta necesidad, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) prioriza en educación superior la implementación de la filosofía de la inclusión en materia de procesos educativos bajo el “principio rector general”¹ (o paradigma) de la educación inclusiva.

Como vector fundamental de sociedades democráticas, cuya premisa es defender y proteger los Derechos Humanos, la educación inclusiva ha ido adquiriendo un lugar relevante en el mundo desde su primera aparición durante la *Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales en Salamanca* en 1994². Esta fecha simboliza el punto de quiebre entre el paradigma anterior, asociado exclusivamente con la integración a la educación de las personas con discapacidad, y el inicio de una Educación Para Todos (EPT).

La educación inclusiva está relacionada con la capacidad de potenciar y valorar la diversidad (entendiendo y protegiendo las particularidades), promover el respeto a ser diferente y garantizar la participación de la comunidad dentro de una estructura intercultural en los procesos educativos. Al trascender lo estrictamente académico y curricular para enfocarse en la constitución misma de lo social, la educación inclusiva tiene como objetivo central examinar las barreras para el aprendizaje y la participación

¹ OPERTTI Renato, “Inclusión educativa: el camino del futuro. Un desafío para compartir”, en *48a reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) 2008*, UNESCO, Ginebra, 2008, p. 1.

² Consultado el 01/05/2012 en http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF





propias de todo el sistema. En educación superior, no son los estudiantes los que deben cambiar para acceder, permanecer y graduarse: es el sistema mismo que debe transformarse para atender la riqueza implícita en la diversidad estudiantil.

El MEN está convencido de cuán importante es el enfoque de educación inclusiva como eje central en la articulación de los diferentes niveles del sistema en su búsqueda constante de calidad. En esta articulación, el Viceministerio de Educación Superior (VES) ha desempeñado un rol fundamental, tanto en lo conceptual como en lo práctico, como lo muestra el presente documento. En él se exponen los lineamientos de política, su marco conceptual, estrategias y acciones diferenciales sobre los cuales se sustenta la educación inclusiva en el sistema de educación superior colombiano. Su objetivo es orientar a las Instituciones de Educación Superior (IES) en el desarrollo de políticas institucionales que favorezcan el acceso, permanencia y graduación de todos sus estudiantes y en particular de aquellos grupos que, teniendo en cuenta el contexto, han sido más proclives a ser excluidos del sistema educativo.

Los lineamientos son el resultado de un proceso iniciado en 2008 y fundamentan en tres capítulos la visión **esencial** que sustenta el paradigma de la educación inclusiva en la educación superior. El primer capítulo expone de manera general las bases conceptuales sobre el tema y las principales características de la educación inclusiva (I). El segundo capítulo examina cuál ha sido la dinámica de la educación inclusiva en educación superior y pone de presente los principales retos que enfrenta el sistema (II). El tercer capítulo presenta las estrategias de política pública implementadas desde el VES, para seguir haciendo de la educación inclusiva una realidad social transformadora en el contexto colombiano, aliada de la paz y la reconciliación con un enfoque de reparación (III). Esta estructura la completa un anexo que presenta el marco normativo que sustenta este paradigma educativo.





Capítulo 1

La educación inclusiva en educación superior: enfoque conceptual





I. La educación inclusiva como estrategia de inclusión social

Como paradigma³ o “principio rector general”, la educación inclusiva debe ser examinada como **una estrategia central para luchar contra la exclusión social**. Es decir, como una estrategia para afrontar ese proceso multidimensional caracterizado por una serie de factores materiales y objetivos, relacionados con aspectos económicos 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)⁴. Esta definición conduce a cuatro precisiones conceptuales fundamentales que permiten entender con claridad los alcances de la educación inclusiva.

i) **El concepto de educación inclusiva no es sinónimo de inclusión social.** Como estrategia, hace parte de una multiplicidad de alternativas que buscan promover e implementar el proceso aferente a la inclusión social. Sin embargo, a diferencia de otras estrategias, el referente educativo es preponderante ya que, con frecuencia, la exclusión social y de manera más precisa el acto que conduce a excluir al otro, se convierten en un problema de educación. Una educación definida en un sentido amplio como el que plantea Stuart Mill: “todo lo que hacemos por nosotros mismos y lo que los otros hacen por nosotros”⁵. Reflexionar sobre la importancia de actuar pensando en los demás, constituye una de las bases para que una sociedad excluyente pueda ser incluyente, y ese pensamiento puede ser inculcado a partir de una política educativa inclusiva basada en un enfoque de derechos, y de respeto por la diversidad y la participación.

Al respecto, es fundamental precisar que la educación inclusiva es una pieza clave de un proceso que va más allá de la dicotomía tradicional que existe entre

³ Acá la palabra paradigma es entendida en su acepción más amplia, es decir como “modelo” o “patrón”.

⁴ CARRILLO Juan Felipe, *Comprendre l'exclusion sociale à la lumière de la reconnaissance. Réflexions théoriques sur l'approche d'Axel Honneth et illustration à partir d'une étude de cas à Bogotá*, Tesis doctoral en ciencia política, IEP de Lyon, Enero 2012.

⁵ STUART MILL John, *Inaugural Address at St. Andrews*, Longman, Green, Reader and Dyer, Londres, 1867, p. 2.





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

La creciente tendencia a confundir los conceptos, hace más difícil su comprensión y limita el alcance de las estrategias que pueden ser desarrolladas para la implementación de la educación inclusiva. Esto sucede de igual manera con la confusión aún existente entre los conceptos de integración e inclusión.

ii) **El concepto de integración no es sinónimo de inclusión.** Como se menciona brevemente en la introducción general de este documento, la integración 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. Aunque en su momento la integración sirvió para visibilizar ciertos grupos excluidos de los sistemas educativos, el concepto no forma parte del léxico de la educación inclusiva.

iii) **No es lo mismo referirse a una educación inclusiva que a una inclusión educativa.** Esta última se acerca a la dicotomía conceptual tradicional mencionada en el punto anterior y alude más a una intención de incluir grupos particulares fuera del marco de una educación para todas y todos. 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.





iv) Aunque la educación inclusiva se define puntualmente como paradigma educativo y estrategia central en la búsqueda de la inclusión social, **se habla también de enfoque de educación inclusiva y de política de educación inclusiva**. 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. La segunda está relacionada con la definición misma de política pública, es decir, como lo describe Velásquez, del “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. La política pública hace parte de un ambiente determinado del cual se nutre y al cual pretende modificar o mantener”⁶. Ese “ambiente” es, en este sentido, la educación inclusiva.

Por último es importante aclarar que **la educación inclusiva no es ni una herramienta, ni un objetivo concreto, ni un proceso per se**. Otra cosa es que conduzca a un objetivo (la educación para todos) y tenga un carácter procesal que haga que sea concebida como una tarea interminable en el tiempo “de formas más adecuadas de responder a la diversidad”⁷ y no como algo estático y definitivo. En el marco de la educación superior en Colombia, esta tarea se sustenta en una legislación y normatividad que permite generar estrategias concretas para su desarrollo.

De igual manera, se piensa que la educación inclusiva no da resultado por la lentitud del proceso al que está relacionada. Es por esta razón que es fundamental visualizarla a largo plazo, y ser consciente que siempre estará sujeta a cambios y abierta a discusiones. Esto significa que este documento, considerado como una versión “definitiva”, no ha sido publicado para darle fin al debate, sino para tener una primera base de trabajo sólida que sirva como sustento para su continuación.

⁶ VELÁSQUEZ Raúl, “Hacia una nueva definición del concepto “política pública”, en *Desafíos*, n°20, semestre I de 2009, Bogotá, p. 156.

⁷ AINSCOW Mel, “El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio?” Documento preparado para la revista *Journal of Educational Change*, Octubre de 2004, p. 6.

Consultado el 07/06/2012 en

http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_articulos/investigador/articles-94457_recurso_1.pdf.





Estas cuatro precisiones conceptuales ofrecen un panorama general sobre el significado de la educación inclusiva. Este panorama adquiere sentido cuando se complementa con un análisis sobre las características intrínsecas del concepto.

II. Las cinco características de la educación inclusiva

La segunda etapa de la reflexión conceptual es el fruto de un trabajo de investigación, basado en la lectura de artículos nacionales e internacionales y en las entrevistas realizadas a Mel Ainscow⁸, Artemi Sakellariadis⁹ y Clementina Acedo¹⁰, acerca las diferentes definiciones que existen sobre educación inclusiva. El proceso de análisis permitió identificar una serie de términos recurrentes que dan sentido a la educación inclusiva y la definen de forma más detallada¹¹. Es importante precisar que como parte de la metodología que guió esta construcción, los términos acá relacionados están sujetos a ser mejorados constantemente y no son para nada una imposición definitiva. Existe también la posibilidad, de incluir más adelante nuevos términos que favorezcan la comprensión de este paradigma. No obstante, cabe mencionar que tanto las mejoras como las nuevas propuestas deben tener una fundamentación rigurosa que evite caer en la trampa de ver la educación inclusiva como un concepto banal que puede definirlo todo.

A continuación se explican las cinco características del concepto que presenta la siguiente figura:

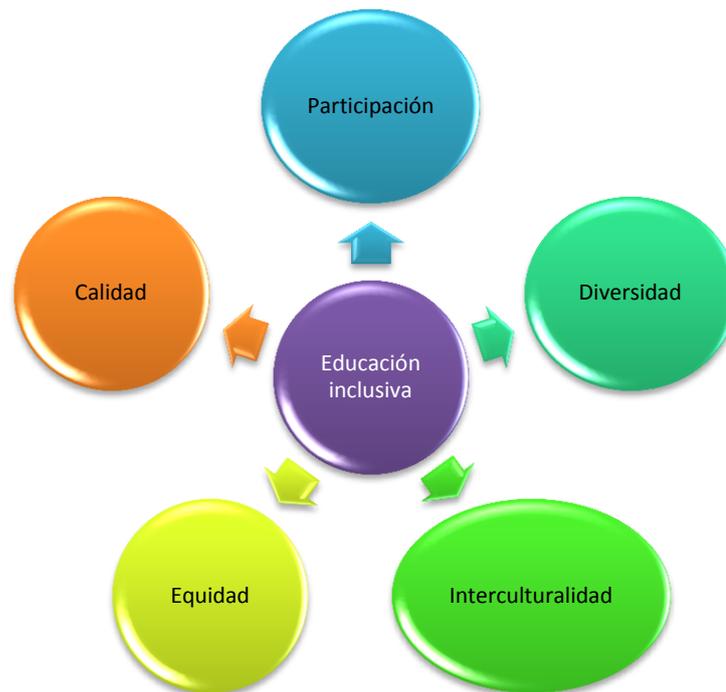
⁸ Profesor de la Universidad de Manchester, pionero en el tema y coautor con Tony Booth del *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, CSIE, Bristol, 2000.

⁹ Directora del *Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)* en Bristol, Inglaterra.

¹⁰ Directora del *International Bureau of Education* de la UNESCO.

¹¹ Este análisis, fruto de la investigación realizada por el equipo de educación inclusiva del Viceministerio de Educación Superior, también fue utilizado como fundamento conceptual para la creación del *Documento base de política de educación inclusiva* realizado por el MEN mediante el convenio 681 de 2012.





i) **Participación** – Enmarcada de manera general en la perspectiva de una política social “holística”¹², la participación define el rol que cumple la educación en la sociedad y en el valor de las relaciones en todos los niveles, “fuera de las aulas y del entorno de educación formal”¹³. Como lo muestra Operti, la educación no sólo es responsable de “sentar las bases empíricas y conceptuales para forjar una ciudadanía democrática”¹⁴ sino que además se constituye como una política social clave para promover justicia social.

¹² Dicha política, focalizada en reflexionar en términos de *livelihoods*, es decir de los medios que dispone una persona para vivir correctamente, está pensada a largo plazo y su objetivo básico es “invertir” en las capacidades de la gente integrando a la comunidad con los sectores públicos y privados. Ver HALL Anthony & MIDGLEY James, *Social Policy for Development*, SAGE, Londres, 2004, p. 1-43.

¹³ HARE John, “La educación holística: una interpretación para los profesores de los programas del IB”, Documento realizado para la Organización del Bachillerato Internacional, 2010, p. 3-4 (versión en español).

¹⁴ OPERTTI Renato, “Inclusión educativa: el camino del futuro. Un desafío para compartir”, en *48a reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) 2008*, op. cit., p. 4.



La “**participación**” hace referencia a la importancia de “tener voz y ser aceptado por lo que uno es”¹⁵. Para Ainscow, está relacionada con “experiencias compartidas y negociaciones que resultan de la interacción social al interior de una comunidad que tiene un objetivo común”¹⁶. En el caso colombiano, este objetivo se refiere a alcanzar una educación de calidad, para lo cual la participación de la comunidad es un referente para la construcción del enfoque de educación inclusiva en el contexto del país.

ii) **Diversidad** – Este término es quizás el más representativo del concepto de educación inclusiva y deber ser entendido como una característica innata del ser humano que hace, como lo afirma Blanco, que sus diferencias sean “consustanciales” a su naturaleza¹⁷. Es decir que, al ser todas y todos diversos, el valor de la diversidad debe ser resignificado de tal forma que su uso no genere una “patologización” de las diferencias humanas a través de clasificaciones subjetivas entre lo que se considera “normal” y “anormal”. Sin embargo, es clave precisar que esta definición debe rescatar la riqueza propia de la identidad y particularidades de aquellos estudiantes que, por razones de orden social, económico, político, cultural, lingüístico, físico y geográfico requieren especial protección.

A manera de síntesis, el psicopedagogo y caricaturista italiano Francesco Tonucci (Frato)¹⁸ expone de forma didáctica los alcances de la diversidad. Tal y como lo muestra en la siguiente figura, la pregunta de la “normalidad” es contraria a la diversidad misma y por ende a los principios de la educación inclusiva.

¹⁵ CALVO María Isabel, “Participación de la comunidad”, en SARTO María del Pilar & VENEGAS María Eugenia (dir.), *Aspectos clave de la educación inclusiva*, INICO, Salamanca, 2009, p. 41-58. Consultado el 14/05/2012 en

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf.

¹⁶ AINSLOW Mel, “El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio?” Documento preparado para la revista *Journal of Educational Change*, Octubre de 2004, p. 6. Consultado el 07/06/2012 en

http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_articulos/investigador/articles-94457_recurso_1.pdf.

¹⁷ BLANCO Rosa, “Marco conceptual sobre educación inclusiva”, *48a reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) 2008*, UNESCO, Ginebra, 2008, p. 8. Consultado el 14/05/2012 en http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf

¹⁸ Tomado de la presentación “Inclusión y diversidad en la primera infancia” del equipo de educación inicial del Ministerio de Educación Nacional.





iii) **Interculturalidad**¹⁹ – Conjunto de relaciones entre diferentes grupos culturales que conduce a un proceso dialéctico de constante transformación, interacción, diálogo y aprendizaje de los diferentes saberes culturales en el marco del respeto. Se asume este término “como el reconocimiento de aprender del que es diferente a cada persona y de la riqueza que se encuentra implícita en la misma diversidad que conforma el grupo social”²⁰. A diferencia de la multiculturalidad, donde simplemente coexisten varias culturas, la interculturalidad promueve un diálogo “abierto, recíproco, crítico y auto-crítico”²¹ entre culturas, y de manera más específica entre las personas pertenecientes a esas culturas.

Como lo afirma Sáez, “el fundamento de la interculturalidad – como el prefijo inter evoca – es la comunicación o relación intercultural o interacción, significando que lo que se comunica, o se pone en contacto, no son las culturas, sino hombres y mujeres con culturas diversas”²². La interculturalidad va más allá de una simple cuestión de tolerancia y pretende examinar la capacidad transformadora de las instituciones de

¹⁹ Es importante aclarar que, como se precisó en la mesa de educación inclusiva en el marco de los diálogos para la construcción de la política de educación superior, la interculturalidad caracteriza la educación inclusiva pero no se reduce exclusivamente a ella. La interculturalidad representa de manera más amplia un modelo educativo y de sociedad en la cual interactúan y se construyen nuevos procesos de enseñanza y de aprendizaje con la participación activa de la sociedad en su conjunto.

²⁰ MARÍN María G., “Atención educativa en contextos interculturales”, en SARTO María del Pilar & VENEGAS María Eugenia (dir.), *op. cit.*, p. 61.

²¹ SÁEZ Rafael, “La educación intercultural”, en *Revista de educación*, n°339, 2006, p. 870.

²² *Ibid.*, p. 875.



educación superior de sus propios sistemas educativos con el fin de asegurar a toda la población el derecho a una educación de calidad.

iv) **Equidad** – Hablar de equidad en educación significa pensar en términos de reconocimiento de la diversidad estudiantil. Un sistema educativo con equidad es un sistema que se adapta a esta diversidad y está pensado en dar a cada estudiante lo que necesita en el marco de un enfoque diferencial; en educar de acuerdo a las diferencias y necesidades individuales de orden social, económico, político, cultural, lingüístico, físico y geográfico más allá de enfoques “asistencialistas, compensatorios y focalizados”²³. La equidad incluye generar condiciones de **accesibilidad**, entendida como una estrategia que permite que “los entornos, los productos, y los servicios sean utilizados sin problemas por todas y cada una de las personas, para conseguir de forma plena los objetivos para los que están diseñados, independientemente de sus capacidades, sus dimensiones, su género, su edad o su cultura”²⁴.

En este sentido, no se puede confundir **equidad** e **igualdad**. La equidad parte “de las diferencias intrínsecas u objetivas de los seres humanos y de las sociedades”²⁵, e implica identificar la desigualdad para conseguir una igualdad sustantiva (tanto de oportunidades como de resultados). Es decir que constituye un paso fundamental en la búsqueda de dar a todos los estudiantes las mismas posibilidades teniendo en cuenta su diversidad y particularidades.

v) **Calidad** – Aunque no existe un consenso sobre cómo definir este término²⁶, se refiere de manera general a las condiciones óptimas que permiten el mejoramiento continuo de la educación en todos los niveles. No obstante, como lo evocan Harvey y

²³ Ver BLANCO Rosa, “Marco conceptual sobre educación inclusiva”, *op. cit.*, p. 10.

²⁴ Ver ARAGALL Francesc, *La accesibilidad en los centros educativos*, Cinca, Madrid, 2010, p. 25.

²⁵ RAMÍREZ Rodolfo & CHÁVEZ Patricio, La evaluación de los programas compensatorios. Notas para una política de equidad educativa, CONAFE, México, 2006, p. 18.

²⁶ PARRI Janne, *Quality in higher education*, en *Management*, n° 2 (11), 2006, p. 107-111.





Green²⁷, la calidad es un concepto dinámico que posee diferentes significados dependiendo del contexto en el que se utiliza.

En la educación superior colombiana, como lo precisan la OCDE²⁸ y el CNA²⁹, esas “condiciones óptimas” se relacionan principalmente con la cualificación docente, el desarrollo de la investigación y la relevancia de la proyección social en las instituciones, en paralelo con los procesos de aseguramiento de la calidad y de acreditación. De manera más precisa, de acuerdo al CNA, “el concepto de calidad aplicado a las Instituciones de Educación Superior hace referencia a un **atributo del servicio público de la educación en general** y, en particular, al modo como ese servicio se presta, según el tipo de institución de que se trate”³⁰.

En el marco de la educación inclusiva la calidad no debe confundirse con competitividad. Por el contrario, como atributo, la calidad debe ser el todo planteado por Giraldo *et al.* como respuesta a la pregunta ¿Dónde debe estar la calidad?:

Se dice que esta debe estar primordialmente en las personas, en su forma de ser, de actuar, de pensar, de interrelacionarse con los demás, debe estar en los insumos, en los procesos del quehacer humano, en los productos, en la infraestructura, en los procedimientos, en las técnicas pedagógicas y estrategias metodológicas de enseñanza, en los currículos, en la evaluación, en la calidad de las relaciones humanas, es decir, la calidad debe estar en todas las herramientas y elementos que utiliza el maestro, el tutor, el ser humano para realizar su trabajo o estudio con efectividad, de tal forma que los resultados redunden en el mejoramiento

²⁷ HARVEY Lee & Diana GREEN, “Defining quality”, en *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18 (1), p. 9–34.

²⁸ OCDE y el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/el Banco Mundial, *La educación superior en Colombia 2012*, OCDE, 2012, p. 16.

²⁹ Definición de la calidad sugerida en la página web del CNA bajo el título: “¿Qué significa calidad en la educación superior? ¿Cómo se determina?”. Consultado el 1/07/2013 en <http://www.cna.gov.co/1741/article-187264.html>

³⁰ *Ibid.*





*personal y se transforme en beneficio, progreso y satisfacción social en todos los servicios que recibe de los demás*³¹.

La calidad se relaciona entonces con el desarrollo integral de la persona dentro de la sociedad, en la manera como se adapta el conocimiento a las condiciones particulares de los estudiantes y, como lo afirma Gadotti, a la capacidad que tienen estos para “enfrentar sus problemas cotidianos junto con otros y no individualmente”³². La calidad busca entonces responder a las necesidades, expectativas e intereses de las comunidades y pueblos a las que va dirigida la acción educativa en su conjunto, incorporando con claridad la dimensión colectiva de la construcción de los saberes.

Para concluir, es fundamental precisar que estas características están relacionadas entre sí y articulan de manera coherente la construcción conceptual. De manera general, la relación entre cada una de ellas gira en torno a su relevancia respecto al enfoque de derechos, el cual tiene como núcleo el respeto y fomento de la diversidad e interculturalidad con equidad, calidad y participación en los sistemas educativos. La articulación específica entre cada característica depende del contexto en el que se aplica el enfoque de educación inclusiva, ejercicio que trasciende estos lineamientos y puede ser promovido al momento de definir acciones concretas que permitan su implementación.

Este primer capítulo presenta de manera concreta, las precisiones generales que se deben tener en cuenta cuando se hace referencia a la educación inclusiva como concepto. Los aspectos acá presentados sustentan la dinámica sobre la cual se articula la educación inclusiva en la educación superior colombiana. El segundo capítulo de estos

³¹ GIRALDO Uriel, ABAD Darío & Díaz Edgar, “Bases para una política de calidad de la educación superior en Colombia”, 2007, p. 9. Consultado el 18 de junio de 2013 en http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_doc_academico10.pdf

³² GADOTTI Moacir, *Cruzando fronteras, Lecciones de Freire*, Corporación Viva la Ciudadanía, Bogotá, 2001, p. 6.





lineamientos aborda dicha dinámica presentando el contexto nacional y los principios y retos utilizados desde el VES para implementar el paradigma de la educación inclusiva.





Capítulo 2

Dinámica de la educación inclusiva en la educación superior colombiana: proceso, principios y retos





I. El proceso de la educación superior inclusiva en Colombia

i) **Inicio** – La educación inclusiva en la educación superior en Colombia es el fruto de un proceso que 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 educativo³³. 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.

ii) **Punto de partida: un enfoque poblacional** – El estudio dio como resultado central que el registro de esta población diversa, matriculada en el periodo 2002–2007, había aumentado en un 908%, pasando de 242 estudiantes en el I–2002 a 2.439 en el II–2007. Siguiendo este y otros resultados, la primera fase del proceso tuvo como componente principal un enfoque poblacional que, en su momento, era indispensable para empezar a cambiar el lenguaje y las estrategias de política que hoy constituyen el enfoque de educación inclusiva.

Entre 2007 y 2011, el MEN comenzó entonces a salir del paradigma anterior, el de la integración y las NEE, para examinar otros grupos poblacionales, en particular los grupos étnicos, que requerían una atención particular teniendo en cuenta los resultados del estudio. La expresión “necesidades educativas diversas” (NED), que comenzó a ser utilizada en 2011, se convirtió en el símbolo de la transición entre los dos paradigmas, ya que no sólo evidenciaba la importancia de atender a los estudiantes con

³³ Contrato 231 de 2007 suscrito entre el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad Nacional de Colombia.



discapacidad³⁴, sino también respondía a los principios de diversidad propios de la educación inclusiva³⁵.

Sin embargo, pese al esfuerzo realizado para distanciarse de lo considerado como “especial” gracias a la sigla NED, siempre existió un conflicto permanente entre la palabra “necesidades” y las características de la educación inclusiva. Al referirse a “necesidades”, se retransmitía el mensaje propio de una “patologización” de la diversidad, asociado con la inminente necesidad de cambio de los estudiantes pertenecientes a las poblaciones objeto de atención, mas no del sistema.

iii) **Del enfoque poblacional a la educación inclusiva** – A lo largo del 2012, se realiza el proceso conceptual presentado en el primer capítulo de este documento y se suprime definitivamente la expresión NED, para dar paso a la identificación de concepto de **BARRERAS** para el aprendizaje y la participación propias del sistema. Estas barreras abarcan situaciones de índole social, económico, político, cultural, lingüístico, físico y geográfico que imposibilitan a los estudiantes acceder, permanecer y/o graduarse de la educación superior teniendo en cuenta sus particularidades. Al eliminar las “necesidades”, se entiende que la priorización de ciertos grupos no debe ser vista como un simple enfoque poblacional, sino como una necesidad del proceso de educación inclusiva en el contexto colombiano.

iv) **La educación inclusiva en el contexto colombiano** – Si se pudiese implementar la educación inclusiva tal y como se define conceptualmente, se estaría llegando a un ideal que no necesitaría pasar por un proceso previo propio de cada sistema educativo. La complejidad del contexto colombiano, la pluralidad de culturas y territorios, el conflicto armado y las múltiples expresiones de inequidad en las regiones

³⁴ A corto plazo, existe la intención, como lo sugieren Agustina Palacios y Javier Romanche, de reflexionar sobre esta palabra para eventualmente reemplazarla por el término “diversidad funcional”. La intención sería eliminar definitivamente “la carga negativa de las palabras que aluden a las características de un ser humano”. Como parte central de la educación inclusiva, se trata de una discusión que está en proceso. Ver PALACIOS Agustina y ROMANACH Javier, *El modelo de la diversidad. La bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*, Diversitas, 2007, p. 35.

³⁵ Esta expresión de construyó gracias a un taller realizado en 2011 por Rosa Blanco.





obliga a priorizar una serie de grupos que son más proclives a ser excluidos del sistema educativo por circunstancias sociales, económicas, políticas, culturales, lingüísticas, físicas y geográficas, y que afectan los procesos de aprendizaje. La experiencia relacionada en el inicio del proceso con el CID, permitió identificar los siguientes cinco grupos que, por razones históricas y políticas, son representativos de las falencias que tiene el sistema de educación superior para facilitar su acceso, permanencia y graduación:

- Personas en situación³⁶ de discapacidad y con capacidades y/o talentos excepcionales.
- Grupos étnicos: negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros, indígenas y Rrom.
- Población víctima según lo estipulado en el artículo tercero de la Ley 1448 de 2011³⁷.
- Población desmovilizada en proceso de reintegración
- Población habitante de frontera.

La priorización de cada uno de estos grupos responde a estrategias específicas que son evidenciadas en la tercera parte de estos lineamientos teniendo en cuenta un enfoque fundamental que ha ido adquiriendo cada vez mayor relevancia en educación superior. Se trata del **enfoque de género**, entendido como categoría de análisis social que permite comprender y evidenciar los intereses, necesidades, relaciones de poder y/o demandas entre mujeres, hombres y otras identidades (lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, e intersexuales). En el contexto colombiano, este análisis es fundamental particularmente en lo referente a las relaciones entre mujeres y hombres, ya que, como lo explica la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos:

³⁶ Para esta formulación se toma como referente el artículo segundo de la Ley estatutaria 1618 de 27 de febrero de 2013 expedida por el Congreso de la República.

³⁷ CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA, *Ley 1148 de 2011 por la cual se dictan medidas de asistencia, y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones*. Disponible en el sitio web http://www.bibliotecajuridica.com.co/LEY_1448_DE_2011.pdf (última consulta el 23 de noviembre de 2012).





“En sociedades patriarcales y machistas como la nuestra el enfoque de género tiene como finalidad buscar soluciones a problemas tales como: la persistente y creciente carga de pobreza sobre la[s] mujer[es]. El acceso desigual e inadecuado a la educación y la capacitación. El acceso inapropiado a los servicios sanitarios y afines. La violencia contra la[s] mujer[es] y la escasa participación política. La disparidad entre hombres y mujeres en el ejercicio del poder. La persistente discriminación y violación de los derechos de las niñas”³⁸.

Del mismo modo, es importante dejar como precedente en este documento, la urgente necesidad de trabajar de manera específica, desde el Viceministerio de Educación Superior, con la población LGBTI, la cual requiere ser visibilizada no sólo a través del enfoque de género, sino también a partir de su diversidad y particularidades. En este documento, el enfoque de género se ve reflejado de manera precisa en las estrategias para mujeres víctimas del conflicto armado y en estrategias de orden general que marcan las pautas de un proceso a mediano y largo plazo. Este primer paso es muy significativo ya que hace relevante la relación entre género y educación inclusiva, la cual desde lo conceptual y lo práctico no ha sido lo suficientemente desarrollada en América Latina.

El estudio de estos grupos, así como del enfoque de género, está enmarcado de manera general en el **enfoque diferencial**³⁹, definido como un método de análisis y de acción que hace visibles las formas de exclusión de la educación superior de los estudiantes de los grupos mencionados para, tomando en cuenta esta visibilización, brindar adecuada protección en el sistema⁴⁰. No se trata de un regreso al enfoque poblacional realizado en 2007 y 2011 o de una política a carácter “integrador” propia del paradigma educativo anterior, sino de un paso fundamental del proceso de

³⁸ Ver el sitio web de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos referente a la definición de este enfoque. Consultada el 14/06/2013 en:

http://www.hchr.org.co/acnudh/index.php?option=com_content&view=article&id=2470%3Aique-es-el-enfoque-diferencial&catid=76%3Arecursos&Itemid=72

Este tema puede ser profundizado por el estudio de práctica masculinas no opresivas tal y como lo describe Léo THIERS-VIDAL en su artículo “De la masculinité à l’anti-masculinisme: penser les rapports sociaux de sexes à partir d’une position sociale oppressive”, en *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 21, n° 3, p. 71-83.

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ *Ibid.*





educación inclusiva en el contexto colombiano. La priorización no deja de lado la preocupación por las relaciones intersubjetivas entre todas y todos los estudiantes.

No obstante, al ser más proclives a ser excluidos del sistema, los estudiantes que pertenecen a estos grupos requieren políticas diferenciales que potencien y valoren su diversidad, al mismo tiempo que protegen y defienden sus particularidades. Estas políticas son fundamentales a la hora de implementar la educación inclusiva en la educación superior en Colombia, y difieren del enfoque poblacional inicial tanto en la manera cómo se analiza el sistema, como en las características que adquieren las estrategias y acciones para llevar esta implementación a cabo.

v) **Estrategias y acciones de educación inclusiva** – Como se plantea en la segunda parte de este capítulo, la priorización de los grupos mencionados ha dado lugar a estrategias y acciones específicas promovidas por el MEN, encaminadas a fomentar la educación inclusiva en las IES. El uso de la palabra “fomento” permite comprender cuáles son las funciones del MEN en educación superior. El artículo 37 de la Ley 30 de 1992⁴¹ resume estas funciones en términos de:

- ✓ Ejecutar políticas
- ✓ Constituirse en centro de información y documentación
- ✓ Realizar estudios de base en educación superior
- ✓ Estimular la cooperación entre las IES y colaborar con ellas
- ✓ Fomentar la preparación del cuerpo académico
- ✓ Promover el desarrollo investigativo
- ✓ Estimular el desarrollo de las IES en las regiones
- ✓ Homologar y convalidar títulos
- ✓ Definir pautas sobre la nomenclatura de los programas académicos
- ✓ Realizar exámenes de Estado

⁴¹ Ver CONGRESO de Colombia, *Ley 30 de diciembre 28 de 1992 por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*.





Es importante aclarar que las estrategias y acciones de educación inclusiva asociadas a estas funciones, garantizan la autonomía universitaria velando por la calidad del servicio educativo, como lo estipula el artículo 3 de la Ley 30 de 1992⁴². En el artículo 28 de la Ley, dicha autonomía “consagrada en la Constitución Política de Colombia”:

“reconoce a las universidades el derecho a darse y modificar sus estatutos; designar sus autoridades académicas y administrativas; crear, organizar y desarrollar sus programas académicos; definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales; otorgar los títulos correspondientes; seleccionar a sus profesores; admitir a sus alumnos; adoptar sus correspondientes regímenes; y establecer, arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional”

Como se evoca más adelante, las estrategias y acciones están sustentadas en el proceso de regionalización implementado por la Subdirección de Apoyo a la Gestión de las IES y tienen como referente las convocatorias de programas con enfoque de educación inclusiva de 2012 y 2013 y la aplicación de la herramienta Índice de Inclusión para Educación Superior (INES). El desarrollo de estas y otras propuestas que fomentan la educación inclusiva en las IES se acercarán cada vez más al objetivo final del proceso.

vi) **Educación para Todos** – La educación inclusiva es el modelo para alcanzar la meta de educación para todos⁴³. Es decir, de una educación donde el número de estudiantes más proclives a ser excluidos del sistema ha sido reducido a un nivel donde la priorización de ciertos grupos ya no es un imperativo. En la EPT, las políticas diferenciales deberían convertirse en características puntuales de atención y no en elementos centrales de las estrategias y acciones educativas.

⁴² *Ibid.*, p. 1.

⁴³ PARRA Carlos, “Educación inclusiva: un modelo de educación para todos”, en *Revista ISEES*, n°8, diciembre 2010, p. 73-84. La misma reflexión se encuentra en el documento realizado por la UNESCO, *Principes directeurs pour l’inclusion en education: Assurer l’accès à l’éducation pour tous*, UNESCO, París, 2006, p. 28.





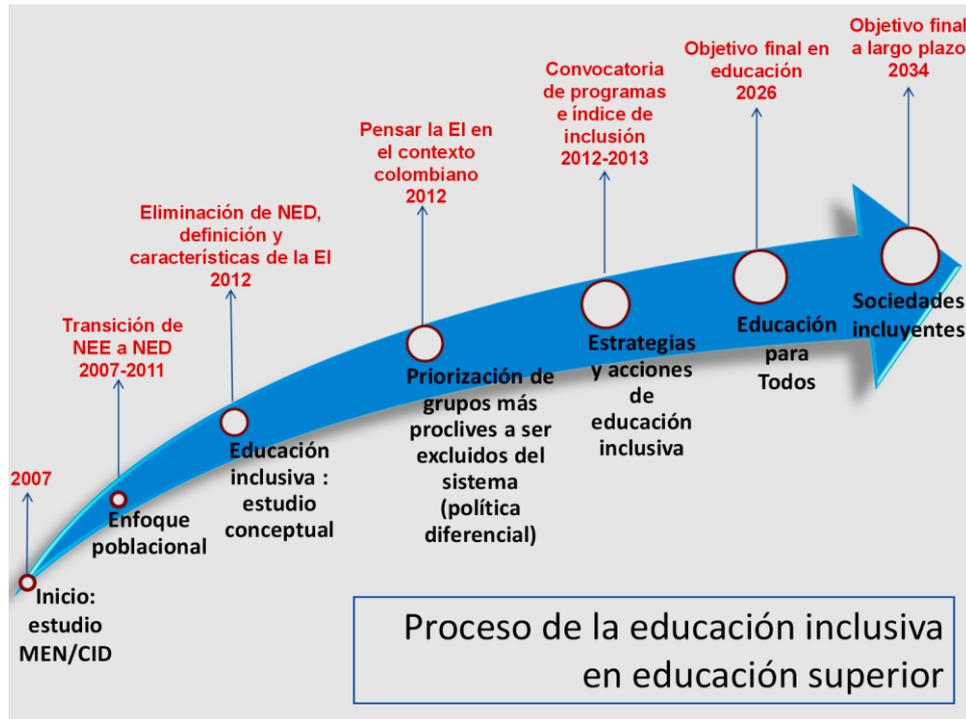
Sin embargo, como lo evoca el último *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo: Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación* realizado en 2012⁴⁴, la mayoría de las y los jóvenes desfavorecidos tienen pocas esperanzas de alcanzar el nivel de educación superior. Esto conlleva a que las políticas diferenciales no dejarán de ser relevantes a corto y mediano plazo, y que de su adecuada aplicación depende en gran parte el éxito del proceso en el contexto de la educación superior en Colombia.

vii) **Sociedades incluyentes** – Si la finalidad en educación es llegar a una educación para todos, esta se debe dirigir hacia la búsqueda de sociedades incluyentes. Al ser definida como estrategia central para llegar a la inclusión social, la educación inclusiva se articula con políticas inclusivas en áreas como la salud, el trabajo y la cultura entre otras, las cuales permiten la consolidación de sociedades que tienen como premisa vencer la exclusión social que las afecta, no sólo desde un punto de vista material y objetivo, sino también simbólico y subjetivo.

Antes de dar paso a los principios que sustentan la educación inclusiva en el contexto de educación superior colombiano, la siguiente figura permite resumir las siete etapas del proceso que ha llevado el MEN en educación superior y sus principales características:

⁴⁴ UNESCO, *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo: Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación*, UNESCO, París, 2012, p. 251.





II. Principios y retos para promover una política de educación superior inclusiva en Colombia

Para hacer de la educación inclusiva el núcleo del sistema educativo sobre el cual se edifica una sociedad incluyente, es necesario tener una visión común sobre cuáles son los principios y retos que la orientan en términos de política. Estos principios y retos dan lugar a las estrategias y acciones que guían de manera progresiva el proceso de una educación superior inclusiva iniciado en el 2007 desde el MEN.

i) **Principios** – La necesidad de un enfoque diferencial encuentra su fundamento en el potencial derivado de las particularidades de cada una de las poblaciones y de una imperativa atención por parte del Estado a las personas en riesgo de exclusión del sistema educativo. Para el caso particular de educación superior, este enfoque supone la articulación de dos principios que, en el marco de la autonomía universitaria, buscan promover el acceso, la permanencia y la graduación de estudiantes pertenecientes a los diferentes grupos priorizados, focalizándose en las barreras para el aprendizaje y la participación propias del sistema. Estos principios son:





El principio de **Integralidad** – Se refiere a la amplia dimensión de las estrategias y líneas de acción que deben ser identificadas para la inclusión de todos los estudiantes en el sistema. Se resalta el carácter sistémico de estas líneas no sólo al hacer explícito el acceso, la permanencia y la graduación como lo muestra el anexo II de este documento, sino también al evidenciar dos aspectos:

a. **La calidad**, entendida en términos del desarrollo integral de la persona como se define en este documento.

b. **La pertinencia**, entendida en el marco de la educación inclusiva como la relación de las IES con su entorno, cómo éstas inciden en el contexto social, económico, cultural y político de la comunidad, y de qué manera tanto su oferta como sus métodos son aptos para favorecer dicha comunidad. Como lo afirma el CNA, una IES es pertinente cuando responde a las necesidades del medio de manera proactiva, es decir cuando se busca transformar el contexto en el que opera⁴⁵. Lo anterior implica que una enseñanza pertinente se centre en no sólo en los procedimientos, sino también en los fundamentos⁴⁶.

El principio de **Flexibilidad** – Se relaciona a la adaptabilidad para responder a la diversidad cultural y social, ya que parte del reconocimiento de que la realidad de todos los estudiantes en la educación superior es dinámica y por ello los lineamientos deben ser susceptibles de revisión, modificación y permanente actualización como parte del carácter procesal de la educación inclusiva.

A lo largo del proceso de educación superior, tanto el enfoque conceptual como los principios de integralidad y flexibilidad han permitido identificar los retos que, de manera holística, tiene el sistema educativo para consolidar la educación inclusiva. Estos retos tiene como fundamento la pregunta **¿Qué caracteriza un sistema de**

⁴⁵ CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACION, *Lineamientos para la acreditación Institucional*, op. cit., p. 30.

⁴⁶ MISAS Gabriel, *La educación superior en Colombia. Análisis y estrategias para su desarrollo*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2004, p. 52.



educación superior inclusivo?, cuya respuesta marca las pautas para establecer en estos lineamientos, los elementos clave que orientan la dinámica de la educación inclusiva en las IES y complementan la atención a los cinco grupos priorizados desde el MEN.

ii) **Retos** – Para responder a la pregunta arriba mencionada, el MEN identifica cinco elementos que le permiten precisar una parte de sus estrategias y acciones de fomento de la educación inclusiva en educación superior. Estos elementos se convierten en retos puntuales, en la medida que cada uno de ellos posee unas características específicas que es relevante precisar para tener ambientes educativos inclusivos.

a. Primer reto: generar **procesos académicos inclusivos** – Estos procesos están inicialmente asociados a la integralidad del currículo, definido en el artículo 76 de la Ley 115 de 1994 como 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”⁴⁷.

Desde la educación inclusiva, este conjunto se caracteriza no sólo por su flexibilidad en un mundo globalizado (lo cual significa poner en práctica estrategias de cooperación internacional) y su proyección social, sino también por su enfoque interdisciplinar, el cual busca facilitar el aprendizaje y el desarrollo de capacidades, potencialidades y/o competencias de la diversidad estudiantil. Los procesos académicos desde lo interdisciplinar están pensados para enriquecer a los estudiantes y simbolizan

⁴⁷ Ver CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA, *Ley 115 de febrero 8 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación*. Esta Ley puede ser consultada en el sitio web <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=292> (última consulta el 10 de noviembre de 2012).





procesos académicos inclusivos ya que, como lo afirma López, permiten “integrar saberes que dan una nueva mirada epistemológica al conocimiento”⁴⁸.

La concepción según la cual no existe una ciencia que predomina sobre otra, abre las puertas para una interpretación más analítica de la realidad social, la cual, en el contexto colombiano, es desde un punto de vista académico necesaria para entender temas como por ejemplo el conflicto armado y la diversidad cultural lingüística. Esto también contribuye a un mejor conocimiento de las regiones ya que procesos académicos que se adaptan a las particularidades de un entorno determinado son incluyentes y lo impactan de manera positiva.

Algunas características de procesos académicos inclusivos pueden ser:

- ✓ Unos procesos que relacionan la misión y el proyecto institucional con la formación integral en los diferentes programas académicos.
- ✓ Unos procesos que facilitan la flexibilización y reformas curriculares para ser más acordes al contexto estudiantil.
- ✓ Unos procesos que armonizan propuestas curriculares para propiciar el diálogo de saberes (por ejemplo estructuración de currículos interculturales) y el intercambio de ideas y conocimientos, con el fin de influenciar positivamente el entorno.
- ✓ Unos procesos que promueven una evaluación permanente y participativa de los currículos con la comunidad académica.
- ✓ Unos procesos que consolidan programas de acompañamiento y apoyo pedagógico que faciliten el acceso y la permanencia de los estudiantes en el sistema.

b. Segundo reto: contar con docentes inclusivos – La docencia hace referencia no sólo a la actividad de enseñar y compartir conocimientos, sino al papel del docente como ejemplo de vida. En este sentido un docente “inclusivo” es aquel que tiene la

⁴⁸ LÓPEZ Laura, “Interdisciplinariedad: una nueva forma de generación de conocimiento”, en *Revista Mundo Económico y Empresarial*, V.6, Universidad del Tolima, 2008, p. 13.





capacidad de desarrollar el proceso pedagógico, valorando la diversidad de los estudiantes en términos de equidad y respeto por la interculturalidad. Algunas características del docente inclusivo pueden ser:

- ✓ Un docente que participa de forma activa en el desarrollo de los currículos, es decir que tiene espacio para la innovación de los contenidos y metodologías. Un docente que se encarga no sólo de implementar los currículos.
- ✓ Un docente que transforma las prácticas pedagógicas siendo autoreflexivo en el desarrollo de su labor.
- ✓ Un docente capaz de valorar la diversidad de sus estudiantes y potenciarla como parte del proceso educativo.
- ✓ Un docente capaz de incluir en su didáctica el contexto en el cual desarrolla su acción pedagógica y utiliza material de apoyo para que el conocimiento sea accesible.

c. Tercer reto: promover **espacios de investigación, innovación y creación artística y cultural con enfoque de educación inclusiva** – Estos espacios se conciben como una construcción colectiva de conocimiento que está pensada desde los actores sociales para contribuir a la comprensión de su contexto y a su eventual transformación, y podrían llevar a examinar tanto la teoría como la práctica, por medio de experiencias que relacionen alguna de las dimensiones de la educación inclusiva con los cinco grupos priorizados. Algunas características de estos espacios con enfoque de educación inclusiva pueden ser:

- ✓ Unos espacios que promuevan la interdisciplinariedad y diálogo entre las áreas del conocimiento en términos interculturales. Esto significa valorar la aproximación y el conocimiento entre culturas promoviendo la comprensión de valores alternativos implícitos en el intercambio cultural.
- ✓ Unos espacios que trasciendan el contexto académico y se articulen con los actores y contextos regionales.





- ✓ Unos espacios que propician el diálogo de saberes tomando como referente el carácter plural de la sociedad, el cual supone no reducir el saber a un objeto de conocimiento único.
- ✓ Unos espacios que propician la socialización y divulgación en diferentes escenarios.

d. Cuarto reto: construir una estructura administrativa y financiera que sustente las estrategias y acciones de educación inclusiva – Es indispensable contar con unidades administrativas que sustenten la organización y orientación de las estrategias y acciones que promueven la educación inclusiva en la IES. Estas unidades deberían estar articuladas al plan de desarrollo institucional y ser transversales a todas las instancias de la institución, de tal manera que no sea una responsabilidad exclusiva de las dependencias de bienestar universitario. En ese sentido, se debe contar con asignación de recursos humanos y financieros suficientes para el cumplimiento de los objetivos. Algunas características de esta estructura con enfoque de educación inclusiva pueden ser:

- ✓ Una estructura que reconozca la importancia y particularidades del enfoque de educación inclusiva.
- ✓ Una estructura que adecue y flexibilice los procesos administrativos y académicos de la IES tomando como referente las cinco dimensiones de la educación inclusiva.
- ✓ Una estructura que estimule la cualificación del recurso humano que la conforma en torno a la educación inclusiva.

e. Quinto reto: diseñar una política institucional inclusiva – Se trata de una política que se caracteriza por su orientación 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, además de sentar las bases para el desarrollo de los cuatro retos anteriores. Su orientación sería la de una política permanente que constituya un pilar en el plan estratégico de la institución y que, pensada a largo plazo, se ajuste a las particularidades de los estudiantes tomando en





consideración la importancia de la participación en la educación inclusiva. Algunas características de una política institucional con enfoque de educación inclusiva pueden ser:

- ✓ Una política que identifique las barreras institucionales que impiden el ejercicio efectivo de una educación inclusiva.
- ✓ Una política que haga énfasis, por medio de ejercicios permanentes de caracterización, en aquellos grupos de estudiantes que podrían estar en riesgo de exclusión en cuanto al acceso y a la permanencia.
- ✓ Una política que promueva una participación activa de toda la comunidad académica, especialmente con los estudiantes.
- ✓ Una política que proponga acciones de acompañamiento académico y de bienestar universitario que permitan reducir estas barreras a mediano y largo plazo.

En este segundo capítulo se presenta, por una parte, la dinámica de una educación superior inclusiva en Colombia poniendo de presente el proceso que ha venido realizando el MEN. Por otra parte, se examinan los principios y retos utilizados para implementar el paradigma de la educación inclusiva, los cuales se traducen en estrategias y acciones concretas que, como lo sugiere el tercer capítulo de este documento, permiten no sólo avanzar en la búsqueda de ambientes inclusivos, sino de implementar políticas diferenciales acordes con los grupos priorizados por el MEN.





Capítulo 3

Estrategias y acciones de educación inclusiva en la educación superior colombiana





I. Estrategias para la implementación de ambientes educativos inclusivos en educación superior

Tomando como punto de referencia los cinco retos mencionados en el capítulo anterior, esta primera parte aborda las estrategias de educación inclusiva articuladas en torno a ellos y cómo estas estrategias se complementan desde el MEN con los proyectos de regionalización de la educación superior desarrollados desde la Subdirección de Apoyo a la Gestión de la IES.

i) **De los retos a la existencia de estrategias que promueven un sistema de educación superior inclusivo** – Formular unos retos específicos en torno a la educación inclusiva, tiene sentido en la medida que su formulación esté encaminada a definir estrategias concretas que permitan visualizar la existencia de un sistema de educación superior inclusivo. Es decir, que la reflexión sobre cómo la docencia, los procesos académicos, los espacios de investigación innovación y creación artística y cultural, la estructura administrativa y financiera, y la política institucional son componentes clave de estos lineamientos, lleva a identificar en cada uno de ellos estrategias específicas. Estas estrategias abren el camino para reflexionar sobre cómo hacer de la educación inclusiva en educación superior una realidad. A continuación se presenta para cada reto, estrategias sugeridas para hacer efectiva su implementación.

a. Estrategias para generar procesos académicos inclusivos

Primera estrategia: Examinar la integralidad del currículo y definir currículos flexibles que estén adaptados a las particularidades de los estudiantes, a su entorno y a los contextos regionales desde una perspectiva interdisciplinar (tener muy presente el uso de las TIC como herramienta que facilita dicha flexibilidad).

Segunda estrategia: Crear en los planes de estudio didácticas innovadoras que tengan en cuenta las particularidades de los estudiantes en los procesos de aprendizaje y desarrollo de sus capacidades.

Tercera estrategia: Establecer un servicio de apoyo pedagógico que cuente con el reconocimiento institucional adecuado e implemente tutorías y/o cursos de nivelación





(entre otros) para todos los estudiantes que lo requieran.

b. Estrategias para contar con docentes inclusivos

Primera estrategia: Reconocer a los docentes como actores centrales del proceso definiendo, en los lineamientos institucionales, las cualidades del docente “inclusivo”. Esto significa implementar mecanismos que los hagan sentirse partícipes de la educación inclusiva y promuevan un cambio de mentalidad general sobre su rol en la IES.

Segunda estrategia: Desarrollar con los docentes procesos de formación permanente sobre educación inclusiva, con el fin de llevar a cabo una práctica pedagógica articulada con la diversidad del contexto colombiano y que responda a las particularidades de los estudiantes.

Tercera estrategia: Generar espacios de discusión y análisis entre docentes sobre los procesos académicos para examinar hasta dónde éstos responden a las características del contexto colombiano en educación superior.

c. Estrategias para promover espacios de investigación, arte y cultura con enfoque de educación inclusiva

Primera estrategia: Buscar el apoyo de expertos en educación inclusiva que le permitan a la IES desarrollar estos espacios de manera adecuada (con el fin de no empezar de cero).

Segunda estrategia: Promover centros, grupos y/o programas de investigación en temas relacionados con educación inclusiva que aborden temáticas interdisciplinarias sobre diversidad, planificación y elaboración de adaptaciones curriculares, docencia inclusiva, interculturalidad (diálogo de saberes) y mejora de accesibilidad, entre otros.

Tercera estrategia: Conformar semilleros y/o redes interinstitucionales de investigación sobre el tema que prioricen la participación de la comunidad estudiantil.





d. Estrategias para construir una estructura administrativa y financiera que sustente las estrategias y acciones de educación inclusiva

Primera estrategia: Crear una dependencia de educación inclusiva conformada por un equipo interdisciplinar con conocimientos claros en el tema, que articule y flexibilice los procesos administrativos y financieros priorizando la atención de la diversidad estudiantil (el área de bienestar universitario trabajaría en aspectos específicos de la mano con esta dependencia).

Segunda estrategia: Formar en cada dependencia de la IES uno o varios “agentes de educación inclusiva” para que se conviertan en los promotores del tema desde su área de desempeño y estén en constante comunicación con la dependencia de educación inclusiva.

Tercera estrategia: Realizar un estudio de los mecanismos de apoyo financiero que tiene la IES en cuanto a becas y subsidios que permiten a los estudiantes acceder y permanecer en el sistema, y buscar otras alternativas de financiación a través de alianzas interinstitucionales.

e. Estrategias para diseñar una política institucional inclusiva

Primera estrategia: Definir, como parte central de la política, un cambio de mentalidad. Es decir, como lo menciona Griffiths⁴⁹, reexaminar sobre qué valores y creencias institucionales se articula la educación inclusiva en la IES y así tomar una posición consensuada y clara desde el inicio del proceso. Esto puede significar una priorización de una o varias de las cinco características del concepto en la misión y el proyecto institucional, sin dejar de identificar la relevancia de las demás.

Segunda estrategia: Realizar estudios específicos sobre los componentes que permiten identificar y reducir las barreras propias del sistema de educación superior desde una política institucional flexible, es decir sujeta a revisiones continuas y mejoras progresivas.

Tercera estrategia: Realizar caracterizaciones periódicas de los estudiantes más proclives a ser excluidos del sistema, con el fin de anticipar en la política las dificultades de acceso y permanencia y definir planes de acompañamiento.

⁴⁹ GRIFFITHS Sandra, *Teaching for inclusion in higher Education: A guide to practice*, The Higher Education Academy, August 2010, p. 26. Consultado el 05/06/2012 en <http://www.qub.ac.uk/directorates/AcademicStudentAffairs/CentreforEducationalDevelopment/CurriculumDevelopment/Inclusion/>





ii) **De las estrategias a la formulación de acciones que promueven un sistema de educación superior inclusivo** – Para desarrollar estas estrategias, El MEN ha venido trabajando desde 2012 en una serie de acciones específicas, las cuales han permitido no sólo avanzar en la construcción de este documento, sino también promover espacios de asistencia técnica y socialización en diferentes IES del país. Estas acciones son:

a. Las convocatorias de programas realizadas en 2012 y 2013, cuyo objetivo principal es apoyar a las IES en la creación o modificación de programas académicos y fortalecimiento de procesos académicos y administrativos con enfoque de educación inclusiva. Como objetivos específicos, y enmarcadas en los elementos que definen “ambientes educativos inclusivos”, estas convocatorias buscan:

- ✓ Generar espacios de diálogo para el reconocimiento e intercambio de saberes que permitan la conformación de alianzas, para el diseño y desarrollo de estrategias de carácter académico y administrativo que favorezcan la educación inclusiva.
- ✓ Fomentar desde las alianzas, el mejoramiento de la calidad y pertinencia de la oferta académica en los diferentes niveles, desde un enfoque de educación inclusiva.
- ✓ Propiciar la gestión, construcción y modificación de programas de educación superior en los niveles técnico profesional, tecnológico, profesional universitario y posgrado, que tengan como base el enfoque de educación inclusiva y que contemplen la equiparación de oportunidades, el acceso a la información y la adecuación de estrategias pedagógicas para la atención a la diversidad.
- ✓ Favorecer espacios para el desarrollo de procesos de investigación en temas relacionados con la educación inclusiva, especialmente en las dimensiones de diversidad e interculturalidad.
- ✓ Generar capacidades institucionales técnicas y operativas para la identificación y gestión de oportunidades educativas en los niveles de la educación superior, de acuerdo con las potencialidades y necesidades de atención a la diversidad en las





diferentes regiones, fomentando la calidad académica, la eficiencia administrativa y la pertinencia regional.

Esta acción está basada en la priorización de tres líneas de financiación que sustentan el fundamento de las propuestas elegibles: el **fortalecimiento de procesos académicos y administrativos** en IES con y sin acreditación institucional; la **modificación de programas académicos existentes** en los niveles técnico profesional, tecnológico, profesional universitario y posgrado, en IES con y sin acreditación institucional (contenidos curriculares y/o metodologías de aprendizaje); y **creación de nuevos programas académicos** en los niveles técnico profesional, tecnológico, profesional universitario y posgrado en IES con acreditación institucional.

b. La segunda acción es la aplicación de la herramienta *Índice de Inclusión Para Educación Superior* (INES), cuyo objetivo es fomentar una educación de calidad promoviendo estrategias de educación inclusiva en las IES como parte central de la política institucional. INES tiene como objetivos específicos:

- ✓ Ofrecer una herramienta que inicie y oriente el proceso de educación inclusiva en educación superior.
- ✓ Identificar la existencia, aplicación y pertinencia del enfoque de educación inclusiva en las IES⁵⁰.
- ✓ Acompañar a las IES en el proceso de orientación de las comunidades académicas desde un enfoque de educación inclusiva.
- ✓ Definir acciones de mejoramiento que fomenten la educación inclusiva en las IES a través de la participación de la comunidad académica.
- ✓ Establecer un lenguaje común sobre educación inclusiva en las IES y concretarlo en acciones precisas que contribuyan a su desarrollo.

⁵⁰ La existencia está asociada a los proyectos, acciones y estrategias con que cuenta la IES en atención a la diversidad; la aplicación hace referencia a la implementación y uso adecuado de dichos proyectos, acciones y estrategias y la pertinencia responde a la incidencia y efectividad que tienen los proyectos, acciones y estrategias en la comunidad donde actúa la IES.





INES se caracteriza por ser una herramienta cualitativa que por medio del modelo estadístico *Análisis de Correspondencia Múltiples* (ACM) analiza la percepción que tiene cada IES de su proceso de educación inclusiva. El resultado final no está construido para crear un ranking, sino para identificar en tres grupos las IES que tienen su proceso desarrollado, en desarrollo o recién iniciado. Por medio de una batería de 24 indicadores, contruidos gracias a una metodología rigurosa relacionada con los diez factores de acreditación institucional del CNA⁵¹, INES se destaca por ser una herramienta única en educación superior. De igual manera, INES no debe ser vista sólo como una encuesta para dar respuesta a esos indicadores, sino como el inicio de un proceso en tres etapas que podría llevar a la IES a implementar un plan de mejoramiento que estructure cambios sustanciales en pro de la educación inclusiva.

Estas acciones que fomentan desde el MEN la implementación de IES inclusivas, son tan sólo una muestra de lo que se puede desarrollar sobre el tema en educación superior. Por una parte, las propuestas del MEN deben complementarse con todo lo que las IES desarrollen por iniciativa propia para promover por medio de acciones, las estrategias de educación inclusiva en docencia, procesos académicos, investigación, estructura administrativa y financiera, y política institucional. Por otra parte, es importante articular estas estrategias en el marco de los proyectos de regionalización donde la educación inclusiva tiene un rol transversal.

iii) Articulación de las estrategias de educación inclusiva con los proyectos de regionalización de la educación superior – La educación inclusiva se articula desde el MEN con los proyectos del proceso de regionalización, en la medida “que permite generar condiciones de acceso y permanencia a la educación superior a través de mecanismos de concertación y planificación entre las instituciones del orden nacional, entidades territoriales, Instituciones de Educación Superior y demás actores regionales, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas, políticas,

⁵¹ CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACION, *Lineamientos para la acreditación Institucional*, Serie documento CNA N°2, Noviembre 2006, Bogotá.



culturales, lingüísticas, físicas y geográficas que permitan promover el desarrollo equilibrado de las regiones”⁵².

Este proceso favorece de manera central la implementación de la educación inclusiva al permitir entender la diversidad e interculturalidad propias de las regiones, además de buscar condiciones de acceso y permanencia con pertinencia. En el marco general de la regionalización se destacan dos proyectos principales, los cuales es posible enriquecer por medio de estrategias de educación inclusiva.

a. CERES – Los Centros Regionales de Educación Superior permiten reducir las brechas de acceso y permanencia a la educación superior en el país a través de la oferta académica pertinente a las necesidades socioeconómicas de las regiones. Se trata de espacios dotados de infraestructura tecnológica en los cuales la comunidad puede acceder a programas de educación superior en los niveles: técnico profesional, tecnológico y profesional Universitario.

Para su operación, cuentan con el soporte académico y técnico de una IES denominada “operadora” quien, en alianza con el gobierno departamental y local, el sector productivo y/u organizaciones sociales, brindan las condiciones necesarias para su funcionamiento. Esta alianza gestiona la oferta de programas académicos que responda a las necesidades socioeconómicas de la población. En la dinámica misma de los CERES se pueden aplicar las estrategias de educación inclusiva a nivel de la política institucional:

- ✓ Una vez constituida la alianza, esta puede contemplar como parte de su planeación estratégica, la identificación y reducción de barreras propias del sistema en el marco de una política de atención a la diversidad en la región. La visión, la misión y los objetivos puede incluir en su formulación

⁵² Ver el documento titulado MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL República de Colombia, *Informe final. Mesas de Regionalización de la Educación Superior*, Viceministerio de Educación Superior, Bogotá, s.f., p. 6-7.





esta política tomando en consideración las características de la educación inclusiva.

- ✓ Para esto, el comité operativo tendría dentro de sus funciones de diseño, plan y control de programas y proyectos del CERES, el desarrollo de acciones específicas relacionadas con lo expuesto en la planeación estratégica en términos de educación inclusiva. Estas acciones estarían formuladas de manera general a partir de las estrategias generales expuestas en el punto anterior de este documento.
- ✓ Además es posible articular los retos de la educación inclusiva descritos en este capítulo con las funciones de docencia, investigación y extensión que desarrollan las IES en los CERES.

b. Estrategias de regionalización de las IES – Estas estrategias tienen como objetivo fortalecer la capacidad institucional de las entidades territoriales y actores regionales con el fin de promover políticas de cobertura, permanencia, calidad y pertinencia de la educación superior con el fin de aportar a los procesos de desarrollo regional. Las diferentes estrategias a través de las cuales las IES regionalizan su oferta son: 1) Sede principal en municipio diferente a ciudad capital; 2) Sede o seccional en municipios diferentes a la sede principal; 3) Centro de educación a distancia y 4) Proceso de articulación de la educación media con la educación superior. En la dinámica misma de las estrategias de regionalización de las IES se puede aplicar el enfoque de educación inclusiva de la siguiente manera:

- ✓ Vincular en los procesos de caracterización regional, variables que visibilicen la diversidad de los grupos priorizados en educación inclusiva.
- ✓ Asociar los resultados obtenidos en la caracterización con la planeación de la oferta académica con el objetivo de tomar acciones que favorezcan la implementación de la educación inclusiva en el nivel regional.
- ✓ Articular los retos de la educación inclusiva descritos en este capítulo con las funciones de docencia, investigación y extensión que desarrollan las IES en sus estrategias de regionalización.





c. Movilización de la demanda – Se trata de un proceso que permite fomentar las condiciones de acceso y permanencia en educación superior a través de acciones que potencian la oferta y la demanda. Esto incluye procesos de orientación socio ocupacional como una nueva perspectiva de la orientación vocacional/profesional, y programas de sostenibilidad académica, psicosocial y financiera que promueven el bienestar y acompañamiento estudiantil. El proyecto reúne a la comunidad educativa (directivos, docentes, estudiantes, y padres y madres de familia de la educación media y superior), a los gobiernos nacionales y locales, al sector productivo y a las organizaciones sociales.

A partir de 2012, el proyecto se ha enfocado en generar procesos que facilitan el tránsito por las diferentes etapas de formación y ejercicio profesional, sentido en el cual, se ha apoyado la consolidación del desarrollo personal y regional teniendo en cuenta las condiciones particulares de las poblaciones y los territorios. Desde el MEN se reconocen cinco momentos:

- *Buscando Carrera* (relacionado con la pregunta ¿Qué hacer después del colegio?)
- *Adaptación a la educación superior* (relacionado con el cuestionamiento sobre la pertinencia de la carrera escogida y el riesgo de deserción)
- *Prácticas y trabajos de grado* (relacionado con la preparación para desempeñar la profesión estudiada y las dificultades propias de la graduación)
- *Rumbo al trabajo* (relacionado con la condición del egresado en la región y su vinculación con el mundo laboral)
- *Buscando Posgrado* (relacionado con la elección de ampliar los conocimientos en un área específica).

En la dinámica misma de Movilización de la demanda y de los cinco momentos, se pueden aplicar las estrategias de educación inclusiva, como se presenta a continuación:





- ✓ A través de la articulación entre el proceso de orientación socio ocupacional y las características de la educación inclusiva, con el fin de evidenciar la diversidad de los estudiantes como base de la definición de las diferentes trayectorias de vida.
- ✓ Por medio de la implementación transversal de la estrategia para generar procesos académicos inclusivos, es decir de establecer un servicio de apoyo pedagógico que asegure la permanencia de los estudiantes en el sistema.
- ✓ A través de la identificación de las prioridades de los grupos de estudiantes más proclives a ser excluidos del sistema. Esto requiere adaptar cada momento a las estrategias propias de cada uno de los grupos priorizados en términos de educación inclusiva.

II. Estrategias de educación inclusiva para cada uno de los grupos priorizados en el MEN

Además de las estrategias enmarcadas en el proceso de regionalización, las cuales abarcan de manera transversal aspectos centrales de la educación inclusiva, el VES, desde la Subdirección de Apoyo a la Gestión de las IES, define estrategias precisas para los grupos priorizados en este documento. Estas estrategias dan cuenta en la mayoría de los casos de los dos elementos del principio de integralidad, es decir de la pertinencia y la calidad, así como del acceso, permanencia y graduación de los estudiantes. A continuación se presentan los cuadros correspondientes a cada uno de los cinco grupos mencionados en este documento.





i) Principales barreras y estrategias en educación inclusiva para la población estudiantil en situación de discapacidad⁵³ y con capacidades y/o talentos excepcionales⁵⁴

ACCESO
<p>Barrera 1: El acceso a la información sobre la oferta de créditos educativos y otros mecanismos de financiación para beneficiar a la población con discapacidad, tanto del ICETEX como de entidades privadas, es insuficiente.</p>
<p>Estrategia 1: Implementar el Sistema de Orientación Vocacional y Profesional con el apoyo de las Secretarías de Educación, el ICFES y el ICETEX, para la difusión de material que permita el acceso a la información tanto de instituciones como de programas educativos del nivel superior, así como de los mecanismos de financiación y permanencia en este nivel.</p> <p>Estrategia 2: Promover estrategias de movilización de la demanda hacia la educación superior, fortaleciendo las capacidades institucionales locales para una permanente dinamización de acciones de orientación vocacional y profesional.</p> <p>Estrategia 3: Hacer seguimiento y evaluar las condiciones de acceso, permanencia y graduación de las personas con discapacidad y/o talentos excepcionales, en coordinación con las IES, los centros de investigación y otras entidades del sector, a través de los sistemas de información de la educación superior (SNIES, SPADIES, OLE).</p> <p>Estrategia 4: Fomentar el acceso y permanencia de las personas con discapacidad y/o talentos excepcionales a través de líneas de financiación para pregrado y posgrado ofertadas a través del ICETEX, así como coordinar acciones con dicha entidad y otros Aliados para el ajuste de los requisitos y condiciones de los fondos especiales y Alianzas existentes.</p>

⁵³ Para esta formulación se toma como referente el artículo segundo de la Ley estatutaria 1618 de 27 de febrero de 2013 expedida por el Congreso de la República.

⁵⁴ En relación a las estrategias de **graduación** se considera que si durante el proceso de acceso y permanencia los estudiantes han tenido el acompañamiento necesarios desde un enfoque diferencial, no se requeriría un proceso específico al respecto.





<p>Barrera 2: Las pruebas de admisión de las IES y las pruebas de Estado del ICFES son inadecuadas a las necesidades específicas de la población con discapacidad.</p>
<p>Estrategia 1: Fomentar en las IES la flexibilización y adaptación de procesos de selección y evaluación para el ingreso de aspirantes con discapacidad y/o talentos excepcionales. A través de la adopción de criterios de inclusión, adaptabilidad y accesibilidad de acuerdo con las necesidades y los apoyos particulares⁵⁵ requeridos por las poblaciones.</p> <p>Estrategia 2: Coordinar acciones con el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad - ICFES orientadas al ajuste y la flexibilización de las pruebas SABER 11° (Examen de Estado para el Ingreso a educación superior) y el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior - ECAES SABER PRO, adoptando criterios de adaptabilidad y accesibilidad de acuerdo con las necesidades y los apoyos particulares requeridos por la población con discapacidad y/o talentos excepcionales.</p>
<p>Barrera 3: Los procesos de articulación de la educación media con la educación superior no tienen en cuenta las necesidades pedagógicas de la población con discapacidad y/o talentos excepcionales.</p>
<p>Estrategia: Fortalecer los procesos de articulación de la educación media con la educación superior que involucren la población con discapacidad y/o talentos excepcionales y que garanticen su acceso en óptimas condiciones y permanencia en el sistema educativo.</p>

PERMANENCIA
<p>Barrera 1: Los avances en la eliminación de barreras arquitectónicas y urbanísticas, que obstaculizan el acceso y permanencia de la población con discapacidad y/o talentos excepcionales en las IES, son mínimos y parciales.</p>
<p>Estrategia: Promover la eliminación de las barreras arquitectónicas y urbanísticas en las IES mediante la exigencia del cumplimiento de las normas de accesibilidad contenidas en la Ley 361 de 1997 y demás normas relacionadas, a través de las convocatorias proyectadas que fomenten la construcción y adecuación de infraestructura en las IES a nivel nacional.</p>

⁵⁵ Se entiende por apoyos particulares los procesos, procedimientos, estrategias, materiales, infraestructura, metodologías y personal especializado que requieran los estudiantes con discapacidad y aquellos con capacidades y/o con talentos excepcionales. Decreto 366 de 2009. Ministerio de Educación Nacional.





<p>Barrera 2: El pago de los servicios de interpretación en las IES por parte de la persona sorda o su familia, representa doble carga económica y afecta la permanencia.</p>
<p>Estrategia 1: Promover la disponibilidad de intérpretes de Lengua de Señas Colombiana, guías-intérpretes en las IES y el apoyo técnico, visual y didáctico pertinente.</p> <p>Estrategia 2: Fomentar la acreditación y profesionalización de intérpretes.</p> <p>Estrategia 3: Promover la creación de fondos para cubrir los gastos complementarios en educación superior de las personas con discapacidad.</p>
<p>Barrera 3: Los apoyos profesionales que requiere cada una de las personas con discapacidad y/o talentos excepcionales son insuficientes.</p>
<p>Estrategia: Promover la existencia de políticas institucionales dentro de las IES que permitan a los estudiantes acceder a servicios y apoyos complementarios que les facilite su adaptación en el medio universitario.</p>

PERTINENCIA

<p>Barrera 1: Las personas con diferentes tipos de discapacidad carecen de una oferta académica específica y están al margen del diseño y construcción de propuestas curriculares diferenciales.</p>
<p>Estrategia 1: Coordinar con el Consejo Nacional de Acreditación - CNA y con la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad - CONACES, la incorporación de criterios de educación inclusiva y accesibilidad en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.</p> <p>Estrategia 2: Promover la creación de mecanismos de adecuación y flexibilización de contenidos, prácticas pedagógicas y de diseño curricular teniendo en cuenta las particularidades culturales, lingüísticas y de excepcionalidad de estudiantes, adoptando los estándares internacionales de acceso universal.</p>
<p>Barrera 2: El avance en accesibilidad de la oferta académica para personas con discapacidad a través de las TIC y de metodologías flexibles es escaso.</p>
<p>Estrategia 1: Fomentar el desarrollo de Ambientes Virtuales de Aprendizaje - AVA y Objetos Virtuales de Aprendizaje - OVA que contribuyan a la adecuación y flexibilización de la oferta de programas académicos del país en correspondencia con la diversidad.</p> <p>Estrategia 2: Brindar incentivos a las IES que adelanten procesos de adaptación y creación de programas académicos flexibles con uso de TIC, bajo estándares que garanticen las condiciones de acceso universal y accesibilidad respondiendo a la diversidad de la población con discapacidad y/o talentos excepcionales.</p>





Estrategia 3: Fortalecer el acceso a la información y a las nuevas tecnologías en las IES, desde la perspectiva de la inclusión y la interculturalidad, a partir de la producción de OVA, de la implementación de software, del uso de equipos de cómputo y adaptación de contenidos y de páginas web, respondiendo a los estándares internacionales de acceso universal - W3C.

Estrategia 4: Motivar la adquisición de bibliografía especializada en braille, libro hablado y otros productos tiflológicos necesarios para la población.

Barrera 3: La oferta laboral para las personas con discapacidad que egresan de las IES no responde a las expectativas y al perfil para el cual fueron formadas y las condiciones, cuando acceden al mundo laboral son inequitativas (carga laboral, baja remuneración, falta de trabajo en equipo, discriminación, etc).

Estrategia 1: Fortalecer el sistema de seguimiento a graduados/as a través del observatorio laboral para la educación superior que incluya variables que permitan hacer seguimiento a la población con discapacidad y/o talentos excepcionales.

Estrategia 2: Articular acciones con el Ministerio de Trabajo con el fin de formular políticas públicas que adecuen la oferta laboral a la formación de los estudiantes con discapacidad.

CALIDAD

Barrera 1: La falta de formación diferencial docente y para la comunidad educativa es una limitación para generar procesos de educación inclusiva al interior de las IES.

Estrategia 1: Desarrollar y fortalecer la oferta en educación superior pertinente para la formación docente, que incluya la variable de personas con discapacidad y/o talentos excepcionales.

Estrategia 2: Promover el respeto por la diversidad, la eliminación de estereotipos, estigmas, prácticas de discriminación y prejuicios sobre las personas con discapacidad y/o talentos excepcionales a través de procesos de sensibilización, información y formación de directivos de IES y de la comunidad académica en general sobre la educación inclusiva, la discapacidad y sus implicaciones.

Barrera 2: La investigación sobre las condiciones de acceso, permanencia y promoción de estudiantes con discapacidad y/o talentos excepcionales en el ámbito de la educación superior es insuficiente.

Estrategia 1: Fomentar la creación de líneas de investigación y semilleros que permitan innovar en mecanismos para brindar el servicio educativo a la población con discapacidad y/o talentos excepcionales.

Estrategia 2: Reconocer y apoyar la réplica de experiencias significativas de inclusión de personas con discapacidad y/o talentos excepcionales adelantadas por las IES colombianas, a través de recursos tecnológicos y pedagógicos, así como divulgar las experiencias





internacionales en la materia.
Barrera 3: La oferta académica que profesionaliza o profundiza la formación de intérpretes es insuficiente para cumplir con una interpretación con calidad.
Estrategia 1: Promover la investigación y enseñanza de la Lengua de Señas Colombiana - LSC, como lengua de las personas sordas. Estrategia 2: Fomentar la creación de programas de formación de intérpretes para sordos y sordociegos desde las facultades de ciencias humanas en las IES colombianas.
Barrera 4: Ausencia de condiciones pedagógicas adecuadas, que fomenten la permanencia de las personas con discapacidad y/o talentos excepcionales.
Estrategia: Promover la realización de un semestre cero, de nivelación o preuniversitario que permita reducir la brecha en las competencias requeridas por la población con discapacidad y/o talentos excepcionales, para el desarrollo de carreras técnicas, tecnológicas o profesionales.

ii) Principales barreras y estrategias en educación inclusiva para grupos étnicos: negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros, indígenas y Rrom

Población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera

ACCESO
Barrera 1: El elevado índice de pobreza de esta población dificulta el acceso educación superior.
Estrategia 1: Promover la creación de fondos especiales de financiación en el nivel regional que faciliten el acceso de las y los jóvenes a la educación superior. Estrategia 2: Fortalecer y socializar con las organizaciones y autoridades afrocolombianas, los fondos de crédito condonables, como el Fondo de Comunidades Negras, Fondo Pacífico-Amazonía en los CERES y la línea ACCES del ICETEX dirigida a los municipios con mayor presencia de población Afrocolombiana.





Barrera 2: Las zonas con problemas de orden público donde se ubica la población, afecta el acceso y permanencia de las y los jóvenes en la educación superior

Estrategia 1: Promover acciones interinstitucionales entre las IES, Gobierno nacional y organizaciones sociales con el fin de generar condiciones favorables para la oferta de programas académicos de educación superior.

Estrategia 2: Garantizar con el Ministerio de las Tics un óptimo servicio de conectividad, en lugares apartados con la calidad y velocidad requeridas para desarrollar programas de formación en educación superior en sus diferentes modalidades (presencial, virtual y a distancia).

PERMANENCIA

Barrera 1: La migración de las y los jóvenes hacia los centros urbanos en donde se concentra la oferta de educación superior afecta su adaptabilidad al medio universitario e identidad cultural.

Estrategia 1: Articular acciones entre las IES y las demás entidades territoriales y nacionales con el fin de generar espacios en museos, bibliotecas y grupos culturales que fortalezcan y difundan la Identidad Afrocolombiana en los diferentes espacios de la comunidad académica.

Estrategia 2: Fortalecer el vínculo entre las IES y las Comunidades Afrocolombianas promoviendo el sentido de pertenencia de los estudiantes con sus comunidades, garantizando su permanencia en las IES.

Estrategia 3: Fortalecer los Sistemas de Información de las IES para el registro, acompañamiento y seguimiento de los y las estudiantes afrocolombianos.

Barrera 2: El desplazamiento de los estudiantes a los centros urbanos genera dificultades económicas que afectan directamente su permanencia en educación superior

Estrategia 1: Realizar una caracterización que permita identificar a los estudiantes de esta población que presentan dificultades económicas relacionadas con su llegada a los centros urbanos, con el fin de priorizar subsidios de sostenimiento y créditos educativos que reduzcan la deserción.

Estrategia 2: Establecer alianzas con el sector productivo para generar oportunidades de empleo a tiempo parcial con el objetivo de asegurar la continuidad de estos estudiantes en la educación superior.





GRADUACIÓN
Barrera 1: Las dificultades socioeconómicas de la población impiden el cumplimiento de algunos requisitos de graduación.
Estrategia: Teniendo en cuenta la autonomía universitaria, promover la flexibilización en los pagos de derechos de grado de esta población.
Barrera 2 : Carencia de procesos prioritarios y diferenciales para fomentar el acceso de la población al mercado laboral
Estrategia 1: Fomentar la participación del sector productivo, los gobiernos locales y las IES en la suscripción de convenios para la inserción de los estudiantes negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros en el mercado laboral.
Estrategia 2: Hacer seguimiento a graduados/as a través de los observatorios de las IES y el Observatorio laboral para la Educación del Ministerio de Educación Nacional.

PERTINENCIA
Barrera 1: A las IES se les dificulta desarrollar procesos académicos acordes con la diversidad cultural afrodescendiente.
Estrategia 1: Establecer una política diferencial que identifique y tenga en cuenta las particularidades afrocolombianas, en la construcción de los procesos académicos.
Estrategia 2: Promover en todas las IES la implementación de la cátedra de Estudios Afrocolombianos en educación superior, que permita la inclusión de la dimensión étnica - cultural de manera transversal en los currículos, planes de estudios y proyectos institucionales.
Estrategia 3: Apoyar el desarrollo de procesos y programas académicos en las IES, que fortalezcan las lenguas nativas creole y Palenquera.
Estrategia 4: Establecer un puente interinstitucional y de intercambio académico entre las IES como espacio de diálogo sobre la etnoeducación y la realidad afrocolombiana.
Estrategia 5: Fortalecer el pensamiento Afrocolombiano a través de la creación de programas de postgrado en estudios Afrocolombianos, Raizal y Palenqueros.
Barrera 2: En las IES que cuentan con programas académicos en ciencias de la educación, no se evidencia una articulación de la cátedra de Estudios Afrocolombianos contemplada en la ley 70 de 1993.
Estrategia 1: Promover la implementación de esta cátedra para dar cumplimiento a lo establecido en la Ley 70 de 1993 en las IES que ofrezcan programas de licenciaturas.





<p>Estrategia 2: Generar espacios diálogo e intercambio de saberes entre las Instituciones de Educación Superior, Secretarías de Educación, autoridades afrocolombianas y organizaciones sociales para fortalecer los contenidos de la cátedra e implementarla en todos los niveles.</p>
<p>Barrera 3: Los trabajos de grado y prácticas académicas de estudiantes afrocolombianos no promueven la investigación para el desarrollo integral de la cultura y territorios de origen.</p>
<p>Estrategia 1: Orientar los trabajos de grado y prácticas académicas de estudiantes afrocolombianos en función de contribuir al desarrollo de sus comunidades.</p> <p>Estrategia 2: Articular acciones con las entidades territoriales, las autoridades afrocolombianas y organizaciones sociales y productivas para promover el desarrollo de prácticas académicas que contribuyan al desarrollo productivo, social, cultural y político de la comunidad afrodescendiente.</p> <p>Estrategia 3: Hacer seguimiento a graduados/as afrocolombianos a través del observatorio laboral para la educación superior para identificar el impacto social en sus comunidades.</p> <p>Estrategia 4: Promover la creación de grupos y semilleros de investigación orientados al estudio de la afrocolombianidad.</p>

CALIDAD
<p>Barrera 1: La interculturalidad no constituye un factor relevante en el diseño e implementación de los currículos.</p>
<p>Estrategia 1: Incluir la interculturalidad en el sistema de aseguramiento de la calidad como un criterio que permite evidenciar la diversidad cultural como parte integral de la educación superior.</p> <p>Estrategia 2: Implementar desde las IES la interculturalidad como principio que articule de manera transversal la política institucional con los procesos académicos.</p>
<p>Barrera 2: Las dificultades académicas de los estudiantes provenientes de la educación media afectan el desarrollo de sus procesos académicos en educación superior en términos de calidad.</p>
<p>Estrategia 1: Promover el fortalecimiento de las competencias de los estudiantes desde la educación media en articulación con la educación superior.</p> <p>Estrategia 2: Fortalecer la formación de docentes de la educación media a través de programas de educación continuada haciendo énfasis en las particularidades culturales afrocolombianas.</p> <p>Estrategia 3: Generar incentivos institucionales para aquellas IES que desarrollen acciones en pro de mejorar la calidad educativa de los estudiantes negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros.</p>





<p>Barrera 3: La implementación de la etnoeducación afrocolombiana es vista en la mayoría de los casos como una necesidad exclusiva de esta población, lo cual afecta la calidad del sistema educativo.</p>
<p>Estrategia 1: Resignificar el valor de la etnoeducación afrocolombiana con el fin de fortalecer en la educación superior, acciones institucionales que promuevan la interculturalidad.</p> <p>Estrategia 2: Sistematizar y difundir las experiencias etnoeducativas afrocolombianas significativas en las IES como una de las bases de la identidad nacional.</p> <p>Estrategia 3: Promover la participación de la comunidad académica de las IES entorno a autoridades la etnoeducación afrocolombiana en el marco de la interculturalidad.</p>

Pueblos indígenas

ACCESO
<p>Barrera 1: Esta población no cuenta con los recursos suficientes para acceder a la educación superior.</p>
<p>Estrategia 1: Procurar recursos con las entidades territoriales para la creación de fondos de subsidios o créditos estudiantiles.</p> <p>Estrategia 2: Fortalecer los fondos Álvaro Ulcué Chocué y Pacífico-Amazonía para estudiantes indígenas.</p> <p>Estrategia 3: Promover en las IES la asignación de cupos diferenciales para esta población.</p>
<p>Barrera 2: Desconocimiento de políticas diferenciales de acceso y apoyo educativo para pueblos indígenas</p>
<p>Estrategia 1: Identificar y consolidar la información relacionada con las políticas, programas y proyectos diferenciales de acceso y permanencia en educación superior para pueblos indígenas, existentes en las IES, entidades territoriales y del orden nacional.</p> <p>Estrategia 2: Generar espacios articulados de socialización de las políticas, programas y proyectos entre las IES, entidades territoriales y del orden nacional para favorecer el acceso (y permanencia) en la educación superior de los pueblos indígenas, por medio de sus instancias y mecanismos constituidos (CONTCEPI y organizaciones indígenas nacionales)</p>





Barrera 3: La mayoría de la población indígena está concentrada en zonas rurales de difícil acceso, por lo cual no cuentan con oferta de educación superior.

Estrategia: Fortalecer las estrategias de regionalización de las IES por medio del enfoque de educación inclusiva a través de creación de CERES y sedes o seccionales de IES que puedan llegar a zonas de difícil acceso donde están establecidos los Pueblos Indígenas.

PERMANENCIA

Barrera: La migración de las y los jóvenes hacia los centros urbanos en donde se concentra la oferta de educación superior, afecta su adaptabilidad al medio universitario e identidad cultural.

Estrategia 1: Promover en las IES desde la política institucional hasta los procesos académicos, escenarios que permitan revitalizar y fortalecer la identidad de los estudiantes indígenas.

Estrategia 2: Desarrollar programas de nivelación, reconocimiento y adaptación en los diferentes escenarios académicos y sociales a los que se enfrentan los estudiantes indígenas que acceden a educación superior fuera de sus territorios.

Estrategia 3: Promover el acceso a las sedes de las IES y CERES ubicados en territorios cercanos a asentamientos indígenas, para evitar el desarraigo de su territorio y motivar el interés en el desarrollo de su comunidad.

GRADUACIÓN

Barrera 1: Las dificultades socioeconómicas de la población impiden el cumplimiento de algunos requisitos de graduación.

Estrategia: Teniendo en cuenta la autonomía universitaria, promover la flexibilización en los pagos de derechos de grado de esta población.





Barrera 2 : Carencia de procesos prioritarios y diferenciales para fomentar el acceso de la población al mercado laboral teniendo en cuenta su identidad cultural

Estrategia 1: Fomentar la participación del sector productivo, los gobiernos locales y las IES en la suscripción de convenios para la inserción de los estudiantes indígenas en el mercado laboral.

Estrategia 2: Hacer seguimiento a graduados/as a través de los observatorios de las IES y el Observatorio laboral para la Educación del Ministerio de Educación Nacional.

PERTINENCIA

Barrera 1: Las políticas, programas y proyectos ajustados a la diversidad cultural y étnica de los pueblos indígenas, no está lo suficientemente desarrollada en las IES

Estrategia 1: Revisar y valorar el enfoque diferencial de las IES dirigida a los pueblos indígenas, a través de la aplicación de la herramienta INES (Índice de inclusión para educación superior).

Estrategia 2: Apoyar a las IES que demuestren procesos de educación superior inclusiva con experiencias exitosas para los pueblos indígenas.

Estrategia 3: Promover la creación de planes y políticas de educación superior inclusiva en las IES que no tengan un enfoque diferencial a través de acciones de asistencia técnica.

Barrera 2: Los procesos académicos de las IES no se ajustan a las particularidades étnicas y culturales de los pueblos indígenas.

Estrategia 1: Implementar en las IES, estrategias en distintas áreas del conocimiento, temáticas y problemáticas indígenas para conformar núcleos básicos de análisis de los saberes y proyectos de investigación.

Estrategia 2: Fortalecer el pensamiento indígena a través de la creación de programas de especialización y maestrías en estudios indígenas e interculturales.

Barrera 3: Las metodologías de enseñanza y contenidos curriculares de las IES no reconocen los saberes ancestrales y no se articulan con los planes de vida de los pueblos indígenas.





Estrategia 1: Fomentar la creación de líneas de investigación a través de alianzas interinstitucionales con las IES, para que se reconozcan la interculturalidad y se respeten los saberes ancestrales.

Estrategia 2: Fomentar un diálogo de saberes entre las IES y las comunidades para el diseño de programas académicos acordes con los planes integrales de vida de los pueblos indígenas.

Estrategia 3: Fomentar la vinculación de “sabedores” ancestrales en los procesos de docencia, investigación y extensión, teniendo en cuenta la autonomía universitaria.

Barrera 4: Los trabajos de grado y prácticas académicas de estudiantes indígenas no promueven la investigación para el desarrollo integral de la cultura y territorios de origen.

Estrategia 1: Orientar los trabajos de grado y prácticas académicas de estudiantes indígenas en función de contribuir al desarrollo de sus comunidades.

Estrategia 2: Articular acciones con las entidades territoriales, las autoridades indígenas y organizaciones sociales y productivas para promover el desarrollo de prácticas académicas que contribuyan a su desarrollo productivo, social, cultural y político.

Estrategia 3: Hacer seguimiento a graduados indígenas a través del observatorio laboral para la educación superior para identificar el impacto social en sus comunidades.

Estrategia 4: Promover la creación de grupos y semilleros de investigación con la participación activa de las comunidades indígenas, articulados con los planes integrales de vida de los pueblos.

CALIDAD

Barrera 1: Los espacios de discusión sobre las metodologías de enseñanza en las IES no examinan el tema de la diversidad cultural en su conjunto.

Estrategia 1: Desarrollar espacios de formación de docentes y de discusión para definir estrategias pedagógicas que permitan valorar la identidad cultural y diversidad de los estudiantes e involucrarla en sus didácticas y metodologías de enseñanza.

Estrategia 2: Generar espacios de diálogo con las IES para que reconozcan la necesidad de crear currículos con enfoque diferencial que aporten a la continuidad y subsistencia de las tradiciones indígenas.

Barrera 2: El marco institucional del sistema de educación superior vigente, se queda corta a la hora de propiciar la creación de Universidades indígenas e Interculturales.

Estrategia 1: Adecuar y flexibilizar la reglamentación existente con el fin de orientar la creación y reconocimiento de IES Interculturales y propias





Estrategia 2: identificar los procesos administrativos, financieros, académicos y las posibles rutas jurídicas que hagan viable la creación y reconocimiento de universidades interculturales y propias.

Pueblo Rrom

ACCESO

Barrera 1: Existe un desconocimiento sobre las dificultades que tiene este pueblo para acceder a la educación superior colombiana.

Barrera 2: No existe un fondo especial Rrom para acceder a la educación superior en la misma simetría que los demás grupos étnicos (Fondo Alvaro Olcúe y Becas condonables para población afrocolombiana).

Barrera 3: Invisibilización de la existencia del pueblo Rrom y de la necesidad de acceso a la educación superior.

Estrategia 1: Caracterizar al pueblo Rrom del país con el fin de priorizar sus necesidades en educación superior.

Estrategia 2: Promover acciones institucionales desde las IES que permitan a la vez la visibilización del pueblo Rrom y la definición de mecanismos para facilitar su acceso y sostenibilidad a la educación superior.

Estrategia 3: Promover la creación de estrategias de financiación con enfoque diferencial que permitan el acceso de miembros Rrom a la educación superior.

Barrera 4: Este pueblo no cuenta con los recursos para acceder a la educación superior.

Estrategia 1: Crear un fondo especial para el acceso a la educación superior a través del Ministerio de Educación y las entidades territoriales.

Estrategia 2: Promover en las IES la asignación de cupos diferenciales para este pueblo.

PERMANENCIA

Barrera 1: La escasa población Rrom que accede a la educación superior se ve enfrentada a problemas de estigmatización, discriminación y exclusión.

Estrategia 1: Fomentar espacios de socialización y formación en las IES donde se visibilice la diversidad étnica y cultural propia del pueblo Rrom para así formular e implementar





<p>programas, proyectos y acciones encaminadas a fortalecer y proteger sus particularidades.</p> <p>Estrategia 2: Crear directrices interinstitucionales y en sus manuales de convivencia de carácter pedagógico que tiendan a evitar prácticas de discriminación contra los estudiantes Rrom en las IES.</p>
<p>Barrera 2: La falta de formación específica del profesorado y el escaso posicionamiento del tema en la cotidianidad de las IES hace que el sistema educativo no se flexibilice para responder a las necesidades de los estudiantes Rrom.</p>
<p>Estrategia 1: Reafirmar, a través de la formación y capacitación diferencial para docentes, la identidad étnica y cultural tanto individual como colectiva del Pueblo Rrom, posibilitando su comprensión, cohesión, reconocimiento y respeto de su diversidad cultural.</p> <p>Estrategia 2: Definir a través de los procesos académicos, currículos integrales que visibilicen la existencia del pueblo Rrom evitando que permita incluir a este grupo étnico como pueblo diferenciado ante la sociedad.</p> <p>Estrategia 3: Establecer redes de cooperación con IES nacionales e internacionales que tengan experiencia sobre la permanencia de estudiantes Rrom, como el intercambio estudiantil de manera que se logre un corpus investigativo de diálogo de saberes y experiencias con otros estudiantes Rrom de otras latitudes.</p>

GRADUACIÓN
<p>Barrera 1: Las dificultades socioeconómicas de la población impiden el cumplimiento de graduación.</p>
<p>Estrategia: Teniendo en cuenta la autonomía universitaria, promover la flexibilización en los pagos de derechos de grado de esta población.</p>
<p>Barrera 2 : Carencia de procesos prioritarios y diferenciales para conocer las particularidades de este pueblo y fomentar su acceso al mercado laboral respetando sus tradiciones culturales</p>
<p>Estrategia 1: Identificar y visibilizar los requerimientos de estos estudiantes en términos de graduación y acceso al mercado laboral.</p> <p>Estrategia 2: Fomentar la participación del sector productivo, los gobiernos locales y las IES en la suscripción de convenios para la inserción de los estudiantes Rrom en el mercado laboral.</p> <p>Estrategia 3: Hacer seguimiento y evaluación a graduados/as a través de los observatorios de las IES y el Observatorio laboral para la Educación del Ministerio de Educación Nacional.</p>





PERTINENCIA

Barrera: El sistema de educación superior y las IES no identifican plenamente las medidas que se deben adoptar para asegurar la protección étnica y cultural de los estudiantes del pueblo Rrom.

Estrategia 1: Desarrollar con las autoridades Rrom acciones que den cuenta del valor cultural de los estudiantes Rrom en las IES a través de programas que fomenten las manifestaciones artísticas y culturales de esta población.

Estrategia 2: Promover e implementar procesos de investigación con el pueblo Rrom de manera que permita desarrollar estrategias en pro de las condiciones de vida de este grupo étnico.

Estrategia 3: Apoyar procesos formativos integrales que permitan la formación de docentes y mediadores interculturales Rrom y fomenten la protección étnica y cultural de esta población.

CALIDAD

Barrera: El Estado y los Gobiernos locales no garantizan la implementación de programas de educación bilingüe e intercultural apropiadas para el Pueblo Rrom

Estrategia: Fomentar y promover con el MEN, el Ministerio de Cultura, e instituciones asociadas la creación y ejecución de programas sobre educación bilingüe e intercultural a favor del pueblo Rrom en las IES con la participación de las autoridades y miembros del pueblo Rrom.

Barrera 2: La investigación sobre las particularidades culturales y sociales del pueblo Rrom es limitada, lo cual afecta directamente la calidad de la educación superior de sus estudiantes.

Estrategia 1: Promover, con la participación del pueblo de las IES, la creación de grupos y semilleros de investigación sobre las dinámicas y aportes culturales del pueblo Rrom.

Estrategia 2: Crear los espacios y el ambiente necesarios para que el pueblo Rrom se empodere de su papel como difusor de su propia cultura en el marco de la interculturalidad a partir de la investigación.





iii) Principales barreras y estrategias en educación inclusiva para población víctima (según lo estipulado en el artículo tercero de la Ley 1448 de 2011)⁵⁶

Esta población incluye tres grupos. Primero, aquellas personas víctimas de desplazamiento, es decir que se han visto forzadas a migrar dentro del territorio nacional, abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, integridad física, seguridad o libertad personal han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas principalmente por el conflicto armado interno.

Segundo, las mujeres víctimas del conflicto armado en el marco de la ley 1257 de 2008⁵⁷ y el Auto 092 de 2008⁵⁸, los cuales no sólo exponen los obstáculos para el acceso al sistema educativo de este grupo en particular, sino también evidencia el desconocimiento de las obligaciones internacionales impuestas al Estado por la *Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer*⁵⁹, cuyo artículo décimo obliga a las autoridades a adoptar “todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación”⁶⁰. Esta violación del derecho a la educación repercute en las oportunidades para las mujeres de acceder en condiciones dignas al sistema económico y laboral.

⁵⁶ CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA, *Ley 1148 de 2011 por la cual se dictan medidas de asistencia, y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones*, op. cit.

⁵⁷ CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA, *Ley 1257 de 2008 por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres*, Disponible en el sitio web

http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2008/ley_1257_2008.html (Última consulta el 20 de julio de 2013).

⁵⁸ CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA, *Auto 092 de 2008*. Disponible en el sitio web <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/autos/2008/a092-08.htm> (Última consulta el 21 de julio de 2013).

⁵⁹ ONU, *Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer*, 18 de diciembre de 1979, resolución 34/180. Disponible en el sitio web <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm> (Última consulta el 21 de julio de 2013).

⁶⁰ *Ibid.*, artículo 10.





Tercero, las víctimas de minas antipersonales - MAP, municiones sin explotar - MUSE y artefactos explosivos improvisados – AEI, cuya característica es también encontrarse en situación de discapacidad en el marco del conflicto armado. La mayoría de esta población proviene de áreas rurales y presentan altos niveles de analfabetismo, bajos niveles de escolaridad y escasas oportunidades de estudio y formación. (En su caso, se toma como referente los principales factores que limitan el acceso, permanencia y graduación de la población víctima en articulación con los factores y estrategias de la población con discapacidad).

ACCESO
<p>Barreras 1 y 2: La presencia del Estado es insuficiente, lo que conlleva a la imposibilidad de acceso a los servicios que presta.</p> <p>Carencia de desarrollo institucional a nivel local y regional para atender necesidades básicas de la población.</p>
<p>Estrategia: Fomentar la participación de los gobiernos locales y las IES en la suscripción de convenios para el acceso preferencial de la población en la educación superior.</p>
<p>Barrera 3: Dadas las condiciones de extrema pobreza, esta población tiene dificultad para acceder a créditos bancarios y para encontrar deudores solidarios.</p>
<p>Estrategia: Fomentar, a través del ICETEX, la creación de nuevas líneas de financiación y fortalecer las existentes en los niveles de pregrado y posgrado, tales como fondos especiales para gastos complementarios y fondos de garantías.</p>
<p>Barrera 4: La población en situación de desplazamiento está asentada en zonas de difícil acceso y de alto riesgo (rurales dispersas o urbano marginales).</p>
<p>Estrategia: Fomentar la creación de Centros Regionales de Educación Superior - CERES en las zonas de asentamiento de la población o fortalecimiento a los existentes.</p>
<p>Barrera 5: Dada las condiciones de la población, se presenta una situación de discriminación y estigmatización.</p>
<p>Estrategia: Fomentar la eliminación de estereotipos y estigmas sobre la población víctima entre los miembros de la comunidad educativa a través de procesos de sensibilización en las IES.</p>





<p>Barrera 6: Los estudiantes víctimas que logran acceder a la educación superior, presentan problemas de adaptación al medio universitario.</p>
<p>Estrategia 1: Promover estrategias de apoyo educativo que permitan el acompañamiento sistemático de estudiantes en situación de desplazamiento, considerando sus particularidades en el proceso de integración social a través de las dependencias de bienestar, en el marco de la autonomía universitaria.</p> <p>Estrategia 2: Promover en las IES programas de bienestar universitario que incluyan alimentación, así como la creación de subsidios de sostenimiento.</p> <p>Estrategia 3: Impulsar entre las IES la creación y/o fortalecimiento de programas de orientación y preparación para el ingreso que contemplen aptitudes vocacionales e intereses personales de estudiantes en situación de desplazamiento.</p>
<p>Barrera 7: La población en situación de desplazamiento no cuenta con información mínima que oriente la posibilidad de acceder a la educación superior.</p>
<p>Estrategia 1: Promover estrategias de movilización de la demanda hacia la educación superior dirigidas a la población víctima, que promuevan la reconstrucción del proyecto de vida y permitan la correspondencia entre su elección de formación y sus iniciativas de generación de ingresos, en coordinación interinstitucional (SENA, Departamento Administrativo para la Prosperidad Social, ICBF, entre otros).</p> <p>Estrategia 2: Promover espacios de encuentro con las organizaciones de población en situación de desplazamiento con el fin de socializar los mecanismos y estrategias que permiten a esta población acceder a la educación superior.</p>
<p>Barrera 8: Condición de mujer cabeza de familia, en estado de desprotección social y económica por causa de la violencia, el abandono o la viudez.</p>
<p>Estrategia 1: Priorizar a esta población en el otorgamiento créditos para el ingreso y subsidios de sostenimiento.</p> <p>Estrategia 2: En el marco de la autonomía universitaria, promover estrategias de apoyo que permitan el acompañamiento sistemático de mujeres víctimas, considerando sus particularidades en el proceso de inclusión al sistema educativo.</p>

PERMANENCIA

<p>Barrera 1: Los estudiantes víctimas que logran culminar la educación Media presentan falencias en sus competencias para ingresar a la educación superior.</p>
<p>Estrategia 1: Fortalecer los procesos de articulación de la educación media con la educación superior que involucren a la población y que facilite el acceso.</p>





Estrategia 2: Fomentar en las IES procesos de flexibilización en el ingreso y nivelación de estudiantes en situación de desplazamiento que ingresan a la educación superior.

Estrategia 3: Promover la realización de un semestre cero de nivelación o preuniversitario que permita reducir la brecha en las competencias requeridas por la población, para el desarrollo de carreras técnicas, tecnológicas o profesionales.

Estrategia 4: Promover en las IES el desarrollo de acciones de atención psicosocial en los programas de bienestar universitario.

Estrategia 5: Identificar e incentivar experiencias exitosas de las IES en establecimiento de alianzas, experiencias pedagógicas y apoyos dirigidos disminuir los riesgos de la población víctima.

Estrategia 6: Promover la formación de directivos, docentes y comunidad académica de las IES en temas de inclusión y mujeres víctimas.

Barrera 2: Existen barreras frente a los mecanismos de justicia existentes para proteger los derechos de las víctimas.

Estrategia: Promover acciones articuladas entre las entidades encargadas de la protección de la población víctima (Unidad de Atención y reparación Integral de Víctimas y la Unidad Nacional de protección) con el propósito de generar mecanismos de protección y acompañamiento permanente.

Barrera 3: Esta población tiene condiciones socioeconómicas adversas que ponen en riesgo la permanencia de los estudiantes en el sistema de educación superior.

Estrategia: Fomentar la creación de subsidios de sostenimiento en asocio con las entidades territoriales, ICETEX, Departamento Administrativo para la Prosperidad Social y el Ministerio de Educación.





GRADUACIÓN
Barrera 1: Las dificultades socioeconómicas de la población impiden el cumplimiento de algunos requisitos de graduación.
Estrategia: Teniendo en cuenta la autonomía universitaria, promover la flexibilización en los pagos de derechos de grado de esta población.
Barrera 2 y 3: Carencia de procesos prioritarios y diferenciales para fomentar el acceso de la población al mercado laboral Debilidad institucional de los municipios receptores para formular e implementar instrumentos de inserción al mercado laboral.
Estrategia 1: Fomentar la participación del sector productivo, los gobiernos locales y las IES en la suscripción de convenios para la inserción de la población víctima en el mercado laboral. Estrategia 2: Hacer seguimiento a graduados/as en situación de desplazamiento a través de los observatorios de las IES y el Observatorio laboral para la Educación del Ministerio de Educación Nacional.

PERTINENCIA
Barrera: Las IES no ofrecen los suficientes escenarios para abordar las realidades de la población víctima y la dinámica del conflicto.
Estrategia 1: Fomentar en las IES el desarrollo de cátedras, cursos de contexto, electivas, sobre la dinámica del conflicto armado y el desplazamiento en el país. Estrategia 2: Fomentar la creación de grupos, semilleros u observatorios de investigación sobre esta temática en la cual se puede hacer énfasis en estudios de la problemática de las mujeres víctimas. Estrategia 3: Promover programas de formación avanzada en temas relacionados con la discriminación, exclusión y marginalización de las mujeres víctimas.

iv) Principales barreras y estrategias en educación inclusiva para población desmovilizada en proceso de reintegración

En este grupo se tiene en consideración la situación de aquellas personas menores de dieciocho años de edad, conocidos como desvinculados, que han dejado de participar, por diferentes circunstancias, de las acciones de violencia perpetradas por





algún grupo armado al margen de la ley. Esta consideración se tiene en cuenta pese a que el estatuto de este grupo es el de víctima, ya que las condiciones de pobreza, maltrato y desintegración intrafamiliar, falta de oportunidades y alternativas de actividades productivas y/o desplazamiento entre otras, se constituyen en factores que estimulan la vinculación de niños, niñas y jóvenes a estos grupos ilegales (Esto significa que para esta población se toman también como referente los principales factores que limitan el acceso, permanencia y graduación de la población víctima).

Sin embargo, sus principales barreras y estrategias en educación inclusiva van de la mano con aquellas de la población desmovilizada ya que han vivido experiencias compartidas. Se incluyen dentro de este grupo los niños, niñas y adolescentes hijos de adultos que han decidido voluntariamente desmovilizarse de grupos armados al margen de la ley y se han acogido a los beneficios del programa de la Alta Consejería Presidencial para la Reintegración Económica y Social de Personas y Grupos Alzados en Armas, de conformidad con el Decreto 3043 de 2006. De manera específica, el proceso educativo para este grupo presenta serias dificultades dentro de las cuales se destacan las siguientes:

- Las deficiencias educativas con las que llegan los niños, niñas y adolescentes al proceso de reintegración luego de la experiencia de desvinculación están asociadas a situaciones de extra edad y deficiencias académicas en competencias básicas.
- Las dificultades para cumplir con los requisitos y exámenes de admisión de las IES.
- La afectación psicosocial por eventos traumáticos en la experiencia de vinculación a los grupos armados ilegales.

En lo referente a la población desmovilizada, esta define aquellos adultos que por decisión individual abandonan voluntariamente sus actividades como miembros de organizaciones armadas al margen de la ley y se entregan a las autoridades de la República. De manera general, las barreras en educación superior se identifican con los siguientes elementos:





ACCESO
Barrera 1: Estigmatización social de esta población por parte de la sociedad en general y de la comunidad universitaria en particular.
Estrategia: Promover espacios de diálogo y análisis entre Agencia Colombiana para la Reintegración ACR y las IES para incentivar el acceso de esta población en el sistema de educación superior.
Barrera 2: Deficiencias en competencias generales y específicas que faciliten el acceso a la educación superior.
Estrategia 1: Promover la realización de diplomados, cursos de extensión y educación continuada, seminarios, entre otros que permitan una primera aproximación de esta población con el sistema de educación superior. Estrategia 2: Promover la realización de un semestre cero de nivelación o preuniversitario que permita reducir la brecha en las competencias requeridas por la población, para el desarrollo de carreras técnicas, tecnológicas o profesionales.
Barrera 3: Insuficiencia de propuestas académicas relacionadas con un eventual escenario de postconflicto y reconciliación que promuevan el acceso de la población al sistema de educación superior.
Estrategia 1: Identificar a través de los seminarios, cursos, diplomados las principales barreras de acceso de esta población en el sistema. Estrategia 2: Posicionar a las IES como actores fundamentales en la consolidación de propuestas que aporten a la construcción de un escenario de postconflicto. Estrategia 3: Fomentar la creación de grupos, semilleros u observatorios de investigación sobre esta temática.

PERMANENCIA
Barrera 1: Dificultades de adaptación a la vida universitaria y los espacios de sociabilidad con la comunidad académica.
Estrategia: Fomentar desde la ACR en articulación con las IES estrategias de acompañamiento académico y psicosocial.





Barrera 2: Falta de capacitación de docentes y recursos pedagógicos adicionales.

Estrategia: Promover la formación de directivos, docentes y comunidad académica de las IES en temas postconflicto y reconciliación.

GRADUACIÓN

Barrera: Difícil inserción en el mercado laboral.

Estrategia: Articular acciones interinstitucionales entre ACR, sector productivo, las IES y entidades territoriales para fomentar procesos de inserción en el mercado laboral o desarrollar procesos de emprendimiento para esta población.

v) Principales barreras y estrategias en educación inclusiva para población habitante de frontera

BARRERAS Y ESTRATEGIAS GENERALES

Barrera 1: Las IES presentes en los departamentos de frontera no cuentan con suficientes estrategias curriculares, pedagógicas o de bienestar para asegurar la retención de los estudiantes.

Estrategia: Promover agendas transfronterizas comunes para facilitar el acceso y permanencia de los estudiantes en la educación superior.

Barrera 2: Los municipios fronterizos no cuentan con incentivos para la generación de una oferta educativa con pertinencia regional que facilite la vinculación de los graduados al mundo laboral.

Estrategia: Fomentar el diálogo interinstitucional entre el Ministerio de Relaciones Exteriores, el sector productivo y las IES con el fin de generar estrategias pedagógicas, institucionales y financieras pertinentes.





<p>Barrera 3: Los municipios fronterizos son catalogados como territorios expulsores de población, lo que incide negativamente tanto en la demanda como en la oferta de educación superior.</p>
<p>Estrategia 1: Realizar una caracterización poblacional en las regiones fronterizas atendidas y por atender, en alianza entre las Secretarías de Educación y Ministerio de Relaciones Exteriores, de acuerdo con la ubicación rural o urbana y con sus particularidades culturales, sociales y personales.</p> <p>Estrategia 2: Crear un inventario de oferta de educación superior y estrategias de financiación con el fin de divulgarla entre la población habitante de frontera.</p>
<p>Barrera 4: La infraestructura de las IES que hace presencia en los municipios fronterizos no ofrece condiciones de calidad para la oferta de programas académicos.</p>
<p>Estrategia 1: Fortalecer los procesos de regionalización de las IES que hacen presencia en los municipios de frontera.</p> <p>Estrategia 2: Crear y fortalecer CERES en municipios de frontera.</p>
<p>Barrera 5: La infraestructura para la conectividad y la implementación de TIC en las zonas de frontera es insuficiente, lo que obstaculiza el desarrollo de oferta flexible de educación superior.</p>
<p>Estrategia: Establecer convenios con el Ministerio de Tecnologías de Información y Telecomunicaciones con el fin de priorizar las regiones fronterizas en infraestructura e implementación de conectividad y programas de uso y apropiación de TIC.</p>
<p>Barrera 6: La movilidad académica binacional tiene serias limitaciones debido a la ausencia de instrumentos normativos que la regulen.</p>
<p>Estrategia 1 : Crear instrumentos de verificación en las IES ubicadas en frontera que evalúen la enseñanza que se imparte teniendo en cuenta las particularidades culturales y lingüísticas de las regiones fronterizas, y</p> <p>Estrategia 2: Establecer convenios entre IES fronterizas para facilitar los trámites de convalidación de los títulos profesionales teniendo en cuenta las particularidades de la Región.</p>

vi) **Enfoque de género: estrategias para la incorporación de la categoría de análisis género en la educación inclusiva**

Al abordar el enfoque de género como una categoría de análisis, el presente documento hace énfasis en estrategias de orden general que permiten iniciar la reflexión





sobre la relevancia de esta categoría en la educación superior inclusiva. El objetivo en el mediano plazo se orientará a articular esta categoría con las estrategias de los retos y grupos priorizados.

ACCESO Y PERMANENCIA
<p>Estrategia 1: Incluir y priorizar la categoría de género en los procesos de asignación de créditos y subsidios de financiación</p> <p>Estrategia 2: Crear programas de bienestar universitario que incluyan centros de desarrollo infantil con el fin de fomentar el acceso y la permanencia de las mujeres en el sistema educativo.</p>
PERTINENCIA Y CALIDAD
<p>Estrategia 1: Fomentar el desarrollo de líneas de investigación en las IES cuya temática se relacione con género.</p> <p>Estrategia 2: Fomentar en las IES el desarrollo de cátedras, cursos de contexto, electivas, sobre enfoque de género.</p> <p>Estrategia 3: Fomentar la creación de grupos, semilleros u observatorios de investigación sobre género.</p> <p>Estrategia 4: Promover programas de formación avanzada en temas relacionados con el enfoque de género.</p> <p>Estrategia 5: Difundir campañas educativas respecto a las violencias contra las mujeres</p>

Este tercer capítulo expone, por una parte, las estrategias de política que responden a la pregunta “¿Qué caracteriza un sistema de educación superior inclusivo?” y las acciones concretas que ha venido desarrollando el MEN para hacer realidad estas estrategias. Por otra parte, teniendo en cuenta los grupos priorizados en este documento, se examinan las barreras en términos de acceso, permanencia, graduación, pertinencia y calidad, a las cuales se ven enfrentados los estudiantes pertenecientes a estos grupos y las principales estrategias para superar dichas barreras.





Consideración final: ruta metodológica para la gestión de los lineamientos de política

El diagnóstico derivado del análisis de las condiciones para el acceso, permanencia y graduación de los grupos priorizados en el marco general de la educación inclusiva, sugiere la adopción de una ruta metodológica para la gestión participativa orientada a garantizar la eficacia y eficiencia de las estrategias relacionadas. Esta ruta contempla seis momentos en los que la articulación entre el Ministerio de Educación Nacional, las IES y demás actores involucrados, se da en condiciones diferenciadas, así:

i) **Contextualización** – Avanzar en la dirección de la adecuación del sistema de educación superior como espacio de inclusión para la atención a la diversidad, responde a múltiples necesidades entre las cuales está la de garantizar los derechos de las diferentes grupos priorizados, atendiendo las condiciones desfavorables que limitan su acceso, permanencia y graduación, equiparar las oportunidades de todas y todos los ciudadanos y reconocer y valorar la diversidad cultural de la nación.

En el mismo sentido, delimitar el campo de acción para dar respuesta eficiente y eficaz a estos retos, requiere del diálogo permanente entre los actores del sector educativo y estos grupos. Por lo tanto, el modelo de gestión para la educación inclusiva debe generar procesos de planeación estratégica participativa valiéndose de un liderazgo compartido entre todos los actores⁶¹.

ii) **Definición de la política** – Los arreglos institucionales necesarios para dar respuesta a un contexto tan amplio de necesidades y oportunidades, tienen por objetivo integrar los recursos y capacidades de todos los agentes implicados para dar cumplimiento a las metas planteadas. Para el caso de la educación superior colombiana,

⁶¹ Este tipo de acercamiento se dio principalmente en la mesa de educación inclusiva, durante el segundo semestre de 2013, en el marco de los diálogos para la construcción de una política pública de educación superior.





el principio de autonomía que cobija a las IES impone el reto de lograr objetivos comunes a través de capacidades y motivaciones diferenciales.

Así, los recursos institucionales y las capacidades de innovación y gestión de cada una de las IES, determinan las posibilidades para avanzar en la educación inclusiva. La política adoptada debe tener entonces la capacidad de agregar los esfuerzos de actores como organizaciones de la sociedad civil, sector productivo, autoridades territoriales, incluidas las de los grupos étnicos y la cooperación internacional, quienes junto con las IES y el Ministerio de Educación Nacional compartirán responsabilidades para atender la diversidad de manera eficaz y eficiente.

iii) **Implementación** – La progresiva adopción de criterios de educación inclusiva como elementos transversales para el desarrollo de las políticas educativas, conduce a la puesta en marcha de las estrategias y acciones en las IES, pensando en una educación para todas y todos, y adecúa las capacidades del MEN para la supervisión y el mejoramiento de la calidad educativa y la generación de incentivos dirigidos al sistema educativo.

La integración de los criterios de educación inclusiva a los sistemas de Aseguramiento de la Calidad, Inspección y Vigilancia, Evaluación de la Calidad de la Educación, a las estrategias de fomento orientadas al fortalecimiento de la regionalización y flexibilidad de la oferta y a la promoción de investigación relacionada con el enfoque de educación inclusiva educativa a través del sistema de ciencia, tecnología e innovación, constituyen la forma de fomentar la concurrencia de diferentes sectores que tienen como reto este paradigma.

Se espera entonces que las acciones orientadas desde el sector público, producto de la concertación con los agentes involucrados, sean garantía de que los incentivos, los aprendizajes y los procesos de mejoramiento tengan un impacto directo en las capacidades de gestión de la educación inclusiva de las IES en el marco de su autonomía.





iv) **Estabilización** – El modelo de gestión permitirá identificar periodos de estabilización verificables a partir de indicadores de cumplimiento de metas que, agregados, reportan avances en condiciones fundamentales para la educación inclusiva. Estos avances son por ejemplo el cumplimiento de la normatividad a través de las estrategias emprendidas, la reducción de la complejidad de las demandas relacionadas, y la generación de condiciones para la ampliación de los recursos y capacidades institucionales requeridos para dar respuestas y atender eficientemente la diversidad.

v) **Seguimiento y evaluación** – Los sistemas de información de la educación superior, en razón de su adaptabilidad a las particularidades de los grupos priorizados, posibilitan el seguimiento y evaluación de las estrategias de educación inclusiva. Estos procesos habilitarán a cada uno de los actores con incidencia directa para emprender acciones de mejoramiento desde sus competencias propias. Para asegurar la pertinencia de las acciones de mejoramiento, es necesario que las actividades de seguimiento y evaluación cuenten con la participación de todos los agentes involucrados.

vi) **Mejoramiento continuo** – Con el mejoramiento continuo se estimulan las fortalezas adquiridas a través de las estrategias implementadas y permite maximizar el aprovechamiento de las oportunidades estratégicas que se presentan en el contexto de la educación inclusiva en el sistema de educación superior. Así mismo, permite corregir las debilidades encontradas y valorar los riesgos que se enfrentan en el cumplimiento de las metas.

El mejoramiento continuo dirige el proceso de gestión hacia la reactivación de la planeación estratégica participativa, lo que a su vez conduce al reconocimiento de un contexto favorable debido al impacto de las acciones adelantadas. La continuidad de los procesos de mejoramiento garantiza que se alcanzan estándares, directrices y lineamientos cada vez más efectivos y eficaces para la implementación de la educación inclusiva en educación superior.





Anexo: Marco normativo de los grupos priorizados para la implementación de la educación superior inclusiva⁶²

⁶² En este marco, para efectos de presentación se omite hacer referencias en nota al pie de las múltiples leyes, decretos y normas mencionados, los cuales pueden ser consultados via Internet.





I. Personas con discapacidad

La Declaración Universal de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, los Pactos Internacionales de Derechos Humanos, la Convención de la ONU sobre los Derechos de las personas con discapacidad y sus protocolos facultativos, los pactos interamericanos e iberoamericanos comprenden el conjunto de normas internacionales para garantizar el ejercicio adecuado del derecho a la educación para la población con discapacidad y/o talentos excepcionales:

- Declaración de los Derechos de los Discapacitados: Resolución 30/3447 proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 9 de diciembre de 1975 (originalmente conocida como “Declaración de los Derechos de los Minusválidos).
- Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad: Resolución 37/52 aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 3 de diciembre de 1982.
- Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad: Resolución 48/96 aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de diciembre de 1993.

Al respecto, se han llevado a cabo algunos eventos:

- Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Evento dirigido en beneficio de la población con talentos excepcionales, celebrada en JONTIEM - Tailandia, en 1990.
- Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Realizada en el año 1994 en España, donde se presentaron las conclusiones y directrices para el fomento del respeto al derecho a la educación de esta población.
- Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad: Documento aprobado por





los países miembros de la OEA y ratificada por Colombia el 31 de Julio de 2002.

- Declaración de Santa Cruz de La Sierra de los Jefes de Estado y de Gobierno de los países iberoamericanos, celebrada en Bolivia 14 y 15 de noviembre de 2003. Donde se declara el año 2004 como el año de las personas con discapacidad.

A nivel nacional la normatividad que fundamenta la inclusión de la población con discapacidad está contenida entre otras en:

- Ley 12 de 1987: *Por la cual se suprimen algunas barreras arquitectónicas y se dictan otras disposiciones*, cuyo fin es que todas las construcciones permitan el acceso al público en general, siendo diseñados y construidos de manera accesible para el ingreso y tránsito de personas cuya capacidad motora o de orientación esté disminuida por edad, incapacidad o enfermedad. Contempla específicamente las construcciones de los centros de enseñanza en los diversos niveles y modalidades de la educación.
- Constitución Política de Colombia de 1991: Artículo 68 “...la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado”.
- Ley 115 de 1994 (Ley general de educación): Especifica los criterios para la integración de las personas con discapacidad y/o capacidades o talentos excepcionales al servicio educativo y contempla en su articulado acciones concretas de inclusión para apoyo y fomento, establecimiento de aulas especializadas, programas de reincorporación y rehabilitación social, adecuación de los procesos pedagógicos y apoyo a la capacitación de docentes.
- Ley 324 de 1996: *Por la cual se crean algunas normas a favor de la población sorda*, compromete al Estado a garantizar que se empleen en instituciones educativas formales y no formales y de manera progresiva, las instancias de estudio, acción y seguimiento que ofrezcan apoyo técnico pedagógico a esta población con el fin de lograr su adaptabilidad en igualdad de condiciones.





- Ley 361 de 1997: *Por la cual se establecen mecanismos de integración social de la personas con limitación y se dictan otras disposiciones*, hace referencia a limitación en sus derechos fundamentales, económicos, sociales y culturales para su completa realización personal y su total integración social, así como a las personas con limitaciones severas y profundas de asistencia y protección necesarias.
- Ley 582 de 2002: *Por medio de la cual se define el deporte asociado de personas con limitaciones físicas, mentales o sensoriales*, se reforma la Ley 181 de 1995 y el Decreto 1228 de 1995, y se dictan otras disposiciones.
- Ley 762 de 2002: la cual aprueba, el 31 de julio, la “Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las personas con Discapacidad” suscrita en la ciudad de Guatemala - Guatemala, el 7 de junio de 1999, a través de la cual se obligará al país a partir de la fecha en que se perfeccione el vínculo internacional.
- Ley 982 de 2005: *Por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones*.
- Ley 1145 de 2007: *Por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones*.
- Ley 1237 de 2008: *Por medio de la cual se promueven, fomentan y difunden las habilidades, talentos y las manifestaciones artísticas y culturales de la población con algún tipo de Limitación Física, Síquica o Sensorial*.
- Ley 1346 de 2009: *Por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”* adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006.
- Ley 1306 de 2009: *Por la cual se dictan normas para la protección de personas con discapacidad mental y se establece el régimen de la representación legal de incapaces emancipados*.
- Ley estatutaria 1618 de 2013: *Por medio de la cual se garantiza y asegura 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.

En este bloque legal se incluyen también las normas expedidas por el Instituto Colombiano de Normas Técnicas y certificación - ICONTEC, en las que se establecen los requisitos mínimos para la construcción de espacios accesibles para todas las personas:

- NTC. 4144 de 1997: Accesibilidad de las personas al medio físico, edificios y señalización
- NTC. 4141 de 1997: Accesibilidad de las personas al medio físico, símbolo de sordera o hipoacusia y dificultad de comunicación,
- NTC. 4142 de 1997: Accesibilidad de las personas al medio físico, símbolo de Ceguera y Baja Visión, y
- NTC. 4732 de 1999: Muebles escolares, pupitre y sillas para alumnos con limitaciones físicas, parálisis cerebral.

Así mismo los decretos que han reglamentado el bloque normativo colombiano, entre otros:

- Decreto 2082 de 1996: *Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades y/o talentos excepcionales.*
- Decreto 3011 de 1997: *Por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y se dictan otras disposiciones.*
- Decreto 2247 de 1997: *Por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones.*
- Decreto 366 de 2009: *Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de estudiantes con discapacidad y/o con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.*





De este marco normativo se desprenden la necesidad de incluir en las políticas públicas, medidas efectivas para asegurar que se adelanten acciones ajustadas a las características particulares de las personas o grupos poblacionales, tendientes a garantizar el ejercicio efectivo de sus derechos acorde con necesidades de protección propias y específicas. A partir del Registro para la localización y caracterización de personas con discapacidad que desarrolló el DANE para el año 2008 el 6.3% de los habitantes de la población colombiana presentaba alguna discapacidad⁶³.

II. Grupos étnicos

En materia étnica, se hace evidente que cuando se legisla sin tener en cuenta las particularidades y especificidades propias de cada uno de los pueblos que habitan y coexisten en el país, se está negando el derecho a la diferencia, por lo cual es tan valioso el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural de la nación.

La Constitución Política de Colombia 1991, en sus artículos: 1, 4, 7, 8, 10, 13, 68 y 72 contempla el reconocimiento y la protección de la diversidad étnica, así como la promoción de condiciones de igualdad real y efectiva, a través de la adopción de medidas a favor de los diferentes grupos poblacionales discriminados o marginados. De igual manera, el artículo 93 señala que los tratados y convenios internacionales ratificados por Colombia, hacen parte del bloque de constitucionalidad y prevalecen en el orden interno, así:

- Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965).
- El Convenio N° 169 de 1989 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) *Sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes* en su artículo 21 contempla que “los miembros de los pueblos (...) deberán poder

⁶³ DANE, *Identificación de las personas con discapacidad en los territorios desde el rediseño del registro*, Bogotá, abril 2008, p. 3. Consultado el 15/08/2013 en <http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/discapacidad/identificacion%20en%20los%20territorios.pdf>





disponer de medios de formación profesional por lo menos iguales a los de los demás ciudadanos”; de igual manera, señala la importancia de la promoción de la participación de los grupos étnicos en programas de formación profesional y, de ser el caso, los estados deben procurar poner a su disposición programas y medios especiales de formación acorde con sus necesidades.

- Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (1992).
- Recomendación General XXVII de la ONU promulgada el 16 de agosto de 2000 en su 57º período de sesiones sobre “La discriminación de los Romaníes.
- Declaraciones y planes de acción de las conferencias de Viena (1993) sobre Derechos Humanos, la Conferencia de Durban (2001) sobre la no discriminación por razones culturales, la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural (2001), la Convención de la UNESCO sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005).

Adicionalmente, en el nivel nacional se integran al bloque de constitucionalidad las siguientes leyes y decretos organizados en cuatro grupos:

Marco normativo común a los grupos étnicos

- Ley 22 de 1981: *Por la cual se ratifica la Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial.*
- *Sentencia C-370 de 2002:* A través de la cual la Corte Constitucional reconoce que las simetrías positivas frente a derechos consagrados para pueblos indígenas pueden hacerse extensivos a otros grupos étnicos que posean autoridades tradicionales reconocidas por el Estado colombiano, que tengan un ámbito cultural propio donde viven sus miembros, y que porten señales identitarias que los diferencien del resto de la población.
- Ley 1381 de 2010: *Por la cual se desarrollan los artículos 7º, 8º, 10 y 70 de la Constitución Política y los artículos 4º, 5º y 28 de la Ley 21 de 1991 (que aprueba el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales), y se*





dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes.

Población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera

- Ley 47 de 1993 – *Comunidades Raizales*: Contempla la implementación del bilingüismo en todos los niveles educativos.
- Ley 70 de 1993 y sus decretos reglamentarios: Contempla los derechos constitucionales de la población afrocolombiana y particularmente en su capítulo IV establece que: “(...) El Estado colombiano reconoce y garantiza a las comunidades negras el derecho a un proceso educativo acorde con sus necesidades y aspiraciones etnoculturales”. En lo referente a educación superior, el Artículo 38 de la misma ley establece que: “(...) Los miembros de las comunidades negras deben disponer de medios de formación técnica, tecnológica y profesional que los ubiquen en condiciones de igualdad con los demás ciudadanos”. El Estado debe tomar medidas para permitir el acceso y promover la participación de las comunidades negras en programas de formación técnica, tecnológica y profesional de aplicación general”.
- Decreto 0804 de 1995: Reglamenta la atención educativa para grupos étnicos, resaltando criterios concertados para nombramiento de docentes en comunidades negras.
- Decreto 2249 de 1995: Crea la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras – CPN que entre sus funciones cuenta con la elaboración de recomendaciones de políticas, planes y proyectos para la educación en todos los niveles, que responda al fortalecimiento de la identidad y a la satisfacción de las necesidades, intereses y expectativas de las comunidades negras.
- Decreto 1627 de Septiembre 10 de 1996: *Por el cual se reglamenta el artículo 40 de la Ley 70 de 1993* y en su artículo primero crea “el Fondo Especial de Créditos Educativos administrados por el Icetex para estudiantes de las Comunidades Negras de escasos recursos económicos”.





- Documento CONPES 2909 de 1997: Programa de apoyo para el desarrollo y reconocimiento de las comunidades negras.
- Decreto 1122 de 1998: *Por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones.*
- Ley 725 de 2001: por medio del cual se estableció el 21 de mayo como día nacional de la afrocolombianidad.
- Documento CONPES 3310 de 2004: Política de acción afirmativa para la población negra o afro colombiana. Se formula en reconocimiento a la necesidad de superar las difíciles condiciones de la dicha población y con el propósito de identificar, incrementar y focalizar su acceso a programas sociales del Estado.
- Decreto 3323 de 2005: *Por el cual se reglamenta el proceso de selección mediante concurso para el ingreso de etnoeducadores afrocolombianos y raizales a la carrera docente, se determinan criterios para su aplicación y se dictan otras disposiciones.*
- Decreto 4181 de 2007: Crea la comisión intersectorial para el avance de la población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal, para hacer recomendaciones tendientes a superar las barreras que impiden su inclusión social.
- Auto 005/09 de la Corte Constitucional donde se evoca la protección de los derechos fundamentales de la población afrodescendiente víctima del desplazamiento forzado.
- Documento CONPES 3660 de 2010: Política para promover la igualdad de oportunidades para la población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera. Presenta un balance de las principales políticas, planes y programas que el gobierno ha implementado entre los años 2002–2010 para beneficiar a la población afrocolombiana.
- Auto 045/12 de la Corte Constitucional. Evaluación sobre el proceso de implementación de las órdenes emitidas en auto de 18 de mayo de 2010,





mediante el cual se adoptaron medidas cautelares urgentes para la protección de los derechos fundamentales de la población afrodescendiente de las comunidades de las cuencas de Curvaradó y Jiguamiandó.

Pueblos indígenas

- Además del reconocimiento que hace la Constitución Política a la diversidad étnica, en los artículos 286, 330, 339 y 344 se establecen los territorios indígenas y les otorga autoridad para expedir políticas, planes y programas de desarrollo económico y social dentro de sus territorios los cuales deben estar articulados con los planes de desarrollo nacional y territorial. Este aspecto es reiterado en la ley orgánica del plan de desarrollo No. 152 de 1994.
- Declaración Universal sobre los Derechos de los pueblos indígenas (ONU – 2007).
- Declaratoria de Naciones Unidas de la Segunda Década de los Pueblos Indígenas 2005 – 2015.
- Decreto 2406 de 2007: Crea la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas CONTCEPI, que dentro de sus funciones tiene la formulación de directrices y criterios para la construcción y aplicación de políticas educativas en todos los niveles, tanto en el orden nacional como regional, para el fortalecimiento cultural de los pueblos indígenas.
- Ley 1450 de 2011: *Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014*, contiene el Anexo IV. Referente a los acuerdos con los Pueblos Indígenas – Bases para el Programa de Garantías de los Derechos Fundamentales de los Pueblos Indígenas.





Pueblo Rrom

- Ley 21 de 1991: *Por la cual se ratifica el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales*, en especial para el Pueblo Rrom, como pueblo tribal que dimensiona su conformación en clanes o kompeñy.
- Resolución No. 022 de 1999 (Septiembre 2), expedida por la Dirección de Asuntos Indígenas, Minorías y Rrom del Ministerio del Interior y de Justicia, reconoce al Proceso Organizativo del Pueblo Rrom – Gitano de Colombia (PRORROM) como una de las organizaciones más representativas e ante las instituciones gubernamentales (CID, 2007) y en los numerales 1.1, 1.2, 1.3, 1.4 y 1.5, la definición de particularidades étnico culturales con derechos colectivos en la misma simetría que los demás grupos étnicos que hacen parte de la diversidad étnica y cultural de la Nación.
- Circular 1629 de 2003 emitida por la misma Dirección de Asuntos Indígenas, Minorías y Rrom, dirigida a Alcaldes y Gobernadores donde se solicita la “implementación de medidas y acciones especiales de protección a favor de la población perteneciente al pueblo Rrom (gitano)”. Esta circular revistió una enorme importancia toda vez que contribuyó a visibilizar a la población Rrom en las diferentes entidades territoriales al ordenar que éstas deben adecuar sus planes de desarrollo con el propósito de incorporar a la población Rrom en las políticas públicas que se formulen.
- Ley 1151 de 2007, Plan Nacional de Desarrollo 2006 - 2010: en la cual existen estrategias generales y específicas para el pueblo Rrom como étnico diferenciado, entre ellas avanzar en un marco normativo para ese grupo étnico.
- Ley de lenguas nativas 1381 de 2010
- Decreto 2957 de 2010: *Por el cual se expide un marco normativo para la protección integral de los derechos del grupo étnico Rrom o Gitano*, convirtiéndose en un hito histórico a nivel nacional e internacional. Específicamente su artículo 14 contempla la educación inclusiva: “El Ministerio de Educación Nacional en coordinación con las secretarías de educación de las entidades territoriales certificadas orientará en el marco de su





política de inclusión y equidad, la atención pertinente a la población estudiantil Rrom” y en el artículo 15 sobre la promoción para la educación superior se afirma: “EI ICETEX tendrá en cuenta a la población Rrom en el diseño de sus políticas de promoción de la Educación superior a través del otorgamiento de créditos educativos”.

En el esfuerzo por ser cartografiados y visibilizados los integrantes del Pueblo Rrom, se han conjugado una serie de recursos simbólicos, políticos, sociales y de diverso carácter, que han permitido su inclusión en distintas normas del Estado. El estar presentes en los tres últimos planes nacionales de desarrollo, haber sido incorporados al Sistema General de Seguridad Social en Salud (SGSSS) y en políticas de visibilización en medios, son algunos ejemplos al respecto.

Sobre la aplicabilidad de las disposiciones contenidas en el Convenio 169 de la OIT, dirigidas al pueblo Rrom de Colombia, el Ministerio del Interior ha emitido varios actos administrativos favorables que incluyen, entre otras, las siguientes consideraciones:

- Oficio 0864 de 1998 (febrero 20): “No cabe duda que el Convenio 169 de la OIT aplica y consecuentemente cobija a los Gitanos en Colombia”.
- Oficio 2025 de 1998 (Diciembre 17): “Dado que la noción de tribal que trae el Convenio 169 de la OIT, artículo 1, numeral 1, literal a) se ajusta al pueblo Rrom de Colombia; es evidente que sus disposiciones normativas contenidas son extensivas a este pueblo. En este contexto es preciso encontrar mecanismos jurídicos adecuados que lo desarrollen para que esta situación sea explícita”.

III. Población víctima

Para el caso específico de Colombia y para el contexto de educación superior, se entiende por población víctima, aquellas personas afectadas por el conflicto armado





interno. Los principales instrumentos internacionales sobre derechos de las víctimas son:

- La Declaración de las Naciones Unidas sobre los principios fundamentales de justicia para las víctimas de delitos y del abuso de poder.
- Principios y directrices básicos de las Naciones Unidas sobre el Derecho de las Víctimas de violaciones de las normas internacionales de Derechos Humanos y del Derecho Internacional Humanitario a interponer recursos y obtener reparaciones.
- El conjunto de principios para la protección y la promoción de los Derechos Humanos mediante la lucha contra la impunidad de las Naciones Unidas.

Las normas que integran el Derecho Internacional Humanitario – DIH desarrollan las medidas de protección sobre la población no combatiente en un conflicto armado interno. Por su parte, la Comisión de Derechos Humanos de la ONU elaboró los principios rectores de los desplazamientos internos que han servido de referente para los desarrollos jurisprudenciales en Colombia, que para el caso particular del Derecho a la Educación, el principio rector 23 presenta cinco importantes aspectos, a saber:

- Universalidad del derecho
- Gratuidad y obligatoriedad de la prestación en el nivel de la básica primaria
- Respeto de cánones culturales, étnicos y religiosos
- Enfoque de género
- Prestación oportuna del servicio

A nivel nacional, en materia de Educación se cuenta con:

Ley 418 de 1997: *Por la cual se consagran unos instrumentos para la búsqueda de la convivencia, la eficacia de la justicia y se dictan otras disposiciones*; artículo 15:





se entiende por víctimas, aquellas personas de la población civil que sufren perjuicios en su vida, grave deterioro en su integridad personal y/o bienes, por razón de actos que se susciten en el marco del conflicto armado interno, tales como atentados terroristas, combates, ataques y masacres entre otros.

Ley 387 de 1997: Creó el Sistema Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia - SNAIPD, a través de la cual en su artículo 19, numeral 10 decreta que el Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación departamentales, municipales y distritales, adoptarán programas educativos especiales para las víctimas del desplazamiento por violencia.

Sentencias T-602 y T-721 de 2003: a través de las cuales, la Corte Constitucional hizo explícita la necesidad de que la atención a la población en situación de desplazamiento se base en “acciones afirmativas y en enfoques diferenciales sensibles al género, la generación, la etnia, la discapacidad y la opción sexual”.

Sentencia T-025 de 2004: *por la cual la Corte declaró el Estado de Cosas Inconstitucional frente al restablecimiento de derechos de la población en situación de desplazamiento*, evidenció la necesidad de trabajar en la formulación e implementación de políticas que faciliten el acceso a la oferta institucional a la población en situación de mayor vulnerabilidad (mujeres cabeza de familia, niños, niñas, adolescentes, grupos étnicos y personas con discapacidad), destaca de igual manera que dentro de los derechos comúnmente conculcados como consecuencia del desarraigo, está el derecho a la educación y que para restablecer los desequilibrios generados por éste, le corresponde al Estado brindar un trato preferente a la población, aplicable en materia educativa.

Autos de seguimiento a la Sentencia T-025: por los cuales desde el 2004 al 2011 la Corte ha enfatizado y ampliado las órdenes impartidas por la Corte en temas como esfuerzo presupuestal, apertura de incidentes de desacato, sesiones de información técnica, adopción de indicadores de goce efectivo de derechos, enfoque poblacional (mujeres, niños, niñas, adolescentes, grupos étnicos y discapacidad) y de protección, entre otros,





Directiva Ministerial No. 20: el Ministerio de Educación Nacional dando cumplimiento al fallo de tutela AT No. 08-342, expidió esta directiva el 29 de octubre de 2008 a través de la cual recomienda a las IES, dentro del marco legal, promover aspectos relacionados con el amparo de los derechos fundamentales de la población en situación de desplazamiento, como mecanismos de acceso, permanencia y graduación y la posibilidad de brindar cursos nivelatorios o de orientación general que permita a esta población desarrollar un proyecto de vida.

Ley 1448 de 2011 *por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno*. Esta norma fue expedida con el fin de reiterar las afectaciones diferenciales de las víctimas del conflicto armado y con el objeto de establecer un conjunto de medidas judiciales, administrativas, sociales y económicas, tanto individuales como colectivas, en beneficio de las víctimas de las violaciones contempladas en la ley, dentro de un marco de justicia transicional que posibilite el goce efectivo de sus derechos a la verdad, a la justicia y a la reparación con garantía de no repetición, de modo que se reconozca y dignifique su condición de víctimas a través de la materialización de sus derechos constitucionales.

En consecuencia, para educación el *artículo 51* ordena a las distintas autoridades educativas adoptar, en ejercicio de sus competencias, las medidas para asegurar el acceso y la exención de todo tipo de costos académicos en los establecimientos educativos oficiales en los niveles de preescolar, básica y media a las víctimas que señala la ley, siempre y cuando no cuenten con los recursos para su pago. De no ser posible el acceso al sector oficial se podrá contratar el servicio educativo con instituciones privadas.

En educación superior las instituciones técnicas profesionales, tecnológicas, universitarias o escuelas tecnológicas y universidades de naturaleza pública, en el marco de su autonomía deberán establecer procesos de selección, admisión y matrícula que posibiliten a las víctimas acceder a su oferta académica, especialmente a mujeres cabeza de familia, adolescentes y población en condición de discapacidad. Finalmente, la ley ordena al Ministerio de Educación Nacional incluir a las víctimas dentro de las





estrategias de atención a la población diversa y adelantar las gestiones para que sean incluidas dentro de las líneas especiales de crédito y subsidios del ICETEX.

Mujeres víctimas y víctimas de minas antipersonales - MAP,
municiones sin explotar - MUSE y artefactos explosivos
improvisados - AEI

Decreto 4798 de 2011 por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 1257 de 2008: *Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones*, que en su artículo 6º contempla que el Ministerio de Educación Nacional a través de sus programas de fomento promoverá en las IES, en el marco de su autonomía, lo siguiente:

- Generar estrategias que contribuyan a sensibilizar y capacitar a la comunidad educativa, especialmente docentes y estudiantes en la prevención de las violencias contra las mujeres,
- Incluir en los procesos de selección, admisión y matrícula mecanismos que permitan a las mujeres víctimas de violencias acceder a la oferta académica y a los incentivos para su permanencia, y
- Adelantar a través de sus centros de investigación, líneas de investigación sobre género y violencias contra las mujeres.
- Víctimas de Minas Antipersonal, Municiones sin explotar y artefactos explosivos improvisados

Ley 759 de 2002 *Por medio de la cual se dictan normas para dar cumplimiento a la Convención sobre la Prohibición del Empleo, Almacenamiento, Producción y Transferencia de minas antipersonal y sobre su destrucción y se fijan disposiciones con el fin de erradicar en Colombia el uso de las minas antipersonal* contempla la asignación de recursos necesarios para el desarrollo de las medidas nacionales de aplicación de la Convención de Ottawa dentro de los que se destaca la asistencia a víctimas.





Decreto 2150 de 2007: *por el cual se crea el Programa Presidencial para la Acción Integral contra Minas Antipersonal que tiene dentro de sus funciones elaborar y aplicar una estrategia nacional de Acción Contra Minas Antipersonal en todo lo referente a: desminado humanitario, asistencia y rehabilitación a víctimas, destrucción de minas almacenadas, campañas de concienciación y educación de la población civil y todos aquellos aspectos que demanden el cumplimiento del tratado de Ottawa.*

Población desmovilizada y desvinculada del conflicto armado

Ley 782 de 2002, artículo 15: se entiende por víctima de la violencia política, toda persona menor de edad que tome parte en las hostilidades.

Resolución 2620 de septiembre de 2004 del Ministerio de Educación Nacional “establece las directrices, criterios y procedimientos para la prestación del servicio educativo a niños, niñas y jóvenes desvinculados del conflicto armado y menores de edad hijos e hijas de personas desmovilizadas de grupos armados al margen de la ley”.

Ley 975 de 2005 y Ley 1592 de 2012 (la cual modifica la primera). Esta última en su artículo 35 afirma: “La Agencia Colombiana para la Reintegración de Personas y Grupos Alzados en armas, diseñará e implementará en el marco de la política nacional de reintegración social y económica de personas y grupos alzados en armas, un proceso de reintegración particular y diferenciado para los desmovilizados postulados a la presente Ley que sean dejados en libertad, el cual tendrá como objetivo la contribución de estos postulados a la reconciliación nacional”. En el marco de la reconciliación la educación cumple un rol fundamental.

Resolución 008 de 2009, emitida por la Alta Consejería para la Reintegración Económica y Social de Personas y Grupos Alzados en Armas de la Presidencia de la República, establece los beneficios sociales y económicos de los servicios y programas del proceso de reintegración a la sociedad civil dirigida a la población desmovilizada, en los artículos 15 y 16 explicita la posibilidad de apoyo para el ingreso y permanencia en educación superior para los excombatientes, así:





- Para el acceso a programas de educación universitaria, el ex combatiente debe haber terminado formación media o media vocacional, haber presentado pruebas Icfes y cumplir con los requisitos de admisión al programa que desea cursar.
- La ACR propenderá por el acceso a programas de pre-Icfes para los ex combatientes que lo requieran en su proceso de ingreso a la educación superior.
- Se contempla el ingreso a formación en educación superior en los niveles técnico profesional y tecnológico
- Acorde al modelo de educación superior por ciclos, la nueva normatividad plantea que quienes hayan cursado programas de formación técnica o tecnológica podrán acceder a estudios de titulación profesional universitaria, en tanto se mantenga la línea de formación desarrollada.
- Se aclara que para los casos de quienes aspiren a programas curriculares de los cuales no exista una oferta en IES públicas, la ACR podrá contratar “[...] instituciones educativas privadas, siempre y cuando exista disponibilidad presupuestal para ello.” (Presidencia de la República, 2009 Art. 15, Parágrafo 2).
- El acceso a educación superior dependerá de los recursos, requisitos y montos que dispongan los convenios suscritos por la ACR. La ACR “[...] aportará hasta el 50% del costo de la matrícula del programa, conforme a reglamentación que para tal efecto se expida.” (Art. 15, Parágrafo 3)

IV. Población habitante de frontera

En el plano internacional, las políticas diferenciales en educación para población habitante de frontera se encuentran en los instrumentos normativos de los procesos de integración regional, particularmente en sus componentes de política económica y social.

En el entorno regional colombiano el instrumento de integración de mayor alcance es la Política Comunitaria de la Comunidad Andina de Naciones – CAN, que





por medio de la Decisión 459, define como objetivo prioritario la promoción del desarrollo social y económico sustentable de las zonas de frontera aprovechando sus fortalezas inherentes a la localización geográfica, fomentando el desarrollo de proyectos binacionales, considerando la situación de los territorios indígenas y atendiendo las necesidades de una administración eficaz frente a los problemas fronterizos sobre la base del diálogo y entendimiento con los países vecinos.

En cuanto a la convalidación de estudios, títulos y diplomas, actualmente el Estado colombiano mantiene vigente con Ecuador y Panamá el Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Títulos y Diplomas, no obstante a pesar de haber entrado en vigor en marzo de 1977, a la fecha no se ha desarrollado su componente operativo.

En el nivel nacional, la normatividad aplicable para este tipo de población está contemplada en:

Ley 30 de 1992: incluye en sus objetivos: “(...) promover la unidad nacional, la descentralización, la integración regional y la cooperación interinstitucional con miras a que las diversas zonas del país dispongan de los recursos humanos y de las tecnologías adecuadas que les permitan atender adecuadamente sus necesidades”.

Ley 191 de 1995 y decretos reglamentarios: *Por medio de la cual se dictan disposiciones sobre zonas de frontera.* En su artículo 2º señala que la acción del Estado en las Zonas de Frontera deberá orientarse a la consecución de objetivos priorizados, entre los que se encuentra, el mejoramiento de la calidad de la educación y formación de los recursos humanos que demande el desarrollo fronterizo. En el mismo sentido, la norma establece que la cooperación con los países vecinos debe “(...) garantizar a los habitantes de las Zonas de Frontera el derecho fundamental a la educación, promover el intercambio entre instituciones educativas, educandos y educadores en todos los niveles; armonizar los programas de estudio y el reconocimiento de los grados y títulos que otorguen las instituciones educativas y facilitar la realización de actividades conjuntas, propias de su objeto, entre las instituciones de educación superior”.





Esta norma menciona el propósito de facilitar programas de educación superior en convenio con los países vecinos: “(...) el gobierno nacional, previo concepto del Consejo Nacional de Educación Superior, reglamentará y adoptará los requisitos para el ofrecimiento de programas de pregrado y postgrado en las zonas de frontera, mediante convenios entre IES de Colombia y los países vecinos”.

Ley 1084 de 2006: “Por medio de la cual el Estado fortalece la educación superior en las zonas apartadas y de difícil acceso” establece que las Instituciones de Educación Superior - IES, tanto públicas como privadas, deben otorgar el 1% de sus cupos a los bachilleres de los departamentos donde no haya IES y otro 1% a los aspirantes que provengan de municipios de difícil acceso o con problemas de orden público. Así mismo establece que el ICETEX concederá una línea de crédito en condiciones especiales para esta población, teniendo en cuenta las circunstancias sociales, académicas y económicas de cada una de las regiones; a los estudiantes beneficiarios se les reconocerá un porcentaje del pago “(...) si su trabajo de grado, práctica o pasantía está relacionado directamente con su comunidad de origen”, y

Plan Fronteras para la Prosperidad – PFP, liderado por el Ministerio de Relaciones Exteriores quien actúa como ente articulador entre las diferentes agencias y entidades del Gobierno Nacional, logrando la armonización y eficacia de los esfuerzos e intervenciones institucionales, busca priorizar el desarrollo social y económico para disminuir brechas económicas y sociales existentes entre las zonas de frontera, tanto terrestres como marítimas, y el resto del país, permitiéndoles una dinámica propia y fortalecida a través de la generación de oportunidades económicas y de inclusión social, del fortalecimiento de la integración con los países vecinos y del mejoramiento de la capacidad institucional para dar una respuesta integral, adecuada y oportuna a esta población limítrofe.

La población que habita los 77 municipios colindantes, o considerados como zonas de frontera, en 13 departamentos del país, es beneficiada con el Plan Fronteras respondiendo a los requerimientos de programas sociales y de fomento de oportunidades de desarrollo humano, social y económico. Se destaca que en estas





regiones habita un gran porcentaje de población Étnica (Pueblos Indígenas, Afrocolombianos y Raizales).





Bibliografía

ADAM Dominic, HOGG Michael & MARQUES José, *The social psychology of inclusion and exclusion*, Psychology Press, New York, 2005.

AINSCOW Mel, “Desarrollo de sistemas educativos inclusivos”, Ponencia a presentar en San Sebastián, University of Manchester, Octubre de 2003, p. 1-17. Consultado el 30/04/2012 en:

http://web.mac.com/jbarbo00/Educa%C3%A7%C3%A3o/Educa%C3%A7%C3%A3o/Entries/2007/11/26_Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva_-_Mell_Ainscow_files/mel_ainscow.pdf.

ALVAREZ Sonia, GORDON David & SPICKER Paul (ed.), *Poverty: an international glossary*, CROP International Studies in Poverty Research, New York, 2007, p. 73. (Entrada: « Exclusión »).

APONTE-HERNANDEZ Eduardo, “Desigualdad, Inclusión y Equidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe”, en GAZZOLA Ana Lucía & DIDRIKSSON Axel, *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*, IESALC-UNESCO, 2008, p. 113-155.

ARAGALL Francesc, *La accesibilidad en los centros educativos*, Cinca, Madrid, 2010.

BARNES Colin, “Disability, higher education and the inclusive society”, en *The British Journal of Sociology of Education*, Vol. 28, n°1, January, 2007, p. 135-145.

BERGER Peter & LUCKMANN Thomas, *La construcción social de la realidad*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 2001 (17ª reimpresión).

BLANCO Rosa, “La equidad y la inclusión social: unos de los desafíos de la educación y la escuela hoy”, en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4, N°3, 2006, p. 1-15.

_____, “Marco conceptual sobre educación inclusiva”, *48a reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) 2008*, UNESCO, Ginebra, 2008, p. 8. Consultado el 14/05/2012 en http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf.

BOOTH Tony & AINSCOW Mel, *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, CSIE, Bristol, 2000.

BYRNE David, *Social exclusion*, Open University Press, Buckingham, 1999.





CARRILLO Juan Felipe, *Comprendre l'exclusion sociale à la lumière de la reconnaissance. Réflexions théoriques sur l'approche d'Axel Honneth et illustration à partir d'une étude de cas à Bogotá*, Tesis doctoral en ciencia política, IEP de Lyon, Enero 2012.

CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACION, *Lineamientos para la acreditación Institucional*, Serie documento CNA N°2, Noviembre 2006, Bogotá.

_____, “¿Qué significa calidad en la educación superior? ¿Cómo se determina?”. Consultado el 1/07/2013 en <http://www.cna.gov.co/1741/article-187264.html>

CONSEJO PRIVADO DE COMPETITIVIDAD COLOMBIA, *Informe nacional de competitividad 2011-2012*, Bogotá, 2012. Consultado el 13/11/2012 en <http://www.compite.com.co/site/wp-content/uploads/2011/11/INC2011-2012.pdf>.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA, *Ley 30 de diciembre 28 de 1992 por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*.

_____, *Ley 1257 de 2008 por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres*, Consultada el 20/07/2013 en http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2008/ley_1257_2008.html.

_____, *Ley 1148 de 2011 por la cual se dictan medidas de asistencia, y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones*. Consultada el 23/11/ 2013 en http://www.bibliotecajuridica.com.co/LEY_1448_DE_2011.pdf.

_____, *Ley 1618 de 2013 por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con y/o situación de discapacidad*. Consultada el 25/07/2013 en <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DE%2027%20DE%20FEBRERO%20DE%202013.pdf>

CORTE CONSTITUCIONAL DE COLOMBIA, *Auto 092 de 2008*. Consultado el 21/07/2013 en: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/autos/2008/a092-08.htm>.

DANE, *Identificación de las personas con discapacidad en los territorios desde el rediseño del registro*, Bogotá, abril 2008. Consultado el 15/08/2013 en <http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/discapacidad/identificacion%20en%20los%20territorios.pdf>

DIAZ Mario *et al.*, *Educación Superior Horizontes y valoraciones. Relaciones PEI – ECAES*, Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior ICFES, Colombia, 2006.





DIAZ Luis Guillermo, *Estadística multivariada: inferencia y métodos*, Facultad de Ciencias, Universidad Nacional de Colombia, 2007.

DYSON Alan & Millward Alan, *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*, Paul Chapman, London, 2000.

FORBES Scott, *Holistic Education: an analysis of its ideas and nature*, Foundation for Educational Renewal, Brandon (Vermont), 2003.

GADOTTI Moacir, *Cruzando fronteras, Lecciones de Freire*, Corporación Viva la Ciudadanía, Bogotá, 2001.

GIRALDO Uriel, ABAD Darío & Díaz Edgar, “Bases para una política de calidad de la educación superior en Colombia”, 2007, p. 1-20. Consultado el 18/06/2013 en http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_doc_academico10.pdf

GIDDENS Anthony, *The Third Way: the renewal of social democracy*, Polity Press, Cambridge, 1998.

GIL Francisco & BACHS Jaumet (dir.), *Una experiencia exitosa por una educación superior más inclusiva*, Propedéutico USACH-UNESCO, 2009.

GREENACRE Michael, *La práctica del análisis de correspondencias*, Fundación BBVA, Bilbao, 2008, p. 185-193.

GRIFFITHS Sandra, *Teaching for inclusion en Higher Education: A guide to practice*, The Higher Education Academy, August 2010. Consultado el 05/05/2012 en <http://www.qub.ac.uk/directorates/AcademicStudentAffairs/CentreforEducationalDevelopment/CurriculumDevelopment/Inclusion/>

HAMEL Jacques, “A propos de l'échantillon. De l'utilité de quelques mises au point”, en *Recherches qualitatives*, vol. 21, 2000, p. 3-20.

HARE John, “La educación holística: una interpretación para los profesores de los programas del IB”, Documento realizado para la Organización del Bachillerato Internacional, 2010, p. 1-8 (versión en español).

HONNETH Axel, *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*, Editorial Crítica, Barcelona, 1997.

KANFLER Jean, *L'exclusion sociale. Étude de la marginalité dans les sociétés occidentales*, Bureau des Recherches sociales, Paris, 1965.

LAZARSELD Paul, “De los conceptos a los índices empíricos”, en BOUDON Raymond & LAZARSELD Paul (eds.), *Metodologías de las Ciencias Sociales*, Laia, Barcelona, vol. I, 1985, p. 35-46.





MARÍN María G., “Atención educativa en contextos interculturales”, en SARTO María del Pilar & VENEGAS María Eugenia (dir.), *Aspectos clave de la educación inclusiva*, INICO, Salamanca, 2009, p. 59-68. Consultado el 14/05/2012 en http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf

MERTON Robert, *Teoría y estructuras sociales*, Fondo de Cultura Económica, México, 1987.

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

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

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

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

MISAS Gabriel, *La educación superior en Colombia. Análisis y estrategias para su desarrollo*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2004.

OCDE y el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/el Banco Mundial, *La educación superior en Colombia 2012*, OCDE, 2012.

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos Consultada el 14/06/2013 en:

http://www.hchr.org.co/acnudh/index.php?option=com_content&view=article&id=2470%3Aique-es-el-enfoque-diferencial&catid=76%3Arecursos&Itemid=72

ONU, *Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer*, 18 de diciembre de 1979, resolución 34/180. Consultado el 21/07/2012 en el sitio web <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>

OPERTTI Renato, “Inclusión educativa: el camino del futuro. Un desafío para compartir”, en *48a reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) 2008*, UNESCO, Ginebra, 2008, p. 1-16.

_____, “Cambiar las miradas y los movimientos en Educación: ventanas de oportunidades para el Uruguay”, Fondo de Población de las Naciones Unidas en el Uruguay (UNFPA) y la Fundación Rumbos a la OIE-UNESCO, Junio de 2011, p. 1-54.

_____, *Educación inclusiva: temas y desafíos en torno a una construcción dialogada sobre cuatro ideas centrales*, mayo de 2012 (disponible en nuestra base de datos).





- PALACIOS Agustina y ROMAÑACH Javier, *El modelo de la diversidad. La bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*, Diversitas, 2007.
- PARRI Janne, *Quality in higher education*, en *Management*, n° 2 (11), 2006, p. 107-111.
- PAUGAM Serge (dir.), *L'exclusion, l'état des savoirs*, La Découverte, Paris, 1996.
- PARRA Carlos, “Educación inclusiva: un modelo de educación para todos”, en *Revista ISEES*, n°8, diciembre 2010, p. 73-84.
- PERRY Santiago, “La pobreza rural en Colombia”, en *RIMISP Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural*, Diciembre 2010.
- PUTNAM Robert, *Making Democracy Work: civic traditions in modern Italy*, Princeton University Press, Princeton, 1993.
- RAMÍREZ Rodolfo & CHÁVEZ Patricio, *La evaluación de los programas compensatorios. Notas para una política de equidad educativa*, CONAFE, México, 2006.
- ROSANVALLON Pierre, “Lectura inaugural en el Collège de France”, marzo 2001. Disponible en <http://www.franceculture.fr/emission-les-rencontres-de-petrarque-ete-11-lecon-inaugurale-par-pierre-rosanvallon-2011-07-30.html>. Consultado el 20 de marzo de 2013.
- RODRÍGUEZ María José, *Modelos socio-demográficos. Atlas social de la ciudad de Alicante*, Tesis doctoral en sociología, Universidad de Alicante, diciembre de 2000, p. 93-158.
- SÁEZ Rafael, “La educación intercultural”, en *Revista de educación*, n°339, 2006, p. 859-881.
- SANDOVAL M & LOPEZ M. L., et. al., “*Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*”, en *Contextos Educativos*, Universidad de la Rioja, n°5, 2002, p. 227-238.
- SARTO María del Pilar & VENEGAS María Eugenia (dir.), *Aspectos clave de la educación inclusiva*, INICO, Salamanca, 2009.
- SEN Amartya, “Social exclusion: concept, application and scrutiny”, en *Social Development Papers No. 1*, Office of Environment and Social Development, Asian Development Bank, junio 2000, p. 1-54.
- STUART MILL John, *Inaugural Address at St. Andrews*, Longman, Green, Reader and Dyer, Londres, 1867.





THIERS-VIDAL Léo, “De la masculinité à l’anti-masculinisme: penser les rapports sociaux de sexes à partir d’une position sociale oppressive”, en *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 21, n° 3, p. 71-83.

UNESCO, *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo: Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación*, UNESCO, París, 2012.

_____, *Principes directeurs pour l’inclusion en education*, UNESCO, París, 2009.

_____, *Principes directeurs pour l’inclusion en education: Assurer l’accès à l’éducation pour tous*, UNESCO, París, 2006.

_____, *Temas curriculares en educación inclusiva*. Consultado el 10/05/2012 en: <http://www.ibe.unesco.org/es/temas/temas-curriculares/educacion-inclusiva.html>

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, “Inclusión en la UN. Pautas para la interacción”, Dirección Nacional de Bienestar, febrero 2012.

VELÁSQUEZ Raúl, “Hacia una nueva definición del concepto “política pública”, en *Desafíos*, n°20, semestre I de 2009, Bogotá, p. 149-187.

