

Trayectorias socioeducativas de estudiantes en condición de discapacidad como estrategia de inclusión en la educación superior*

Herwin Eduardo Cardona-Quitián¹ 

<https://doi.org/10.18046/recs.i44.09>

Cómo citar: Cardona-Quitián; Herwin Eduardo (2024). Trayectorias socioeducativas de estudiantes en condición de discapacidad como estrategia de inclusión en la educación superior. *Revista CS*, 44, a09. <https://doi.org/10.18046/recs.i44.09>

Resumen: El estudio analizó las trayectorias socioeducativas de estudiantes de educación superior en condición de discapacidad como estrategia para comprender los esquemas adaptativos de los sujetos y sus familias; y, así, generar propuestas para construir programas personalizados de inclusión que consideren los saberes previos. La investigación se desarrolló a través de métodos biográfico-narrativos para identificar los principales eventos, rupturas e itinerarios de sus historias de vida. Los resultados se contrastaron con entrevistas realizadas a profesores y directivos que participaron de los procesos académicos de los estudiantes. Dentro de los hallazgos se resalta que la educación a distancia puede generar un ambiente adecuado para la inclusión, permitiendo que cada sujeto aborde de manera autónoma sus procesos de aprendizaje, a partir de sus estilos y ritmos de aprendizaje.

Palabras clave: trayectorias sociales, inclusión, discapacidad, educación superior

Socio-educational trajectories of students with disabilities as a strategy for inclusion in Higher Education

Abstract: Based on an investigation carried out with higher education students from different regions of Colombia, which sought to analyze inclusion practices for people with disabilities, this article reflects on the importance of socio-educational trajectories as a strategy to build

* Este artículo surgió como reflexión a propósito de la investigación Prácticas de inclusión en la educación superior y trayectorias sociales de personas en condición de discapacidad, desarrollada en los programas de educación a distancia de la Universidad Santo Tomás (Bogotá, Colombia) durante los años 2013 y 2014, la cual fue financiada por la misma institución. Los análisis han alimentado las estrategias del Centro de Acompañamiento Académico de Posgrados de la Escuela Superior de Administración Pública (ESAP). Artículo de investigación recibido el 08.08.2023 y aceptado el 08.08.2024.

I. Escuela Superior de Administración Pública (Bogotá, Colombia)



personalized inclusion programs considering previous knowledge and adaptive schemes of the subjects and their families. The reflection revolves around the reconstruction process of vital trajectories through biographical-narrative methods and the contributions made by the participants to identify the main events, ruptures, and itineraries of their life stories. The emerging categories from the cases studied and their contributions to this subject are highlighted. The results are compared with interviews carried out with professors and directors who participated in the academic processes of the students.

Keywords: Social Trajectories, Inclusion, Disability, Higher Education

Introducción

El tema de la inclusión es motivo de debate en varios campos. La sociedad ha avanzado, especialmente, en asuntos relacionados con el acceso a espacios e instituciones que antes cerraban las puertas generando segregación y exclusión. Varias reivindicaciones de grupos minoritarios han culminado en la formalización de políticas públicas que propenden por la inclusión (Chiroleu, 2009). Si bien, en los últimos años se han llevado a cabo dichos adelantos respecto a la inclusión educativa y social de personas en condición de discapacidad en Colombia y América Latina (Almán; Ferreira; López, 2021), existe la necesidad de generar estrategias didácticas, mediaciones y acompañamientos que faciliten y mejoren las condiciones de este proceso. Algunas de estas pueden formularse partiendo de experiencias de vida y trayectorias escolares de los sujetos, pues cada uno ha tenido que construir métodos para lograr aprender en el medio escolar, y mecanismos eficaces para interactuar en el medio social. La reconstrucción de las experiencias de vida permite identificar las mediaciones escolares y de enseñanza que han generado mejores resultados para lograr la inclusión de personas en condición de discapacidad (Cotán, 2021).

Las trayectorias socioeducativas posibilitan reconstruir la biografía del sujeto (Berteaux, 1999) a través de tramos (itinerarios). Esto implica que la trayectoria escolar se entiende como un proceso estructural que determina al sujeto, pero, durante el recorrido, existen itinerarios que producen giros, consecuencia de los planes que cada uno desarrolla para enfrentar las demandas sociales. Alrededor de esta lógica, se pueden observar las trayectorias escolares de los sujetos como estructuras determinantes en la construcción social de la discapacidad, así como los itinerarios educativos en los que cada uno elabora estrategias que favorecen la inclusión efectiva. Además, las trayectorias permiten identificar la interacción entre las estructuras determinantes que construyen la discapacidad desde de la

segregación y la exclusión (Moriña-Díez, 2007), y las estrategias subjetivas que generan inclusión efectiva e interacción social.

Para comprender a profundidad los procesos de inclusión de personas en condición de discapacidad es preciso analizar dos registros: por un lado, el de las instituciones y sus planes de acceso, permanencia e inclusión (Goldenhersh; Coria; Saino, 2011); y por otro, el de los sujetos, quienes, con mediaciones de otras personas, desarrollan sus propias técnicas para vincularse en el proceso educativo. Desde esta perspectiva, la discapacidad se concibe como una construcción social (Ferreira; Rodríguez, 2006), lo que implica que las personas en condición de discapacidad construyen un *habitus* (Bourdieu, 2007) a partir de la configuración identitaria, producto de la relación con el otro que, para este caso, culmina muchas veces en la construcción del estigma (Goffman, 2006) como forma de reconocimiento social.

Desde esta perspectiva, entre 2013 y 2014 se desarrolló una investigación cuyo objetivo fue identificar las trayectorias escolares de jóvenes en condición de discapacidad que ingresaron y permanecieron en los programas de educación a distancia de la Universidad Santo Tomás. El trabajo surgió de la reflexión psicopedagógica en relación con la necesidad de generar estrategias de enseñanza que permitieran su inclusión efectiva. La investigación se desarrolló a través de la reconstrucción de trayectorias vitales (Dávila; Ghiardo; Medrano, 2008), utilizando métodos autobiográficos para caracterizar los principales eventos, rupturas e itinerarios que permitieron construir dichas estrategias a lo largo de las trayectorias escolares (Susinos; Parrilla, 2008).

Así pues, la pregunta central de ese trabajo buscó comprender cuáles fueron las medidas que construyó cada sujeto para lograr la inclusión social y educativa a lo largo de sus trayectorias escolares. Los resultados fueron presentados en un video documental titulado *Inclusión a varias voces* (Cardona-Quitián, 2015). Como producto de estos hallazgos, se propuso realizar una nueva reflexión alrededor de los aportes de las trayectorias socioeducativas como estrategia de inclusión en la educación superior.

Para esto, la investigación se abordó desde la metodología cualitativa y con un enfoque crítico-hermenéutico. Las trayectorias socioeducativas se analizaron desde la perspectiva de Bourdieu y Wacquant (2005) en la cual se buscó pensar de forma relacional el espacio social. De un lado, teniendo en cuenta los determinantes de la posición social de los agentes sociales; y de otro, observando los elementos subjetivos a través de “prácticas y representaciones sociales o campos, en la medida en que se presentan como realidades percibidas y apreciadas” (Bourdieu; Wacquant, 2005: 187).

El análisis incorporó elementos del método arqueológico de Foucault (2002) con la intención de ubicar los límites, los recortes y las rupturas. Este busca reconstruir acontecimientos dispares y detectar la incidencia de las interrupciones, y se interesa por las mutaciones y las transformaciones. La arqueología realiza una descripción intrínseca, evitando recurrir a elementos exógenos que expliquen el fenómeno y propone una búsqueda de las series, pero también de las discontinuidades. En ese sentido, la discontinuidad se convirtió en uno de los elementos más relevantes para el presente estudio, comprendiendo la historia como dispersa. Trata de extraer las prácticas y los campos semánticos desde los que se produce el discurso, así como su frecuencia y distribución.

El concepto de ruptura permite hacer énfasis en los procesos de transición en los cuales se hacen evidentes los agenciamientos subjetivos. Aquí, emergen relaciones rizomáticas (Guattari, 2013) en las que los procesos de mediación se constituyen en campos de desarrollo potencial que dan lugar a la experimentación creadora. En ese sentido, la subjetividad se entiende como producto de múltiples instancias, tanto individuales como institucionales y colectivas. En esta subjetividad plural y polifónica, los intercambios y las relaciones resultan fundamentales, pues es desde allí que pueden rehacerse las subjetividades y las corporeidades.

Por eso, la subjetividad no se asume como algo en sí mismo, sino como un proceso de toma de autonomía en el que la mediación y el papel de acompañamiento son fundamentales, pues posibilitan configurar una zona de desarrollo próximo, necesaria para la inclusión efectiva. Este concepto, teorizado por Vygotsky (2000), se convirtió en una de las categorías operantes en la investigación.

La zona de desarrollo próximo se refiere a las acciones que el niño puede resolver con ayuda de otros. Este asunto que, en la mayoría de los casos, no es estimado como una habilidad suya, constituye para Vygotsky (2000) el punto de partida para el aprendizaje. Estas funciones que se encuentran en estado potencial o embrionario son aquellas que se desarrollarán a través de la mediación. Alrededor de este proceso, se analizará el acompañamiento de padres, compañeros y profesores, fundamental para la inclusión efectiva de los casos estudiados.

Según esto, el trabajo presenta fragmentos relevantes de las trayectorias de vida de las personas que hicieron parte de la investigación, haciendo hincapié en las rupturas y procesos de transición de las historias de vida; y después, se desarrollan discusiones alrededor de la mediación y de la zona de desarrollo próximo para reconocer las acciones de acompañamiento familiar e institucional que han resultado efectivas para la inclusión.

Metodología

El diseño de la investigación correspondió al enfoque cualitativo. El método utilizado fue interpretativo y se inscribió, fundamentalmente, en el paradigma histórico-hermenéutico. En cuanto a los participantes, se identificaron 11 casos en seis Centros de Atención Universitaria (CAU), de los cuales se reconstruyeron cinco. El criterio de selección obedeció, por una parte, al interés de participación de los estudiantes; y por otra, al tipo de discapacidad. Para el estudio se excluyó a la población no oyente.

Dentro de las técnicas de recolección de información se utilizaron entrevistas semiestructuradas y a profundidad, diarios de campo y relatos de vida. La aplicación de las entrevistas se hizo con los estudiantes y con los directores de los CAU para identificar estrategias de inclusión. Las unidades de análisis fueron las rupturas e itinerarios que permitieron construir dichas estrategias a lo largo de las trayectorias escolares, y los procesos de mediación que dieron lugar a la configuración de zonas de desarrollo próximo.

El relato de vida fue el método empleado para el abordaje de las trayectorias escolares de las personas en condición de discapacidad (Dávila *et al.*, 2008). El objetivo central fue reconstruir la experiencia de los sujetos en relación con su contexto histórico concreto y las formas de discurso vigentes en este. Marinas (2004) concibió las historias de vida como relatos producidos para transmitir una memoria personal o colectiva, que hacen referencia a las formas de vida de una comunidad en un periodo determinado. Esta metodología surgió en un momento en el que las concepciones de historia humana y de identidad experimentaron una fuerte crisis (Dubar, 2002); y, aunque la influencia mediática ha llevado a que las experiencias propias pierdan valor, en los relatos se articulan elementos que no solo brotan del decir mediático presente, sino de formas de hablar y dar sentido que están en la memoria colectiva, el folclore y las narrativas populares.

Con respecto a las etapas y modalidades de la historia oral, se situaron tres: antropologismo conservacionista hasta los años treinta; estudios de marginación hasta los setenta; y estudios de la estructura y la cultura de las sociedades complejas (Dubar, 2002). La característica de la primera es que se planteó el conservacionismo como salida ante la desaparición de otras culturas en el presente. La segunda se refirió al estudio de poblaciones marginadas, a las migraciones y a los procesos de cambio. En cuanto a la tercera, se concentró en discriminar la dimensión socioestructural o sistémica y la dimensión sociosimbólica o cultural, esto quiere decir que trabaja con las representaciones y los conflictos presentes en la estructura.

En esta perspectiva, hay tres maneras fundamentales de enfocar el sentido y trabajo con las historias de vida. Una positivista en la que las historias se toman como documento positivo; otra interaccionista en donde interesa la construcción dual de situaciones, es decir, el proceso comunicativo; y una dialéctica en la que las historias de vida se entienden como historias de un sistema. Esta última fue la veta tomada para el desarrollo de esta investigación. En lo relativo a la interpretación, esta puede hacerse de manera estructuralista, hermenéutica o como comprensión escénica.

La riqueza de los planos históricos exige a la historia oral abordar el acontecimiento social no cosificándolo, sino tratando de abrir a sus planos discursivos. El valor subjetivo de los relatos es precisamente el valor original que apuesta a recuperar la memoria y a narrarla desde los propios actores. La historia oral remueve porque se atreve a recoger los relatos de la gente tal y como estos surgen, como experiencia de enunciación. Este ha sido el esfuerzo del presente trabajo, donde se recogieron y plasmaron de la manera más fidedigna posible las palabras y sentires de los sujetos.

La reflexión metodológica se realizó a partir de una práctica investigativa crítica, procurando evitar la instrumentalización del sujeto, y en la que el investigador puso en juego su propia subjetividad en la escucha del relato (Marinas, 2007). Así pues, el objetivo central de este artículo no es la presentación de los hallazgos de la investigación, sino los aportes del método empleado, ya que este se convierte en la estrategia misma para desarrollar los procesos de inclusión en la educación superior.

Esta investigación se desarrolló en tres fases. La primera buscó identificar a los estudiantes en condición de discapacidad que habían ingresado y permanecido en la Universidad Santo Tomas (Vicerrectoría de Universidad a Distancia - VUAD) durante los últimos cuatro años. Para ello, se revisaron documentos de caracterización institucional y datos reportados por los estudiantes al momento de la matrícula, los cuales fueron corroborados por los directivos de los CAU. En esta fase se caracterizaron distintos casos de discapacidad: genética, congénita, generada por accidente o trauma, de orden psiquiátrico o neurológico.

En la segunda fase se realizó el trabajo de campo, el cual tuvo por objetivo reconstruir las trayectorias escolares de las personas en condición de discapacidad identificadas previamente. Con esto, se buscó comprender las estrategias de inclusión social y educativa que construyeron a lo largo de su ciclo educativo. El proceso se desarrolló con entrevistas abiertas y profundas (Rogers, 1969), realizadas presencialmente en cada centro universitario.

En la tercera fase se analizaron las estrategias institucionales, administrativas y pedagógicas generadas para consolidar los procesos de inclusión (Mori-

ña-Díez, 2004). Esto implicó entrevistar a distintos actores como docentes y directivos, los cuales realizaron aportes para mejorar el transcurrir académico de los estudiantes.

En el Cuadro 1 puede observarse la distribución de los estudiantes por Centro de Atención Universitaria, programa profesional y tipo de discapacidad:

Cuadro • 1

Relación de estudiantes con discapacidad por CAU

Nombre	CAU	Programa	Discapacidad
EC	Barranquilla	Zootecnia	Accidente cerebro-vascular (ACV)
JCS	Cartagena	Construcción	Trastorno del habla
DQ	Chiquinquirá	Preescolar	Retraso mental leve
CA	Armenia	Preescolar	Retraso mental leve
LG	Pereira	Preescolar	Síndrome de Apert

Fuente: elaboración propia.

Resultados

A partir del objetivo planteado, el cual buscó analizar las trayectorias escolares de personas en condición de discapacidad que ingresaron y permanecieron en los programas de educación a distancia de la Universidad Santo Tomás, se presentan los aspectos más relevantes de sus historias de vida¹, haciendo especial énfasis en las estrategias adaptativas de los sujetos y los procesos de mediación de sus familiares y redes de apoyo. Las trayectorias de vida no se exponen en su totalidad, pues se tomaron fragmentos relevantes considerando como eje central las principales rupturas y transiciones de dichas historias.

Al momento de la entrevista, EC de 23 años era estudiante de zootécnica del CAU Barranquilla. Inició sus estudios de educación superior a los 17 años en la carrera de medicina. A los 18 años tuvo un accidente cerebrovascular. “Tenía mi novia, un mundo de sueños, y yo cuando me desperté en la camilla, todo parecía diferente. No podía jugar fútbol, yo antes del accidente era futbolista, jugaba en la selección de la universidad” (EC, comunicación personal,

1. Para efectos de salvaguardar la identidad de los participantes se han tomado las iniciales de sus nombres.

31.10.2013. Además de la lesión en el cerebelo, lo que dificultó el movimiento y, en este caso, la articulación del lenguaje, el accidente afectó el área de Broca, encargada del lenguaje. Así pues, aun cuando EC se comunicaba, la dificultad en la articulación de las palabras no le permitía expresarlas con claridad. Su padre era el encargado de traducir sus emisiones sonoras. A lo largo de las entrevistas, se encargó de traducirle.

Luego del accidente, no fue admitido de nuevo en la universidad en donde cursaba la carrera de medicina.

Yo me decidí a no quedarme sentado y seguir luchando. (...) Hasta que me abrieron las puertas de la Universidad Santo Tomás. (...) Hoy siento que comienzo a lograr lo que creía imposible, porque yo hoy quiero seguir luchando por mis sueños, ser alguien diferente al mundo, marcar la diferencia. (EC, comunicación personal, 31.10.2013)

Aunque requería de la colaboración de sus padres para el desarrollo de sus tareas, la mayoría de estas las desarrollaba de manera autónoma: “Yo ante todo soy independiente, (...) es un proceso, y con la ayuda de mis padres, (...) ellos me han ayudado a salir adelante (EC, comunicación persona, 31.10.2013). En línea con esto, y según afirmó su padre:

él trabaja en su computador, baja sus cosas, su mamá le ayuda a transcribir, es una persona con una capacidad intelectual normal. (...) Nosotros lo hemos acompañado y lo hemos hecho sentir que es útil, y que tiene un propósito en la vida. (PEC, comunicación persona, 31.10.2013)

Sumado a lo anterior, EC manifestó un gran entusiasmo por seguir adelante y culminar sus estudios de educación superior, a pesar de las adversidades: “yo puedo quedarme en mi casa, a mí me gusta ver fútbol, pero yo me he propuesto seguir luchando por mis sueños” (EC, comunicación persona, 31.10.2013).

En el caso de JCS, estudiante de construcción en la ciudad de Cartagena, era diagnosticado con trastorno del habla. En su relato señaló algunas rupturas en su historia de vida que fueron determinantes:

A los 12 años me leí la Biblia... Yo fui el último [se refiere al último de los hijos], entonces a los 11 años mi mamá me dijo alguna vez: “haz lo que te dé la gana con tu vida”. (...) Y una monja me dijo: “te voy a inspirar como sacerdote”. (...) La monjita me dio una pauta para leerla. (...) Y la leí todita, (...) me dio una enfermedad que se llama hipotiroidismo

y no podía caminar, y me estaba secando. (...) Entonces, aquí había un pastor que oraba a la gente. (...). Decían: “es que este tiene sida. (...) En ese proceso, yo hice un pacto con Dios, yo hice un pacto con Dios, yo dije: “Señor, si tú me paras de esta silla de ruedas, yo te sirvo de por vida. (...) Apareció un señor y sin yo conocerlo me afilió a la EPS [Entidad Prestadora de Salud], me hicieron la cirugía, hasta que me paré de la silla. (...) Como mi familia, (...) para ellos era un peso, tenían que bañarme, limpiarme, entonces, se deshicieron de mí. (...) Pero yo no morí, me paré y fui grande. (...) Ese señor me ayudó a estudiar y a ser lo que soy. (JCS, comunicación personal, 01.11.2013)

El relato de JCS permitió observar todas las dificultades por las que atraviesan los sujetos, no solo por su condición de discapacidad, sino a causa de los contextos sociales en los que se encuentran. En su relato, se observó que, en la niñez, su única pauta fue la lectura de la Biblia; y, años después, cuando se encontraba postrado en cama, la ayuda recibida por parte de un hombre lo acercó mucho más a la fe religiosa, al punto de convertirse en un predicador. Esto le facilitó, en buena medida, enfrentar su dificultad del habla, expresarse en público, desempeñarse en la educación superior e ingresar al ámbito laboral.

Otra de las entrevistadas fue DQ, estudiante de Preescolar en el municipio de Chiquinquirá, quien asistió a la entrevista en compañía de sus padres. En muchas ocasiones, su madre respondió por ella. De acuerdo con su relato, la discapacidad de DQ se debía a que:

la toma de medicamentos para controlar el mioma la afectó, nació de siete meses, (...) fueron un poco atrás los procesos de su desarrollo, no era lo mismo que mis cuatro hijos. (...) Ella quiere hacer una carrera como sus hermanos. (...) Siempre se ha contratado profesionales que la ayudan. (MDQ, comunicación personal, 08.11.2013)

DQ realizó estudios técnicos en primera infancia y afirmó que:

Es mi sueño es poder terminar esta carrera y comenzar un colegio para niños especiales, (...) con profesores que sepan qué enfermedades tiene el niño, (...) cuál es el currículo a seguir. Toda la vida me han gustado los niños, toda la vida he querido estudiar Preescolar. (...) Uno de mis sueños es poder llegar al Congreso y poder trabajar con personas con necesidades educativas especiales, poder hacer leyes para ellos. (DQ, comunicación personal, 08.11.2013)

Además, describió cómo ha sido su proceso de inclusión en el bachillerato y el tipo de lazos construidos durante este periodo: “inicialmente me inscribieron en un colegio privado, La Presentación, hasta noveno. (...) Luego, pasé a un colegio público. (...) Fue un cambio abrupto” (DQ, comunicación personal, 08.11.2013).

Respecto al apoyo brindado por otras personas, fuera de su ámbito familiar, sostuvo que “un apoyo demasiado grande es una profesora que me enseñó a mí que las cosas no se hacen de manera mediocre” (DQ, comunicación personal, 08.11.2013). Sobre esto mismo, su padre indicó que:

Cuando inició ella en el colegio, mi hijo rendía, (...) y la profesora le dijo: “usted es hermana de Juan Camilo, ¿usted por qué no rinde?”, (...) y yo fui y hablé con ella. Yo lo único que le dije fue: “profe, míreme la mano. Todos los dedos de la mano no son iguales. Todos los hermanos no son iguales”, (...) y ella entendió. (...) De ahí en adelante, ella le exigía, pero tampoco la atacaba. (PDQ, comunicación personal, 08.11.2013)

Por su parte, CA era estudiante de Preescolar, inscrita en el CAU Armenia. Su dificultad tenía que ver con un problema congénito. Nació prematura, esto afectó su desarrollo neuronal. Desde entonces, se sometió a terapias de lenguaje, fonoaudiología, motricidad, entre otras. En su relato expresó que: “Nací luxadas las dos caderas” (CA, comunicación personal, 03.12.2013). Por eso, tuvo aparatos durante un año, hasta cuando empezó a caminar sin gatear. “A los cuatro años aprendiendo a gatear. En el colegio me aceptaron, (...) trataban de enseñarme de la mejor forma posible. Hasta los 15 años no podía leer de manera fluida” (CA, comunicación personal, 03.12.2013).

En segundo tuvo una profesora que no tenía “vocación y paciencia”, le decía la ciega por el problema de los ojos, pues “no puede hacer visco” (CA, comunicación personal, 03.12.2013). Para leer no podía enfocar los dos ojos en la misma tarea. Desde ese tiempo, se quedó sin amigas: “desde ese día hasta quinto no tuve amigas, me la pasaba andando, mis amigas se pasaban conmigo para que les diera la lonchera” (CA, comunicación personal, 03.12.2013).

Luego tuvo otra profesora que estuvo muy pendiente de ella en tercero de primaria. En quinto la cambiaron de colegio, y allí no tuvo la ayuda necesaria. En séptimo le fue muy bien, y en octavo, “en ese colegio eran muy flexibles, no nos obligaban a presentar las cosas, yo no presentaba nada por tener buena relación con mis compañeros” (CA, comunicación personal, 03.12.2013).

En cuanto a las estrategias empleadas en su proceso de aprendizaje afirmó que:

Para mí, la música fue como mi descanso, yo me desahogaba, (...) yo era muy tímida, yo para ponerme a hablar no era capaz, (...) pero cuando cantaba, sí lo hacía. En matemáticas, me tocaba memorizar los ejercicios, así fue como yo pude pasar matemáticas. Para los exámenes, trataba de poner melodía para aprenderlos, (...) y me funcionaba. (CA, comunicación personal, 03.12.2013)

En su relato, mencionó de qué manera logró acceder a la educación superior y cómo tuvo que sortear algunas dificultades en el camino:

Cuando salí, yo quería estudiar preescolar, (...) hice dos semestres, también estaba en clases de canto, (...) salía de estudiar pedagogía y me iba para allá a estudiar. (...) A los seis meses en la Facultad de Música pusieron unas evaluaciones, (...) quedé de cuarta, yo ya había hecho un proceso, (...) me tocó gramática con un profesor que no le caí bien, me dijo que yo tenía que salir. (...) Me tocaban los exámenes, (...) me iba mejor que a otros compañeros, y a mí me dejaba. (...) Con otro profesor, la gramática me quedó en 4.5 y con este profesor no podía. (...) Yo vivía enferma del estrés de ese señor. (CA, comunicación personal, 03.12.2013)

En el caso de CA, la mediación de sus padres fue determinante. “Me sentó duro la parte de filosofía, (...) pero mi papá me ayudó mucho porque es comunicador social” (CA, comunicación personal, 03.12.2013).

Respecto a la música, lo más interesante fue el papel que jugó en su práctica como maestra, constituyendo incluso un resorte para su propuesta investigativa:

La música sigo trabajando con niños discapacitados: Down, autistas, no oyentes, con retardo y yo soy asistente (...) en algunas clases. (...) Me gustaría tener un instituto, (...) trabajando la musicoterapia con los niños. Especializarme en educación especial, poniéndole la parte de la música. (...) En el colegio donde hago una práctica estoy trabajando una metodología de Tita Maya: a través de la música manejar la letra, la escritura, (...) yo les canto, a veces están insoportables, yo les canto y se quedan quietos. (...) Desde el 2008 he trabajado el proceso con ellos: “cómo ayuda la musicoterapia en el desarrollo de los niños especiales”. (CA, comunicación personal, 03.12.2013)

El caso de LG, también estudiante de Preescolar, pero en la ciudad de Pereira, fue radicalmente diferente a los anteriores. Sus estigmas físicos revelaron de entrada su condición. LG tenía síndrome de Apert, una enfermedad genética que se caracteriza por malformaciones en el cráneo, lo que altera la cabeza y la cara. Estas también son frecuentes en pies y manos. En sus palabras, se trataba de una malformación de huesos craneofaciales. Tenía un poco de retardo lento. “El Apert se lleva a través de cirugía: dos de cerebro abierto, dos de manos y pies, y ahora viene una de reconstrucción total” (LG, comunicación personal, 03.12.2013).

Respecto a su proceso de escolarización expresó que:

Llegué al colegio cuando tenía cinco años, (...) me acogieron muy fácil. La dificultad fue en bachillerato, sentía alejamiento, ellos no entendían que yo tenía que trabajar a doble tiempo. Yo buscaba soluciones, hablaba, no salían conmigo al descanso, no compartían conmigo los trabajos en grupo, desde allí aprendí a trabajar individual, por eso no se me ha dificultado la metodología en la universidad. (LG, comunicación personal, 03.12.2013)

Ella mencionó que, encontró un llamado a ser maestra:

Tenía planeado estudiar educación especial... pero en Pereira no lo dan. Como lo reciben aquí en la universidad es muy buena, pero quiero especializarme en educación especial, creo que voy a estudiar en Italia. (...) Desde los siete años me han gustado los niños, jugaba a maestra. Y la educación especial [me ha interesado] por mi propia experiencia a nivel educativo. (LG, comunicación personal, 03.12.2013)

Discusiones

La zona de desarrollo próximo como eje potencial en el proceso de inclusión

El abordaje de los procesos de inclusión desde las teorías sociocognitivas ofrece elementos fundamentales para la comprensión del fenómeno, porque supone que el desarrollo está directamente relacionado con el aprendizaje (Vygotsky, 2000). Este no es un asunto menor, puesto que contradice los postulados de la psicología

del desarrollo para los cuales el aprendizaje es resultado de la maduración biológica. Desde esta última perspectiva, la inclusión estaría supeditada al desarrollo y no a los factores sociales y ambientales ligados al aprendizaje. Vygotsky (2000) también se alejó de las teorías del conductismo en las que el aprendizaje es un reflejo del proceso de condicionamiento; y de las posturas que priorizaron los ambientes de aprendizaje sobre la mediación social y su interiorización simbólica.

Pero, si bien en la teoría de Vygotsky (2000: 128) el aprendizaje es fundamental, este no se comprende como un proceso general aplicable a cualquier situación, sino más bien considera que “el desarrollo del conocimiento es, a su vez, el desarrollo de un conjunto de capacidades independientes y particulares o de un conjunto de hábitos particulares”. De aquí, la necesidad de crear estrategias de inclusión personalizadas que partan de la experiencia concreta de aprendizaje de cada sujeto.

El concepto central para comprender dicho proceso es el de zona de desarrollo próximo. En términos empíricos, se refiere a las acciones que el sujeto puede resolver con ayuda de otros. Así pues, es en la diferencia que existe entre aquello que el sujeto puede hacer por sí solo y el desarrollo potencial de aquellas actividades que realiza bajo la guía del adulto, que se encuentra la zona mencionada.

Lo interesante es que esta mediación es transitoria, pues, más adelante, la acción realizada con acompañamiento se interioriza y las estructuras psíquicas se desarrollan, de manera que ya no será necesaria la guía del otro.

La conclusión de Vygotsky (2000: 131) permite vislumbrar la aplicabilidad de la zona de desarrollo próximo a los procesos de inclusión, pues si “los niños pueden imitar una serie de acciones que superan con creces el límite de sus propias capacidades”, los distintos factores asociados a la discapacidad no constituyen límites permanentes para los procesos de aprendizaje. En ese orden de ideas, la conclusión del autor es que dichos procesos preceden el desarrollo y son capaces de transformarlo. La clave es comprender cómo se internaliza el conocimiento externo.

Mediación y acompañamiento

La mediación realizada por los cuidadores resulta fundamental para la inclusión de personas en condición de discapacidad (Batthyány, 2021) y para la configuración de la zona de desarrollo próximo. Por ejemplo, para EC, esta era realizada por su padre. Los casos estudiados mostraron que las personas en condición de discapacidad lograron construir equipos y sinergias, la mayoría de las veces familiares, que contribuyeron a la instalación de andamiajes para que el sujeto lograra sortear las dinámicas académicas institucionales.

Con respecto al acompañamiento de los padres, es necesario resaltar que, si bien ha sido fundamental en algunos casos, también puede resultar perjudicial cuando se hace excesiva (Miller, 1998), pues dificulta el desarrollo de la autonomía (Mannoni, 1979). En ese sentido, la predisposición a la dependencia, generada por el tratamiento que se les da a las personas en condición de discapacidad, puede lograr un efecto contrario al esperado, ya que termina impidiendo la interiorización efectiva de la mediación y, como consecuencia, el desarrollo de la autonomía frente a los procesos de aprendizaje.

En ese sentido, la mediación adecuada para el acompañamiento de estas personas tiene el reto de lograr apoyos presenciales que generen independencia, y apoyo psicológico y especializado que no culmine en una psicologización con el etiquetaje. En línea con esto, en las entrevistas realizadas pudo observarse que aún es común encontrar frases como *estas personas solo pueden desempeñar tareas concretas o mecánicas*. Pareciera como si cierta tendencia a la clasificación terminara concluyendo que el pensamiento abstracto es algo que no logra desarrollarse en personas en condición de discapacidad, asunto que quedaría desmontado desde una óptica menos biologicista y más centrada en la influencia que tiene la cultura en el desarrollo de los procesos mentales.

Sobre esto, debe resaltarse el papel de la institución en cuanto a las barreras para el aprendizaje y la participación. Según el índice de inclusión de Booth y Aisncow (2000), estas inhiben los cambios en la cultura, las políticas y las prácticas educativas. Su identificación se hace posible a través de la interacción entre el estudiante y su contexto, pues cobra un papel relevante la reconstrucción de las trayectorias de vida y el análisis de las formas de interacción de este.

Por esta razón, debe subrayarse la importancia de la cultura en la configuración de la discapacidad y del sujeto. La tarea en este campo consiste en dilucidar los mecanismos que se convierten en pivotes para lograr procesos de inclusión efectivos y las estrategias innovadoras que dan luz a prácticas emergentes de la educación inclusiva. Para ello, el análisis de las trayectorias de vida se convierte en una estrategia potente (Cotán, 2021). Para el caso particular de las personas en condición de discapacidad, el método ha permitido develar estrategias que construyen los sujetos a partir de las mediaciones socioculturales efectivas (Rancièrè, 2003). Identificar estos aspectos acerca a la comprensión de cuál es la suplencia que sirve de amarre para aquellos condenados o a la exclusión social o a la dependencia del otro.

Además de la importancia de la mediación, es necesario señalar también el papel que juegan la disciplina y organización, características identificadas en los casos estudiados, puesto que, justamente los puntos en los que los sujetos eran percibidos como menos capaces, se convirtieron en retos para intentar

sobresalir. Puede tomarse como ejemplo a CA, quien hizo de su habilidad para la música el medio para aprender en las demás áreas del conocimiento.

Rupturas y discontinuidades

Las trayectorias de vida no son lineales, por el contrario, están llenas de rupturas y bifurcaciones que marcan transiciones que resultan cruciales para los procesos de inclusión, aspecto que fue relevante en este análisis. A partir del concepto de ruptura, se buscó ubicar los límites y los recortes. En ese sentido, se reconstruyeron acontecimientos dispares para detectar la incidencia de las interrupciones, como lo indicó Foucault (2002: 7), las “transformaciones que valen como fundación”. Así pues, si bien se localizaron algunas series, el énfasis estuvo en las discontinuidades.

Los puntos de giro en la historia de vida son cruciales para comprender la relación entre el sujeto y la estructura. La discontinuidad se convierte en uno de los elementos más relevantes para el análisis de las trayectorias, comprendiendo la historia como dispersa, ya que busca extraer las prácticas y los campos semánticos desde los que se produce el discurso, así como su frecuencia y distribución. Se trata entonces de observar el sistema de oportunidades y los recursos de cada sujeto para lograr adaptarse a las circunstancias de cambio (Cobeñas, 2021).

En el caso de JSC, por ejemplo, el don de la predicación se convirtió en una suplencia que le permitió no solo enfrentar su dificultad del habla, sino lograr hablar con propiedad ante un otro, representado en el público hacia el que se dirige la prédica.

Sumado a esto, y como pudo observarse en este mismo caso, la inserción laboral de personas en condición de discapacidad no es menos sencilla que el proceso de inclusión social y educativa. Sin embargo, JSC evidenció cómo fue posible convertir su dificultad en un talento.

La institución también jugó un papel preponderante en el proceso de adaptación. Algunas de las entrevistas permitieron observar situaciones adversas en las que las instituciones escolares generaron desconfianza y frustración, no solo en los estudiantes, sino en sus núcleos familiares, en los que, finalmente, recayó el peso de la exclusión y el fracaso escolar. En ocasiones, la masificación de la educación fue en detrimento del acompañamiento efectivo, a lo que se sumó su anonimato y las escasas posibilidades para tomar la palabra y enunciarse en la dinámica de clase. Pese a esto, como reveló el caso de DQ, la labor que desempeñan algunos profesores es importante, pues logran identificar los ritmos y diversidades de los estudiantes, e implementan acciones centradas en la diferencia para potenciar su desarrollo, a tal punto de que aquellos que podrían

estar en una franja media, e incluso rezagados con respecto a sus compañeros, pueden sobresalir por sus logros académicos.

En la historia de CA se encontró cierto contraste entre estas dos posibilidades: por un lado, la profesora que le permitió participar en las dinámicas de canto y música; por otro, el profesor que le hizo la vida imposible en el conservatorio. Claramente, se evidenció cómo un profesor tiene la oportunidad de convertirse en mediador para que sus estudiantes descubran su talento o llevarlos al fracaso, excluidos de la institución escolar.

En lo relativo a las discapacidades congénitas, no puede desconocerse el análisis realizado por Foucault (1999) respecto a los anormales. Según este autor, la discapacidad alberga al monstruo, al pequeño depravado y al indócil. Como se observó en el caso de LG, quien se practicó una serie de cirugías reconstructivas, cuando las afectaciones de la discapacidad generan estigmas visibles y permanentes, los sujetos intentan recurrir a distintas prácticas médicas a través de las cuales buscan eliminarlos (Vásquez, 2012).

Debido al fuerte etiquetaje que existe, los sujetos configuran su identidad a partir del estigma. Así, LG mostró un fuerte interés por mejorar las vidas de personas en condición de discapacidad. Se trata de una especie de conciencia que desarrolló no solo a partir de su caso, sino de las redes de personas Apert a las que pertenecía. Ella se convirtió en una activista de redes sociales a través de las cuales buscaba configurar sinergias con otras personas y familias en el mundo que tienen hijos con Apert. Este elemento emergente evidenció una potencialidad para generar proyectos e investigaciones, y para construir propuestas efectivas de inclusión.

Estrategias en el proceso de acompañamiento

Las estrategias en el proceso de acompañamiento se reconstruyeron a través del diálogo con los directores de los CAU. Para ello, se realizaron entrevistas abiertas y diálogos colectivos junto con algunos docentes.

Uno de los aspectos a los cuales se apuntó, fue a que los procesos de tutoría y evaluación no podían ser homogéneos, por ejemplo, en el caso de EC, era necesaria la presencia de su padre en las tutorías y en las evaluaciones, pues hacía las veces de traductor. Así, se configuró una sociedad entre el tutor y su padre que dio lugar a la zona de desarrollo próximo. En este sentido, es importante informar y formar a los tutores, especialmente en el caso de las asignaturas virtuales, pues muchos desconocen la condición de discapacidad de los estudiantes con los que trabajan (Lémez, 2005).

Ahora bien, el mejoramiento del proceso requiere de la articulación de las distintas estrategias que han diseñado tutores y directores de los CAU para atender a este tipo de población, y que, aun sin tratarse de lineamientos o políticas formuladas por la universidad, se han convertido en criterios operantes que funcionan como parámetros tanto para el ingreso como para la permanencia y la evaluación (Medina; Higuera; García, 2021).

El primer dilema que enfrentaron los directores de los CAU tuvo que ver con el ingreso. Por un lado, permitir el ingreso implica generar estrategias particulares, sistemas de evaluación, andamiajes didácticos y pedagógicos, y garantizar el cumplimiento de los estándares y los lineamientos del programa al cual quiere acceder el sujeto; por otro, impedir el ingreso conlleva a asumir costos legales y sociales, tratando de mantener los estándares de calidad de la universidad y sus programas (Alonso; Díez, 2008). Como lo indicó la directora del CAU Barranquilla: “Si no lo acepto estoy cometiendo un error en la parte humanista que la universidad somos fuertes, pero si lo acepto, ¿dónde queda la parte del desarrollo?” (D. CAU Barranquilla, comunicación personal, 31.10.2013).

Es importante señalar que el ingreso de los estudiantes con discapacidad a la educación superior está motivado por un imperativo sociocultural de *ser alguien en la vida*. Es claro que, en la modernidad, el ser queda determinado por el conocimiento y por el discurso universitario (Lacan, 1999). Los padres contribuyen a reforzar este imperativo, pues no conciben que uno de sus hijos se quede por fuera del sistema escolar. Para los sujetos, se trata de la construcción identitaria que queda a expensas de la producción y reproducción intelectual (Romero, 2018). Con esto, puede decirse que la nominación del sujeto en la modernidad depende, en buena medida, del paso por la universidad.

Así las cosas, quienes ven impedido el ingreso a la educación superior, llevarán como lastre la imposibilidad de *ser alguien en la vida*. El discurso de la inclusión educativa obedece a este presupuesto y es reforzado por el de los derechos humanos —en los cuales el humano queda definido como pura vida (Agamben, 2006)—, lo que fortalece el carácter biopolítico de la inclusión (Jiménez; Luengo; Taberner, 2009). Bajo esta concepción, el sujeto ingresa en el dispositivo escolar como objeto que este se encargará de moldear para producir uno definido por la titulación escolar y, más adelante, profesional.

No obstante, la vocación juega un papel determinante para la elección de carrera de las personas en condición de discapacidad. A lo largo de las entrevistas, se observó una especie de patrón, específicamente en los casos de las mujeres, quienes manifestaron una vocación abierta hacia la enseñanza, y estaban inscritas en el programa de Licenciatura en Educación Preescolar. Ellas

no solo soñaban con enseñar a niños en condición de discapacidad, sino que se encontraban vinculadas a algún tipo de trabajo con esta población. Es posible que la enseñanza para niños con discapacidad mejore con el apoyo de personas en condiciones similares, ya que comprenden mejor la situación y los ritmos de aprendizaje de los infantes.

Además del ingreso a las instituciones de educación superior, es fundamental el desarrollo de estrategias de permanencia. Sostenerse en la universidad no es nada sencillo para las personas en condición de discapacidad, pues muchas deben asistir a terapias, someterse a cirugías, o circundar por una serie de tratamientos exhaustivos e incluso dolorosos y riesgosos. EC, por ejemplo, transitó entre terapias del lenguaje, terapia física y ocupacional, gimnasio, citas al neurólogo, entre otras. Pero no fue el único caso: LG fue sometida a varias cirugías, y próximo al momento de la entrevista, tenía programada la que se suponía sería la última, una cirugía de reconstrucción total, con un alto índice de riesgo, y en la que ella sabía que podía morir.

Ahora bien, el campo de la inclusión trasciende la esfera de la discapacidad (Martínez, 2005), y muchos directores de CAU entrevistados apuntaron a construir una mirada mucho más amplia de la inclusión, pues así lo requerían los problemas de los Centros de Atención Universitaria. Por ejemplo, la directora del CAU Armenia mencionó que existían otros casos que iban apareciendo y que tenían que ver con traumas, accidentes, pérdidas, rupturas, pero que afectaban la parte emocional y psíquica de las personas, lo cual dificultaba el desarrollo de sus actividades académicas. Se refirió a la inclusión en cuanto a la diversidad sexual; y afirmó que en los CAU se necesitaba apoyo psicológico y personal especializado para atender dichos casos, así como los relacionados con las adicciones que introducen nuevas dificultades en los procesos de aprendizaje.

En cuanto a la discusión sobre los lineamientos de inclusión educativa, esta se relaciona con las estrategias y acompañamientos que se deben construir para lograr la permanencia y los niveles de calidad esperados. Así, como se mencionó previamente, no puede tomarse como regla la vinculación directa de los padres en el proceso académico de sus hijos, pues puede ser contraproducente, es decir, en ciertos casos se requiere más bien cierta distancia de parte de ellos.

No siempre las personas que tienen algún tipo de discapacidad lo manifiestan abiertamente, máxime cuando su dificultad no es evidente. Esto atañe al tema del estigma, ya que, muchas veces, luego de haber pasado por otros procesos institucionales y de haber sido estigmatizados en dichos ámbitos, los sujetos desarrollan habilidades de camuflaje para pasar desapercibidos, al menos ante la primera mirada del otro. Este tipo de casos son más frecuentes de lo que se esperaría y podría decirse que son los que generan más dificultades para la

institución. Se trata de sujetos que, en ocasiones, se encuentran en el límite del fracaso escolar y la deserción, y a los que sus maestros, al desconocer su dificultad, continúan evaluándolos de manera homogénea.

A esto se suma que, para el caso concreto de la VUAD, no todos los tutores eran regionales, por lo que el contacto con los docentes nacionales quedaba limitado al campo del rendimiento académico. La Universidad Santo Tomás contaba con dos tipos de asignaturas y, en esa medida, de acompañamiento: unas regionales y el tutor a cargo estaba en cada CAU; otras de tipo virtual, y el tutor se encontraba en Bogotá. Los estudiantes mostraron una mayor cercanía y un acompañamiento más efectivo en el primer caso.

Otro reto relacionado con el acompañamiento tiene que ver con la sensibilización de la comunidad académica frente a los casos de inclusión educativa (Sanmartin, 2021), sobre todo en la educación superior donde el individualismo y la independencia en los procesos de aprendizaje aumentan el riesgo de exclusión social.

Es preciso, entonces, que tanto la institución universitaria como los docentes desarrollen estrategias administrativas, pedagógicas y didácticas que generen un ambiente propicio para la inclusión social de personas en condición de discapacidad (Sanmartin, 2021). No basta con charlas y procesos de sensibilización, sino que se requiere una nueva concepción pedagógica que involucre al conjunto de la comunidad académica. El punto aquí, y quizá uno de los más importantes, tiene que ver con que pensar seriamente la inclusión en la educación superior, implica repensar los modelos pedagógicos, ya que, en contadas ocasiones, lo que es excluyente, estructuralmente hablando, es el mismo discurso educativo. Esto hace necesaria una educación más humana en el fundamento, en la que el sujeto cuente no como pura vida (Agamben, 2006), sino como sujeto-supuesto-saber, es decir, como un sujeto que sabe.

Si bien varias de las propuestas de acompañamiento giran en torno a la construcción de estrategias psicológicas, es necesario fortalecer el campo de la pedagogía. Quizá, desde allí, deben consolidarse las estrategias institucionales de inclusión educativa (Dávila *et al.*, 2008). La misión de la Universidad debe orientarse a la reflexión desde las prácticas pedagógicas y observar, a partir del proceso de enseñanza que adelantan, qué tipo acciones se pueden implementar para mejorar la experiencia de las personas en condición de discapacidad inscritas en sus programas (Misischia, 2022). Dentro del trabajo de caracterización realizado en el CAU Cartagena, por ejemplo, se encontró que muchos estudiantes no sabían utilizar medios tecnológicos, además de que en sus sitios de residencia no tenían acceso a estos.

Finalmente, en las entrevistas con los directores de los CAU, se llamó a la institución a construir lineamientos concretos de inclusión, pero también se generaron propuestas que debían ser transversales como la adecuación de los espacios institucionales y la creación de entornos incluyentes (Booth; Ainscow, 2000).

Conclusiones

La investigación hizo visible la necesidad que existe de reconocer los casos de inclusión para mejorar las condiciones de las personas en condición de discapacidad. En esta vía, se comprende que:

- a) Las personas en condición de discapacidad requieren de un acompañamiento presencial mayor al de los demás estudiantes.
- b) El reconocimiento de sus casos permite que directores y profesores diseñen estrategias específicas de inclusión.
- c) Los distintos contextos generan formas de comprensión y abordaje diferenciales sobre el tema de la inclusión.
- d) Al no existir unidad de criterio en los lineamientos sobre la inclusión, cada director de los centros regionales recurre a su experiencia y perspectiva para generar acciones de inclusión y permanencia.
- e) El factor humano de la Universidad Santo Tomás ha sido uno de los elementos fundamentales para propiciar la inclusión.
- f) Los estudiantes, familias, y los directores y docentes regionales han generado grandes expectativas sobre el mejoramiento de las condiciones de inclusión en la universidad con las visitas realizadas.

De acuerdo con lo anterior, como parte de las discusiones relevantes, se resalta que el trabajo abrió las puertas para generar debates y lineamientos en torno al tema de la inclusión en la educación superior. El estudio concluye que la metodología de educación a distancia puede generar un ambiente adecuado para la inclusión, permitiendo que cada sujeto aborde de manera autónoma sus procesos de aprendizaje, lo que ofrece un escenario ideal para considerar los distintos estilos y ritmos de aprendizaje. No obstante, es necesario cualificar y repensar la metodología de acompañamiento para fortalecer el proceso formativo.

El problema en la inclusión es epistemológico, no solo pedagógico, y únicamente partiendo de esta postura será posible arribar a buen puerto. Lo contrario,

será girar sobre un falso problema que se intenta resolver a través de estrategias pedagógicas y didácticas, cuando se trata de un asunto estructural y topológico (Cardona-Quitián, 2013). En ese orden de ideas, la reflexión sobre la inclusión tiene como tarea realizar una crítica epistemológica y operativa del proceso de inclusión, y la universidad no puede ser ajena a este llamado. El diseño de políticas y lineamientos para el ingreso, la permanencia y el egreso de la población en condición de discapacidad, abrirá las puertas de las instituciones de educación superior a la realidad social y a las demandas educativas en el siglo XXI.

La inclusión educativa es hoy un mandato legal y, si bien existe mayor avance en términos de cobertura en la educación básica y media, la universidad tiene el reto de abrir las puertas a la población con discapacidad. Cabe anotar que los esfuerzos en términos de inclusión efectiva aún son incipientes, a pesar del interés del Estado por formular políticas al respecto. No obstante, es importante señalar que, hasta ahora, la inclusión pareciera estar enfocada como estrategia de conjunto, es decir, como estrategia homogénea de corte biopolítico que tiene como fin último la socialización (Foucault, 2007).

En línea con lo anterior, es importante anotar dos elementos: el primero tiene que ver con las necesidades de los estudiantes de acuerdo con su discapacidad. En la actualidad existen avances en el campo de la ciencia que han facilitado la enseñanza y el aprendizaje de personas con distintos tipos de discapacidad, y que se traducen en apoyos tecnológicos, con los cuáles debe contar la universidad si pretende lograr una inclusión efectiva. Esto implica la construcción de ambientes y entornos propicios para el aprendizaje de este tipo de población. Pero no es suficiente con esto, aunque haya en un programa varias personas con el mismo tipo de discapacidad, cada una ha contado con trayectorias distintas, apoyos diversos, y ha desarrollado estrategias adaptativas diferentes. ¿Cómo lograr introducir este criterio? Ese es uno de los aportes de esta investigación. El punto de partida es el conocimiento de la historia del sujeto. Para ello, la institución debe contar con un grupo de expertos encargado, más que de construir diagnósticos y dictaminar sobre la discapacidad, de conocer a fondo la historia de cada sujeto, y de brindar un acompañamiento constante tanto a él como a su familia.

El proceso de reconstrucción de las trayectorias escolares de personas en condición de discapacidad permite, entre otras cosas, hacer visibles las estrategias que el mismo sujeto construye, y que brindan consistencia a una idea investigativa con la que logre innovarse y proponerse planes para la enseñanza. Para esto, es fundamental escuchar las voces de los sujetos y sus familias, por tanto, las técnicas narrativas y las trayectorias de vida son una estrategia valiosa que puede impactar en la toma de decisiones de la universidad y contribuir al

desarrollo de acciones de mejora institucional, académica y personal para los estudiantes con discapacidad.

El reto de la inclusión tiene que ver fundamentalmente con introducir el principio de la diferencia como elemento central. Si se parte de la diversidad, el riesgo de homogenización y exclusión, propio de la inclusión, podría ser mitigado; si cada estudiante tiene un ritmo de aprendizaje, es necesario conocer cuál es. Pero esto no es suficiente, pues los individuos construyen sus propias estrategias de aprendizaje, así como mundos de significación diferenciales. La vía es el conocimiento subjetivo.

En línea con lo anterior, el acompañamiento tutorial que ofrece la educación a distancia de manera presencial, puede resultar definitivo para las personas en condición de discapacidad. Especialmente, cuando es agenciada por personas de su misma región. No se trata de que virtualmente no existan los medios de interacción, sino de que la discapacidad, entendida como una construcción social, se encuentra determinada por una serie de factores culturales. Las personas de su misma cultura tendrán mayores posibilidades de comunicar eficazmente los diferentes conceptos abordados, y lograrán una comprensión más profunda de la situación de la persona al habitar un contexto y un lenguaje comunes.

Por su parte, la metodología a distancia resulta ser de gran ayuda para estas personas debido a que pueden, por un lado, desarrollar sus propias dinámicas de aprendizaje, y por otro, trabajar a su ritmo sin tener que sufrir la exclusión de sus compañeros. Desde luego, la interacción también es necesaria en el proceso de aprendizaje, pero el reto es diseñar otras estrategias que generen espacios de socialización. Es trascendental que tanto docentes como directores y población estudiantil desarrollen habilidades concretas de inclusión, y promuevan ambientes favorables para dicho proceso. Para ello, deben implementarse acciones de sensibilización y capacitación.

Referencias

1. Agamben, Giorgio (2006). *Homo sacer: el poder soberano y la nuda vida* 1. Valencia: Pre-Textos.
2. Almán, Anahí; Ferreira, Felipe; López, Nicolás (2021). Ingreso de estudiantes con discapacidad en el nivel superior universitario. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 15(19-20), e097. <https://doi.org/10.24215/23468866e097>

3. Alonso, Alba; Díez, Emiliano (2008). Universidad y discapacidad: indicadores de buenas prácticas y estándares de actuación para programas y servicios. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 39(2), 82-98. Recuperado de https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART10763/universidad_discapacidad.pdf
4. Batthyány, Karina (2021). *Políticas del cuidado*. Buenos Aires y Ciudad de México: CLACSO/UAM-Cuajimalpa.
5. Berteaux, Daniel (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29, 1-22.
6. Booth, Tony; Aisncow, Mel (2000). *Índice de inclusión*. Bristol: CSIE.
7. Bourdieu, Pierre (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires. Siglo XXI.
8. Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loïc (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
9. Cardona-Quitián, Herwin (2013). Perspectiva topológica de la inclusión en la Educación Superior. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 3(2), 41-52. <https://doi.org/10.15332/erdi.v3i2.500>
10. Cardona-Quitián, Herwin (Director) (2015). *Inclusión a varias voces* [Documental]. Universidad Santo Tomas. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=5OK86ys_NUw
11. Chiroleu, Adriana (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior. Los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições*, 20(2), 141-166. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000200010>
12. Cobeñas, Pilar (2021). Personas con discapacidad en la educación superior: una mirada sobre las barreras a la plena inclusión. *RAES*, 13(22), 153-168. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8033435>
13. Cotán, Almudena (2021). Tutores y factores sociales resilientes del alumnado con discapacidad en las instituciones de educación superior. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 9-24. Recuperado de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/574>
14. Dávila, Oscar; Ghiardo, Felipe; Medrano, Carlos (2008). *Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso: CIDPA.
15. Dubar, Claude (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.

16. Ferreira, Miguel; Rodríguez, Manuel (2006). Sociología de la discapacidad: una propuesta teórica. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 13(1), 1-8. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/181/18153296019.pdf>
17. Foucault, Michel (1999). *Los anormales*. Buenos Aires: FCE.
18. Foucault, Michel (2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
19. Foucault, Michel (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: FCE.
20. Goffman, Erving (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrurtu.
21. Goldenhersh, Hebe; Coria, Adela; Saino, Martín (2011). Deserción estudiantil: desafíos de la universidad pública en un horizonte de inclusión. *Revista Argentina de Educación Superior*, 3(3), 96-120. Recuperado de https://untref.edu.ar/raes/documentos/raes_3_goldenhersh.pdf
22. Guattari, Félix (2013). *Líneas de fuga. Por otro mundo de posibles*. Buenos Aires: Cactus.
23. Jiménez, María; Luengo, Julián; Taberner, José (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), 11-49. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42267>
24. Lacan, Jacques (1999). *El seminario 17. El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
25. Lémuez, Rodolfo (2005). *La integración de las personas con discapacidad en la educación superior en el Uruguay. Programa para la Mejora de la Gestión de la Educación Superior (PMGES)*. Montevideo: CLAEH.
26. Mannoni, Maud (1979). *La educación imposible*. Ciudad de México: Siglo XXI.
27. Marinas, José (2004). *La razón biográfica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
28. Marinas, José (2007). *La escucha en la historia oral*. Madrid: Síntesis.
29. Martínez, Begonia (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(1), 1-31. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/48879>

30. Medina, Marta; Higuera, Lina; García, María (2021). Educación superior inclusiva y autonomía pedagógica: análisis en dos contextos iberoamericanos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 55-72. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.004>
31. Miller, Alice (1998). *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*. Barcelona: Tusquets.
32. Mischia, Bibiana (2022). La inclusión educativa en la educación superior. Límites y desafíos actuales. *Revista del IICE*, 52. <https://doi.org/10.34096/iice.n52.10783>
33. Morina-Díez, Anabel (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Archidona: Aljibe.
34. Morina-Díez, Anabel (2007). *La exclusión social, análisis y propuestas para su prevención*. Madrid: Fundación Alternativas.
35. Rancière, Jacques (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
36. Rogers, Carl (1969). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Barcelona: Paidós.
37. Romero, José (2018). *La invención de la exclusión. Individuo, desarrollo e inclusión*. Caracas: El perro y la rana.
38. Sanmartín, Gabriela (2021). Formación docente y discapacidad. *RAES*, 13(22), 22-33. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8033426>
39. Susinos, Teresa; Parrilla, Ángeles (2008). Dar la voz en la educación inclusiva. Debate sobre inclusión y exclusión desde el enfoque biográfico-narrativo. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 157-171. Recuperado de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5447>
40. Vásquez, Adolfo (2012). Foucault: “los anormales”, una genealogía de lo monstruoso. Apuntes para una historiografía de la locura. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 34(2), 1-18. https://doi.org/10.5209/rev_NOMA.2012.v34.n2.40745
41. Vygotsky, Lev (2000). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Herwin Eduardo Cardona-Quitián

Psicopedagogo de la Universidad Pedagógica Nacional; magister en Psicoanálisis, Subjetividad y Cultura de la Universidad Nacional de Colombia; doctor en Psicoanálisis de la Universidad de Antioquia. Profesor titular de carrera de la ESAP e investigador del núcleo Procesos étnicos e interculturales de la misma universidad. Correo electrónico: herwin.cardona@esap.edu.co.