

**Más Allá del Discurso: Formación en Trabajo Social y la Política de Inclusión de dos
Universidades Públicas de Bogotá**



Autoras:

Laura Sofia Carvajal Fernández

Liceth Dayana Holguín Beltrán

Trabajo Desarrollado como Requisito para Optar al Título de Trabajadoras Sociales
Modalidad: Monografía de investigación

Director:

Gilberto Betancourt Zárate

Semillero Epistemes

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca
Facultad de Ciencias Sociales
Programa de Trabajo Social
Bogotá D.C

2025

*La universidad construye valores y, al hacerlo,
se construye a sí misma como aparato de reproducción de la tiranía
o como espacio público de producción e invención de utopías.*

Pablo Gentili

Dedicatoria

Al amor de papá que fue mi refugio, mi cómplice y mi sol. Tu memoria es mi norte y en tu nombre van todos mis logros.

A Dianita y a mi mami por entregarme la posibilidad de amar y soñar. Por tejer caminos para mí y por ser mi razón de vivir la vida.

A los que encendieron en mí la llama de la curiosidad.

A quienes diariamente hacen de la educación un lugar de utopías y posibilidades.

Liceth Dayana Holguín

A mis papis, por ser símbolo de empatía y amor. Sin ustedes, esta vida estaría incompleta.

A quiénes abren caminos de posibilidades y luchan día a día por un mundo amoroso.

Laura Sofia Carvajal Fernández

Agradecimientos

El documento que hoy entregamos más que un producto académico, es una recopilación de afectos y una historia tejida con amor, memoria y esperanza. Por ello, agradecemos a todos los que nos han acompañado, sostenido y amado en este camino.

A Sofía, por este proyecto, por la vida juntas y por caminar conmigo durante tanto tiempo. Gracias por ser mi compañía constante, por acompañar las caídas y celebrar cada triunfo, por regalarme tu luz y por los sueños compartidos. Porque juntas somos invencibles.

Gracias por llegar y quedarte, pecesito.

A mis docentes, con infinita gratitud y admiración, por el amor, el cuidado y las enseñanzas construidas más allá del aula. Gracias por estar presentes y por siempre creer. Este logro también es de ustedes, aquí está su huella viva, su confianza, su esperanza sembrada en mí.

Al Trabajo Social por darle tanta vida a mi vida. Por enseñarme a luchar y a resistir.

A la Universidad Pública por ser artífice de sueños. En especial, a la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca por todos los caminos que me ha permitido recorrer, por los sueños y los horizontes construidos. Gracias por ser mi hogar.

A la vida por permitirme llegar hasta acá, por regalarme personas, palabras y caminos.

Liceth Dayana Holguín Beltrán

A Liceth, por su amor y resistencia, porque este camino no hubiera sido sin ti. Gracias por ser lucecita cálida de hogar, Lizzy.

A todas las voces que hicieron parte de esto. Ustedes me han mostrado la fuerza que habita en la vulnerabilidad y la esperanza que nace en cada palabra.

A todas las vidas que caminaron de mi mano. Gracias por sostenerme con tejidos de amor y cuidado.

A mi hermano, por ser compañía y risa en mi vida. Gracias por llenarme el alma.

Al Trabajo Social por mostrarme que la vida florece cuando se siembra con amor y se cuida.

Laura Sofía Carvajal Fernández

Tabla de contenido

Resumen.....	9
Introducción.....	10
Trazado Metodológico.....	12
Formas Otras de Conocer y Amar: Perspectiva Decolonial.....	12
Proceso Investigativo.....	14
Contemplar de la Realidad Social.....	21
Interés Investigativo.....	22
Horizontes del Saber.....	24
Cuestionamiento y Problematicación de la Realidad.....	33
Horizonte Investigativo.....	36
Pregunta Orientadora.....	37
Objetivos.....	38
Objetivo General.....	38
Objetivos Específicos.....	38
Trazado Conceptual.....	39
Conversar Alterativo.....	56
Herramientas Posibilitadoras de Diálogo.....	57
Organización de la Información.....	59
Voces que Tejen Mundos: Reconocimiento y Resistencia de Quienes Caminaron en Conjunto.....	61
Reflexionar Configurativo.....	64
Entre el Discurso y la Práctica en la Formación de Trabajo Social en la UCMC y la UNAL.....	65
Estructuras académicas y saberes situados en la formación en Trabajo Social.....	65
Saberes, estructuras y discursos: caminos y desafíos en la construcción de una educación inclusiva.....	67
Configuraciones del saber: retos y resistencias en la inclusión de la discapacidad en Trabajo Social.....	87
Caminos de inclusión: saberes, luchas y transformaciones en Trabajo Social.....	96
Nombrar la diferencia: lecturas de la discapacidad.....	96
Lenguas diversas, saberes plurales.....	100
Pedagogías en clave de resistencia: otras formas de habitar lo educativo.....	102
Otros saberes, otras voces: apuestas estudiantiles por la inclusión.....	115
Conclusiones.....	124
Recomendaciones.....	126
Bibliografía.....	127
Anexos.....	132

Listado de figuras

Figura 1.....	14
Figura 2.....	24
Figura 3.....	62
Figura 4.....	63
Tabla 1.....	68
Figura 5.....	97
Figura 6.....	98
Figura 7.....	118
Figura 8.....	122

Resumen

La presente investigación parte de una comprensión del lenguaje como elemento clave para la construcción de comunidad y saber, desde donde se enuncia como una dimensión política, afectiva y epistémica históricamente colonizada y jerarquizada. Desde allí, se analiza la manera en que la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y la Universidad Nacional de Colombia desarrollan —o no— procesos de formación en Trabajo Social que reconozcan la importancia de la diversidad lingüística de las personas con discapacidad visual o auditiva. La iniciativa de investigación surge como una retribución a la universidad pública por ser lugar de posibilidades, afectos y horizontes, como una apuesta por aportar a la construcción de una universidad que sea un espacio de encuentro para todas y todos. Enmarcada en una perspectiva decolonial, esta apuesta explora las tensiones entre el discurso de las Políticas de Inclusión, y las prácticas pedagógicas de cada unidad académica. Asimismo, se resaltan iniciativas docentes y experiencias estudiantiles que emergen desde abajo y que reconocen el lenguaje, el cuerpo y los saberes diversos como elementos centrales en la construcción de una educación inclusiva.

Los hallazgos evidencian lógicas coloniales que persisten y llaman a la apertura de nuevos espacios de reflexión y acción. Para las universidades públicas, este estudio interpela la permanencia de barreras estructurales y aboga por un cambio real en las prácticas institucionales. Para el Trabajo Social, abre la mirada hacia la urgencia de formar profesionales que reconozcan la diversidad lingüística como elemento central para la formación y el quehacer profesional.

Palabras clave: discapacidad, diversidad lingüística, educación inclusiva, políticas institucionales de inclusión

Introducción

La universidad, como espacio de formación académica y profesional, ha sido reconocida por su capacidad de producir y reproducir saberes. No obstante, también es un lugar donde se hacen visibles las tensiones y contradicciones que atraviesan las sociedades contemporáneas, especialmente en relación con la equidad, la diversidad y la justicia social. En este escenario, las Políticas de Inclusión, formuladas por las Instituciones de Educación Superior, pretenden responder al desafío de garantizar entornos accesibles para todas las personas; sin embargo, en su aplicación, revelan limitaciones que invitan a cuestionar sus alcances reales.

Es así como la presente investigación surge de la inquietud por comprender cómo, en el marco de la formación en Trabajo Social, las universidades públicas Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y Universidad Nacional de Colombia, abordan la inclusión de personas con discapacidad visual y auditiva. Con ello, se busca reconocer que las políticas institucionales, en muchos casos, son elaboradas bajo lógicas capacitistas y coloniales que no dialogan con las realidades, necesidades y trayectorias de quienes habitan la universidad.

La investigación se enfoca en problematizar no solo la ausencia de recursos o ajustes razonables, sino también en evidenciar cómo el modelo educativo continúa priorizando saberes, lenguajes y formatos de aprendizaje hegemónicos, que refuerzan la exclusión de quienes habitan cuerpos diversos. Desde esta perspectiva, se plantean la diversidad lingüística y la discapacidad como dimensiones fundamentales que interpelan a la universidad en su estructura, sus prácticas pedagógicas y sus marcos epistémicos.

En esta línea, se reconoce el lenguaje no sólo como un medio de comunicación, sino como un elemento constitutivo de comunidad, identidad y transformación social, el cual ha sido históricamente atravesado por estructuras educativas que imponen formas únicas de nombrar y conocer el mundo. Bajo estas condiciones, la inclusión se convierte en una estrategia que, más que transformar la universidad, exige al otro y la otra su ajuste a normas ya establecidas, validando la diferencia únicamente cuando ésta es capaz de adaptarse al molde institucional.

El análisis de estas barreras permite cuestionar las formas en que la educación superior reproduce modelos capacitistas que normalizan ciertas maneras de aprender y comunicar, relegando otras al margen. Al mismo tiempo, invita a repensar la universidad como un espacio que debe garantizar el derecho a la educación desde la pluralidad de lenguajes, experiencias y modos de habitar el mundo. A partir de ello, se proponen estrategias concretas para desmontar barreras estructurales y culturales, promoviendo una educación que no solo forme profesionales, sino que también garantice el acceso equitativo al conocimiento, la

participación plena y la capacidad de transformación social desde la diferencia. Así, esta investigación no solo visibiliza una problemática, sino que también aporta a la construcción de soluciones viables que afiancen el compromiso de la educación superior con la equidad y la justicia social.

La presente investigación propone, entonces, cuestionar y analizar las tensiones entre el discurso de la política de inclusión y las prácticas pedagógicas que se configuran al interior de los programas de Trabajo Social. A través de este análisis, se busca visibilizar no solo las barreras estructurales y curriculares que enfrentan las personas con discapacidad visual o auditiva, sino también las resistencias, iniciativas y formas de producción de conocimiento que emergen desde sus propias experiencias, así como desde las acciones colectivas de docentes y estudiantes que han desafiado estas lógicas de exclusión.

El recorrido investigativo se encuentra articulado con las iniciativas del Semillero de Investigación Epistemes y surge a partir de la iniciativa de las autoras, con el propósito aportar a la construcción de una universidad que no se limite a ofrecer acceso formal, sino que abra caminos reales de participación plena, diálogo de saberes y reconocimiento de la diversidad. Se parte de la convicción de que la verdadera inclusión no se logra a través de políticas que ajustan a la persona a la institución, sino mediante una transformación profunda de las prácticas educativas, que permitan cuestionar y reconfigurar las estructuras que históricamente han reproducido desigualdad.

En este marco, el presente Trabajo de Grado se ha articulado con la actividades y proyectos que se adelantan desde el semillero, entre ellos el proyecto denominado “Reconocimiento de la diversidad cultural e inclusión en estudiantes con discapacidad de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Aportes desde el Trabajo Social con Grupos y el Modelo Social de la Discapacidad” (aprobado por Acuerdo 064 de 2024). Asimismo, se apoyó a la Electiva en Teoría Social Crítica de la Discapacidad, a través del desarrollo de espacios formativos en Lengua de Señas Colombiana.

Finalmente, esta investigación no solo pretende dar cuenta de una problemática, sino abrir preguntas que interpelan el quehacer de las Instituciones de Educación Superior pública y de la formación en Trabajo Social, proponiendo que la universidad debe avanzar hacia la construcción de espacios donde la diferencia deje de ser tolerada y pase a ser valorada como un elemento central en la producción de conocimiento y en la configuración de una sociedad justa, plural y equitativa.

Trazado Metodológico

En el caminar del presente proyecto, se presenta el Trazado Metodológico como el apartado en el cual se recogen los enfoques epistemológicos e investigativos desde los cuales se desarrolla el proceso. Más que una descripción de los métodos empleados, este espacio permite comprender la manera en que la investigación se ha configurado desde una perspectiva decolonial y situada, en diálogo con los saberes y experiencias de quienes han participado. Aquí se recogen las perspectivas de la decolonialidad de Anibal Quijano y Catherine Walsh; y la mirada de la Altersofía, planteada por Alexander Ortiz Ocaña, para orientar el caminar a través de los diferentes espacios que tienen lugar en esta investigación. Más que un conjunto de procedimientos, este apartado es la manifestación de una postura ética y política que cuestiona las formas tradicionales de la comunicación en la educación.

Formas Otras de Conocer y Amar: Perspectiva Decolonial

La presente investigación retoma una visión decolonial, como mirada transversal que permite abordar la persistencia de estructuras eurocéntricas y sus efectos en las sociedades contemporáneas, desde una oposición a la colonialidad del poder, entendida, según Anibal Quijano como “uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista” (Quijano, 2007, p. 93). Asimismo, se realiza un cuestionamiento a la colonialidad del saber, desde la mirada de Catherine Walsh apuntando a “la creación de condiciones radicalmente diferentes de existencia, conocimiento y del poder que podrían contribuir a la fabricación de sociedades más justas” (Walsh, 2007, p. 26)

En este sentido, la mirada decolonial en el marco de la investigación no sólo desafía la dominación de los saberes europeos, sino que también apunta a la transformación de las relaciones de poder y la naturaleza homogeneizadora de los sistemas educativos convencionales que configuran la desigualdad en las sociedades contemporáneas. Por tanto, estas “formas otras de conocer y amar”, como propuesta frente a la investigación tradicional, permiten una revalorización de saberes desplazados para generar espacios que favorezcan la igualdad y la inclusión.

En el contexto de la formación en Trabajo Social, la perspectiva decolonial interroga la manera en que estas instituciones, en su intento (o no) de promover la inclusión, tienden a reproducir estructuras de poder que se manifiestan en la priorización de una única forma de conocimiento y expresión, en detrimento de la diversidad cultural y lingüística del país. Desde el análisis decolonial es posible cuestionar la suposición implícita de que un sistema educativo occidental, normativo y homogeneizador puede incluir a sujetos diversos, como las

personas con discapacidad visual o auditiva, sin una transformación profunda en sus estructuras y contenidos. Lo que permite una comprensión de las dinámicas de poder que influyen en las dinámicas educativas, abriendo la posibilidad de repensar y reconfigurar la formación en Trabajo Social en términos de una participación real.

Esta mirada propone un cuestionamiento radical de los principios epistemológicos dominantes, que han sido cimentados por visiones coloniales, eurocéntricas y monolingüísticas, que imponen una única forma de entender el mundo y el conocimiento. Al hacerlo, se cuestionan las jerarquías que relegan saberes, lenguas y formas de ser que no se ajustan a los cánones impuestos.

Por lo que la investigación no se limita a un análisis descriptivo de las políticas de inclusión de cada Universidad, sino que busca problematizar la forma en que estas han sido diseñadas e implementadas, identificando si reproducen lógicas del capacitismo entendido como un sistema de opresión que impone normas de funcionamiento corporal y mental basadas en la idea de un cuerpo "productivo" y "funcional", o si realmente transforman las estructuras que generan exclusión.

Desde allí, se cuestionan los discursos de "normalización" que sugieren que las personas con discapacidad deben ajustarse a un estándar social determinado y se aboga por una reconfiguración de las estructuras institucionales, académicas y laborales para que sean inclusivas desde su concepción. Lo que implica repensarlas no desde la inclusión de la diferencia en un marco preestablecido, sino desde la apertura radical a otras formas de habitar, conocer y construir mundo, en donde la diversidad deje de ser tolerada para convertirse en el principio que define las bases mismas de la universidad y la sociedad.

Otro eje fundamental del diálogo entre el Trabajo Social decolonial y la discapacidad es el reconocimiento de la agencia y la participación de las personas con discapacidad. Impulsando un enfoque donde estas sean protagonistas en la construcción de conocimiento y en la formulación de soluciones para los problemas que enfrentan. En coherencia con la perspectiva decolonial, la investigación se aleja de enfoques que tienden a visualizar a las personas con discapacidad como "objetos de estudio" o como beneficiarios de un sistema asistencialista, para dar paso a un caminar conjunto.

Esta mirada posibilita una comprensión más profunda del papel del Trabajo Social en la construcción de espacios universitarios para todas y todos, al tiempo que permite generar insumos para la formulación de estrategias que impulsen una transformación estructural en las Instituciones de Educación Superior (IES). Al visibilizar estas barreras, se busca

evidenciar cómo las estructuras de poder y los sistemas normativos perpetúan la exclusión, en términos lingüísticos y de conocimiento.

Proceso Investigativo

El proceso de la presente investigación se da desde los postulados de Alexander Ortiz Ocaña (2019), quien plantea que es necesaria la construcción de pensamiento desde la “altersofía”, entendida como el saber construido en el encuentro con el otro, donde el conocimiento no es impuesto ni unilateral, sino que emerge del reconocimiento de la diversidad de saberes y la interacción entre múltiples formas de entender el mundo. La altersofía se convierte así en base y cimiento de la decolonialidad, dando lugar a "formas "otras" de pensar, sentir y existir” (Ortiz, 2019. p. 149).

Esta perspectiva abre camino para repensar las prácticas educativas en las universidades, entendiendo que los procesos de enseñanza y aprendizaje no son exclusivamente cognitivos, sino que también están atravesados por relaciones sociales, culturales y políticas. Por lo cual, la ausencia de las condiciones y herramientas adecuadas para una comunicación y participación plena genera procesos de exclusión que limitan la posibilidad de acceder a ese “todo” de la experiencia educativa.

Desde este horizonte es importante reconocer la importancia de la accesibilidad comunicativa como eje de la presente investigación, ya que es un factor determinante en la construcción de conocimiento, identidades y relaciones sociales. En este sentido, Alexander Ortiz Ocaña (2019) plantea que

El lenguaje no es un sistema de signos, el lenguaje es nuestro modo único de vivir en comunalidad. Hay cosas que nunca decimos, que nunca soltamos, pero que hacen parte del convivir y cuando nos atrevemos a hacerlo nos damos cuenta del valor de la alteridad porque allí verdaderamente nos reconocemos (p. 90).

Esta afirmación resalta la necesidad de cuestionar las estructuras lingüísticas y comunicativas que han sostenido históricamente formas de exclusión y colonialidad del saber, y la forma en que estas se encuentran presentes dentro de las universidades públicas. Para ello, se propone un trazado metodológico que estructura el proceso de la investigación en diferentes momentos que permitirán la co-construcción de saberes que permitan avanzar hacia un modelo educativo más inclusivo y accesible.

Figura 1

Proceso investigativo



Nota. Elaboración propia inspirada en los postulados de Ortiz (2019). 2025

Contemplant de la Realidad Social

Este primer momento investigativo se cimenta en los cuestionamientos realizados por las autoras frente a los procesos de aprendizaje e interacción que se dan durante la formación en Trabajo Social. A partir de ello, es posible establecer como elemento transversal el hecho de que las autoras, como trabajadoras sociales en formación, no son seres aislados ni independientes del universo a investigar. De acuerdo con Ocaña y Arias (2019) “el “investigador” no debe ser un investigador sino un actor, un facilitador de procesos liberadores, un mediador decolonial” (p. 93). En este sentido, la investigación no se limita a un ejercicio académico de observación y análisis, sino que asume un compromiso ético y político con las realidades investigadas, donde se prioriza el diálogo de saberes y la construcción de estrategias para la accesibilidad comunicativa, en un proceso investigativo que está marcado por la interacción, el afecto y la implicación con la realidad.

Con base en este principio, se presenta el **interés investigativo** como punto de partida, el cual está directamente vinculado con las vivencias y percepciones de las autoras, teniendo en cuenta que “ya no es el alejamiento sino el acercamiento el ideal que debe guiar

al investigador de los fenómenos sociales o naturales” (Ocaña & Arias, 2019, p. 91), buscando construir desde la implicación y la experiencia compartida.

En este caso, dicho interés surge desde la experiencia personal de las autoras, como estudiantes de Trabajo Social de una universidad pública, quienes, desde su formación y práctica, se han visto orientadas e interesadas hacia el aprendizaje de estrategias comunicativas inclusivas. Esto se da desde la escucha, la vivencia y la observación en el contexto, por lo que no solo responde a una inquietud académica, sino que vincula la necesidad de construir y ejercer un Trabajo Social cada vez más libre de barreras, y con la capacidad de abordar las diversas formas de exclusión presentes en el ámbito educativo.

Las reflexiones e intereses que allí surgen posibilitan “escuchar lo que no ha sido escuchado, escuchar lo que ha sido silenciado, escuchar lo que ha estado sometido al olvido, debajo de las estructuras de dominación” (Vazquez, 2015, como se citó en Ortiz, 2019, p. 91), lo cual invita a considerar cómo las lógicas de poder, que han determinado qué saberes son legítimos, se encuentran presentes en las universidades públicas; así como a reconocer que los procesos educativos pueden ser herramientas para construir puentes comunicativos, promoviendo interacciones basadas en la diversidad lingüística para generar nuevos conocimientos. Desde esta perspectiva, la investigación se configura como un acto de apertura y de resistencia frente a las narrativas hegemónicas, posibilitando el rescate de experiencias y conocimientos que han sido invisibilizados en los espacios educativos.

El siguiente momento investigativo que se desarrolla son los **Horizontes del Saber**, contruidos como una práctica de indagación, bajo la cual es posible conversar a través de los textos con esos otros con quienes se han compartido intereses investigativos, con el propósito de “asumir una postura frente a lo visto-escuchado-sentido, para poder utilizar la visión decolonial y poder visibilizar el accionar “otro”” (Ocaña & Arias, 2019, p. 105). Lo anterior, se traduce en una búsqueda de sentido compartido dentro de las Ciencias Sociales, que permite integrar diferentes perspectivas sobre educación inclusiva y diversidad lingüística.

En este proceso no solo se recopila información de manera técnica, sino que se participa en un esfuerzo de construcción colectiva de conocimiento, reconociendo la interdependencia o los entrecruzamientos de las ideas y la importancia de construir consenso académico en torno a problemas sociales relevantes. Por lo cual, más allá de documentar lo que ya existe, se realiza un ejercicio reflexivo para imaginar y proyectar nuevas posibilidades para la educación superior. Este momento no solo responde a una necesidad metodológica propia de la investigación, sino que se fundamenta en la necesidad ontológica y ética de reconocer la naturaleza colaborativa y la necesidad de operar en consenso.

El proceso investigativo no es solo un ejercicio analítico sino una experiencia vivencial que implica la interacción de sentimientos, emociones, acciones y afectividades, donde cada uno de los actores “contempla al otro y se contempla a sí mismo” (Ocaña & Arias, 2019, p. 105). Este encuentro dialógico implica un reconocimiento mutuo, en el cual las autoras no solo observan al otro sino que permiten ser observadas, reconociéndose como parte del entramado social que buscan comprender. Desde esta mirada, el **Cuestionamiento y Problematicación de la Realidad** es un proceso de apertura hacia nuevas formas de comprensión de la misma, que se da desde un ejercicio de inmersión y diálogo con los actores y los contextos involucrados, reconociendo la necesidad de una transformación que no solo sea conceptual, sino también reflexiva y generativa.

Se privilegia, entonces, el cuestionamiento de la forma en que la formación en Trabajo Social se articula con la política institucional de inclusión. Lo que requiere observar críticamente el entorno, desnaturalizar las estructuras que perpetúan desigualdades y proyectar nuevos horizontes de sentido.

Asumiendo la educación inclusiva no como una mera adaptación a estructuras preexistentes, sino como un proceso de transformación que emerge desde las voces y experiencias de quienes han sido históricamente marginados. Bajo este enfoque, el Cuestionamiento y Problematicación de la Realidad deja de ser un ejercicio técnico para construirse como un espacio para co-creación de conocimiento en el que a través del diálogo colectivo se proyecten apuestas para abordarla.

Horizonte Investigativo

El segundo momento de la investigación se plantea bajo la posibilidad de abrir espacio a diálogos plurales que permitan conocer el fenómeno a partir de nuevas formas de interpretar y comprender el mundo, producto de las reflexiones y conexiones realizadas y presentadas previamente. Este momento de la investigación invita a reconocer el proceso como un acto afectivo y sensorial, en el que los diferentes momentos son parte de un diálogo continuo entre las experiencias y las inquietudes que emergen de ellas. Así, la investigación se aleja de la concepción tradicional que la reduce a un ejercicio racional y objetivo, para posicionarla como un proceso relacional, en el que las emociones, los cuerpos y las subjetividades desempeñan un papel fundamental.

Este diálogo “es una configuración holística de discursos diversos, en los que se entrelazan de manera dialéctica saberes "otros"” (Ocaña & Arias, 2019, p. 106), por lo que las preguntas no son sólo instrumentos funcionales, sino que constituyen actos de reflexión profunda que emergen de procesos relacionales y convergen en la búsqueda de sentido.

En este contexto, la **Pregunta Orientadora** emerge como resultado de un diálogo continuo entre lo observado y las perspectivas que los interrogan; así como de una interpelación crítica a las estructuras que perpetúan la exclusión. Esto implica reconocer el proceso investigativo como un acto no lineal, donde los interrogantes evolucionan a medida que emergen nuevas conexiones y comprensiones, permitiendo que el conocimiento se construya desde la altersofia, es decir, desde el encuentro y la diversidad de saberes. Aquí no solo se delimita el objeto de estudio sino que se configura como una herramienta para construir prácticas educativas y comunicativas alternativas en la educación superior.

Surgen así, los **Objetivos de Investigación**, los cuales se fundamentan en la comprensión del campo, por lo que no se limitan a ser simples puntos de llegada, sino que representan un horizonte dinámico de transformación y reinterpretación constante de la realidad. En este caso, el objetivo general se concibe como un acto de indagación que permite identificar la manera en que emergen los procesos inclusivos en Trabajo Social; mientras que los objetivos específicos actúan como espacios de conexión y diálogo entre los diversos aspectos del fenómeno estudiado, como momentos interdependientes de la investigación.

Estos objetivos se inscriben en un ejercicio de cuestionamiento y transformación de las estructuras que han sostenido la educación inclusiva y la diversidad lingüística para personas con discapacidad visual o auditiva. En sintonía con la altersofia planteada por Ortiz Ocaña (2019), se conciben como un marco vivo y dinámico que orienta el proceso investigativo, nutriéndose de diálogos interculturales y la construcción colectiva del conocimiento para interpelar las formas hegemónicas de enseñanza y abrir espacio a la diversidad lingüística como un derecho, no como una concesión.

Posteriormente, el **Trazado Conceptual** se enuncia como una herramienta que permite construir una nueva percepción de la realidad social, desde una mirada crítica y situada. Este se configura como un momento que no solo organiza los ejes clave, sino que se convierte en un espacio de reflexión sobre la manera en que los conceptos son apropiados y resignificados dentro del contexto particular del estudio. En este sentido, se aleja de una visión eurocéntrica y lineal del conocimiento para convertirse en un espacio dialógico, en el que las voces y saberes “otros” se cuestionan.

Conversar Alterativo

Siguiendo esta perspectiva de investigación, las **Herramientas Posibilitadoras de Diálogo** de la presente investigación se plantean como “un conversar afectivo y reflexivo, sin supuestos, sin expectativas, sin aprioris, sin condiciones, permitiendo que “el otro” también pregunte y exprese sus emociones, juicios y valoraciones” (Ocaña & Arias, 2019). Por ello,

se propone la tertulia como elemento que permite la conversación, el encuentro y la relación con los seres humanos. Desde esta visión, “se desea generar interacción con quienes se conversa, es decir, no hay imposiciones, sólo se propone un tema de concertación y se respeta la forma como el interlocutor lo aborda” (Ocaña & Arias, 2019, p. 107), por lo que las conversaciones están orientadas a capturar no solo las respuestas objetivas, sino también las experiencias y percepciones que emergen a partir de sus relatos, sin dejar de lado la armonía y coherencia necesarias para cuidar al otro y dialogar desde la autenticidad.

Luego de la realización de las tertulias que permiten el diálogo y la conversación, se realiza la **Organización de la Información** obtenida durante el proceso investigativo, con el propósito de situar los sentimientos y pensamientos que atravesaron la experiencia. Un momento entendido no como una recolección pasiva de datos, sino como un ejercicio dialógico en el que emergen sentidos compartidos y saberes múltiples. Por ende se concibe como un acto crítico en el que se reconocen los significados que emergen de la interacción entre los sujetos y sus contextos.

Asimismo, se da lugar al apartado **Voces que Tejen Mundos: Reconocimiento Y Resistencias de Quienes Caminaron en Conjunto**, como un espacio de reconocimiento a cada participante como sujeto con voz, historia y saberes propios. Ya que más que recolectar datos, este proceso se trata de caminar junto a otros, valorando sus experiencias como el corazón del proceso. Nombrarles no es un acto formal, sino político: una forma de resistir las lógicas que han silenciado sus conocimientos y de construir, con ellos, una reflexión verdaderamente colectiva.

Lo anterior, abre paso a la reflexión sobre el significado profundo de los elementos compartidos, bajo la comprensión de que cada fragmento de información es parte de un proceso amplio de existencia, experiencia y comprensión. Este es un proceso que encamina un **Reflexionar Configurativo**, en el que no solo se presentan reflexiones del proceso en función de analizar lo estudiado, sino que se cuestionan las formas en que el conocimiento se produce y se legitima en los espacios académicos y sociales. Siguiendo a Ortiz (2019), este reflexionar implica soltar creencias, desaprender lo impuesto y permitir la emergencia de nuevas formas de comprensión que no respondan a los marcos epistémicos dominantes, sino que sean construidas desde el diálogo y la interacción con los sujetos participantes.

Desde esta perspectiva, las reflexiones no se presentan como verdades absolutas o productos acabados, sino como configuraciones dinámicas que emergen de la interacción entre el contemplar de la realidad social y el conversar alterativo. Asimismo, el proceso investigativo posibilita el ejercicio de problematización colectiva, en el que tanto las autoras

como las participantes han cuestionado en qué medida se contribuye a la reproducción del sistema capitalista/moderno/colonial o, por el contrario, posibilitan la emergencia de prácticas “otras” que desafían las estructuras de poder y colonialidad del saber.

Finalmente, este apartado no se limita a describir las condiciones de exclusión y educación inclusiva, sino que buscan generar redes de acción y conocimiento que permitan la transformación de estas realidades; resaltando las implicaciones y posibles transformaciones que se pueden generar en los procesos de inclusión y diversidad lingüística en la formación en Trabajo Social que tiene lugar en las IES públicas.

Contemplar de la Realidad Social

El presente apartado se plantea como una serie de acciones y huellas que permiten configurar el sentir, conocer, explorar, saber y ser, en pro de darle un lugar en la academia a prácticas emergentes, que se alejan de posturas coloniales/eurocéntricas, para contemplar a esos otros que anteceden el interés investigativo en temáticas relacionadas con la discapacidad y la diversidad lingüística.

Por esto, el Contemplar de la Realidad Social emerge desde la perspectiva de Ortiz Ocaña (2019) como un “sentir-escuchar-vivenciar-observar decolonial, un escuchar-percibir-observar colectivo, en el que el mediador decolonial no es el único que contempla, sino que se deja observar observando” (p. 105). A través de este ejercicio, las autoras no solo se abren a la posibilidad de escuchar y aprender del otro, sino que también se desafían a sí mismas, confrontando sus propios marcos de conocimiento.

Un proceso que atraviesa la emocionalidad y los sentires de las autoras, permitiendo el diálogo, la escucha y el sentirse mutuamente con todos los involucrados, para posteriormente asumir una postura que lleve a accionar a otros, en los que se posibilite el caminar cooperativo. Reconociendo que el conocimiento, incluso el académico, no es solo racional, sino también afectivo y corporal, desde una resistencia a los discursos dominantes.

Interés Investigativo (Justificación)

El Trabajo Social, como disciplina de las Ciencias Sociales, se encuentra encaminado hacia la construcción de procesos de cambio que permitan la mejora de las condiciones de vida y el bienestar de las personas. La formación en esta área se orienta hacia el desarrollo epistémico de sujetos que cuenten con las aptitudes necesarias para aportar a la movilización social y la construcción de alternativas, con una apuesta orientada al egreso de profesionales que tengan compromiso con la construcción de una sociedad en paz, incluyente y equitativa.

Este quehacer profesional requiere de una interacción e interrelación constante con diferentes grupos poblacionales, en los cuales es posible encontrar individuos con características, intereses y saberes diversos. Por esto, se hace cada vez más necesaria una formación que no solo se encargue de brindar herramientas epistemológicas y metodológicas, sino también de fomentar una mirada que permita comprender las dinámicas y estructuras de poder que sostienen la exclusión histórica de las personas con discapacidad.

Sin embargo, la Universidad como espacio de producción y reproducción del conocimiento, ha operado tradicionalmente desde una postura colonial en la cual se establecen jerarquías entre saberes, cuerpos, voces y experiencias. Con esto se ha privilegiado una visión eurocéntrica, capacitista y excluyente, desde un modelo de institución caracterizado por la imposición de determinada racionalidad, en la cual se deslegitiman las formas de conocimiento e interacción que no están ligadas a la oralidad y las lenguas tradicionales.

Desde un análisis, anclado al caminar educativo de las autoras, cuyas miradas han sido tejidas a partir de saberes y experiencias relacionadas con la discapacidad, surgen algunos cuestionamientos frente a estos marcos que han construido históricamente la enseñanza del Trabajo Social. Lo que lleva a vivenciar que, a pesar de los avances en la incorporación de aspectos más críticos, la formación actual, en ocasiones, sigue enmarcada en lógicas coloniales del saber, reproduciendo narrativas asistencialistas y patologizantes sobre la discapacidad, que mantienen la visión de las personas como objetos de intervención en lugar de sujetos políticos y epistémicos.

En este proceso ha sido posible notar que la discapacidad visual enfrenta barreras en el acceso a materiales adaptados, la dependencia de recursos predominantemente gráficos y la ausencia de tecnologías de asistencia que permitan una experiencia académica equitativa. Por su parte, la discapacidad auditiva choca con un sistema educativo que prioriza la

comunicación oral y que, en muchos casos, no reconoce ni emplea la Lengua de Señas Colombiana (LSC) como un recurso pedagógico esencial. Estas omisiones no sólo excluyen, sino que también refuerzan la hegemonía de un modelo lingüístico que invisibiliza otras formas de construir y transmitir el conocimiento.

Es entonces cuando se interpela a las IES bajo la necesidad de repensar el papel de la Universidad en la configuración de espacios más inclusivos y democráticos. Pues, la educación pública es un territorio de encuentros y saberes, en disputa, donde el conocimiento solo se transforma en la medida en que se reconozca la pluralidad de quienes la habitan y se cuestionen las estructuras coloniales que han definido qué voces son legítimas.

Desde esta perspectiva, el estudio se centra en las dos universidades públicas que ofertan el programa de Trabajo Social en la ciudad de Bogotá: la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (UCMC) y la Universidad Nacional de Colombia (UNAL), buscando comprender cómo cada institución aborda la discapacidad, especialmente la visual y la auditiva, cuyas trayectorias están atravesadas por barreras lingüísticas y comunicativas que impactan su participación.

La elección de estos dos tipos de discapacidad responde a la comprensión del lenguaje como un elemento constitutivo de la existencia humana, que es “inmanente al vivir. Vivimos en el lenguaje. En el vivir configuramos cultura mediante el lenguaje. Por eso para decolonizar el vivir hay que decolonizar el lenguaje, el conocimiento y el pensamiento” (Ortiz, 2019, p. 95). En este sentido, las diversas formas de comunicación se encuentran entrelazadas con la construcción de la cultura, la configuración de identidades y la producción de conocimiento. Desde allí, las barreras lingüísticas y comunicativas dentro de los espacios educativos emergen como un aspecto que debe ser repensado en un programa como Trabajo Social, donde la construcción de conocimiento se sustenta en la interacción y el diálogo. Por lo que esta investigación resalta la necesidad de cuestionar las estructuras lingüísticas impuestas desde una lógica colonial, las cuales condicionan la manera en que nombramos y comprendemos la discapacidad, reduciendo las posibilidades de existencia.

Finalmente, es importante mencionar que esta investigación, además, es una forma de retribución a la Universidad pública, ese territorio de aprendizajes y resistencias que, a lo largo de los años, ha acogido a las autoras y les ha permitido habitar nuevas formas de pensamiento. En su andar, la Universidad pública ha sembrado preguntas y ha nutrido caminos. Hoy, esta investigación emerge como una de las tantas formas de devolver la palabra, fortalecer el horizonte y seguir abonando el camino hacia una educación más horizontal, accesible y plural.

Horizontes del Saber **(Estado de la Cuestión)**

Las Instituciones de Educación Superior como escenarios para el encuentro del conocimiento, la construcción colectiva y el desarrollo de habilidades para la vida profesional, deben garantizar el acceso a la información y la comunicación de todas las personas que hacen parte de la comunidad universitaria, respondiendo a los compromisos de calidad, equidad y justicia social establecidos en la normatividad colombiana vigente. Sin embargo, a pesar de los avances, diversas universidades, especialmente públicas, aún enfrentan importantes desafíos para asegurar que esto se materialice en la práctica.

Esta garantía de acceso y adaptación de la información en los espacios académicos para personas con discapacidad es un reto crucial para las IES públicas de la ciudad de Bogotá, ya que persisten interrogantes sobre la efectividad de las estrategias implementadas y su pertinencia en la formación de profesionales. Para obtener algunas nociones frente a estos retos, el presente apartado examina diecinueve (19) estudios previos y documentos clave que ofrecen insumos valiosos para comprender los referentes conceptuales esenciales de este tema de investigación.

Este apartado da cuenta de trabajos académicos nacionales e internacionales que consideran temas de estudio relacionados con la presente investigación, y se estructura en torno a cuatro ejes principales como lo son: la discapacidad, especialmente visual y auditiva; la diversidad lingüística; la educación inclusiva; y las políticas institucionales de inclusión.

Se pretende que este ejercicio permita identificar los principales avances y obstáculos en la comunicación para las personas con discapacidad, así como visibilizar los vacíos conceptuales, metodológicos e institucionales que persisten. Mientras se ponen en evidencia los desafíos aún pendientes para la consolidación de espacios diversos en los que todas las personas tengan lugar. Este ejercicio proporciona una base sólida para proponer mejoras concretas en las estrategias de inclusión dentro del ámbito universitario, fomentando una educación superior que garantice la equidad, la accesibilidad y el respeto por la diferencia.

Figura 2

Gráfico de los Horizontes del Saber.



Nota. Elaboración propia. 2025

En el ámbito nacional, el concepto de **discapacidad** ha sido abordado desde diversas disciplinas, incluyendo el Derecho. Un ejemplo de ello es el artículo Importancia del Tratado de Marrakech para la Educación realizado por Dussan y Nossa (2016), el cual estudia la ratificación de dicho tratado y su impacto sobre la legislación de derechos de autor. Este estudio destaca la necesidad de establecer excepciones que permitan que las entidades que promueven los derechos de las personas con discapacidad visual puedan producir y distribuir obras accesibles sin la solicitud de una licencia. Un artículo exploratorio-descriptivo que evidencia las dificultades que enfrentan las personas con discapacidad visual para acceder a la lectura de documentos y fuentes de información, debido al limitado número de obras publicadas con formatos accesibles.

En este mismo sentido, se ubica la monografía de grado en Trabajo Social de De los Ángeles y Mina (2021), titulada *La Participación social en el ejercicio de Derechos de las Personas con Discapacidad, familia, y personas cuidadoras de la Mesa y Red Distrital de Discapacidad*, desarrollada en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, la cual analiza la participación social en el ejercicio de derechos de las personas con discapacidad, familias y personas cuidadoras. El estudio evidencia que la personas con discapacidad y sus

redes cercanas enfrentan barreras significativas en torno al cumplimiento derechos, debido a la falta de recursos y condiciones necesarias para su pleno ejercicio. Este trabajo de grado se fundamenta en un enfoque cuantitativo, desde los postulados metodológicos de Hernandez Sampieri. A través del análisis de la participación social en el ejercicio de derechos se identificaron aspectos influyentes, como la baja participación en la formulación y reformulación de la normativa referida a la población con discapacidad.

En esta misma línea investigativa, se encuentra la tesis de Trabajo Social denominada *Explorando el proceso de afrontamiento en padres de hijos con Discapacidad cognitiva y auditiva en la Ciudad de Bogotá* de Peña (2024). Esta investigación tiene como objetivo comprender el proceso de afrontamiento en padres de hijos con discapacidad cognitiva y auditiva en la ciudad de Bogotá. Para esto, se analizan los desafíos emocionales, sociales e institucionales que atraviesan estas familias y los recursos disponibles en su proceso de adaptación y fortalecimiento. Un estudio que resalta la importancia de un enfoque integral, que no solo comprenda al individuo y su entorno más próximo, sino que también haga la invitación desde la academia a trabajar con otros actores sociales.

En cuanto a documentos internacionales relacionados con la discapacidad, Limón y Duarte (2020) presentan en el artículo *Intervención del profesional del Trabajo Social con personas jóvenes y adultas con alguna discapacidad* un análisis relacionado con los tipos de intervención con la población en diferentes etapas del ciclo vital. Este estudio arroja como resultado la necesidad de que el Trabajo Social tenga en cuenta las expresiones, pensamientos, sentimientos y emociones de las personas. Los autores enfatizan en la importancia de considerar el contexto y los aspectos biológicos del ser humano, con el fin de promover una visión amplia que reconozca a las personas con discapacidad como individuos con derechos, sentimientos, motivaciones y capacidades.

Desde una perspectiva regional, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL (2016) desarrolla el libro *Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad*, en el cual se presentan los desafíos que enfrenta la población con discapacidad en la sociedad latinoamericana. El documento resalta los vacíos que limitan la formulación de políticas públicas efectivas. Ante esto, se proponen alternativas para el fortalecimiento y la generación de las políticas juveniles de la región.

En cuanto a la **diversidad lingüística**, a nivel nacional se encuentran 4 documentos relevantes. En primer lugar, el trabajo de grado titulado *Inclusión de la población con discapacidad auditiva en los procesos turísticos de la localidad de Usme*, elaborado por Acero y Camacho (2014), donde se retoma la necesidad de un proceso de inclusión para la

población sorda. La investigación profundiza en la carencia de programas, proyectos e iniciativas que promuevan la inclusión, planteando alternativas encaminadas a la participación de toda la población, sin importar el nivel de discapacidad. No obstante, el primer paso para garantizar una verdadera inclusión es la eliminación de las barreras actitudinales, ya que sin un cambio en la percepción y el trato cualquier avance en infraestructura seguirá siendo insuficiente.

En la misma línea, Álvarez y Bonilla (2019) desarrollan el documento *Sistematización de experiencias: Con Sentido: el taller de radio como estrategia de inclusión social para el grupo de discapacidad visual, la calera Cundinamarca 2013-2018*. Este estudio se centra en la participación de la población con discapacidad visual al taller de radio *Con Sentido*, a través de la reconstrucción de la historia, el análisis y la interpretación de la información se evidencia que la experiencia contribuyó al desarrollo personal de los participantes y permitió realizar un proceso terapéutico, de capacitación y de promoción social. A partir de estos hallazgos, se recomienda que el Trabajo Social, especialmente en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca fortalezca la investigación y teorización sobre la discapacidad, para desarrollar acciones concretas para la inclusión y la promoción de los derechos de las personas con discapacidad. Asimismo, se establece que es crucial continuar con las acciones para que la comunidad pueda tener acceso a la educación superior dentro de la UCMC.

Desde la mirada del Diseño Digital y Multimedia, Ibañez (2021) presenta el trabajo de grado *Aprendizaje en personas sordas. En Media Señal. Proyecto para la facilitación de los procesos de aprendizaje en jóvenes sordos en Bogotá*, donde destaca la necesidad de que las personas oyentes aprendan LSC, para disminuir las barreras comunicativas. No obstante, se identifica una falta de interés en la modificación de los contenidos educativos tradicionales. Como alternativa, propone la implementación de tecnologías en las aulas para mejorar los procesos de aprendizaje e inclusión.

Esta investigación, realizada bajo la metodología de Diseño Centrado en el Usuario, encuentra que la población sorda colombiana representa aproximadamente el 1% de la población (alrededor 500.000 personas). Esta particularidad limita el acceso a recursos apropiados, y ha reducido el interés general en la inclusión, por lo que se hace pertinente una mediación que facilite los procesos de aprendizaje de los jóvenes sordos de Bogotá.

Finalmente, Cedeño et al. (2016), desarrollan el artículo "La tutoría con enfoque inclusivo desde la universidad para estudiantes con discapacidad visual", en el cual se analiza la experiencia de las tutorías con estudiantes con discapacidad visual en la carrera de Psicología Clínica. A través de esta investigación de metodología mixta, se evidencia la

necesidad de un trabajo sistemático por parte de los tutores, orientado a fortalecer las capacidades de desempeño de los estudiantes con discapacidad visual y a contribuir en la construcción de sus proyectos de vida. Además, se resalta la importancia de la integración familiar como pilar para obtener un apoyo dentro y fuera del proceso educativo.

Por otro lado, la **educación inclusiva** se ha consolidado como un eje central en el acceso equitativo a la educación superior, especialmente en contextos donde las condiciones estructurales perpetúan la exclusión. En el caso de la discapacidad es posible ubicar estudios y experiencias previas que posibilitan identificar los avances, vacíos y desafíos en la construcción de políticas que promuevan una educación accesible en el ámbito universitario.

Dentro de los documentos identificados a nivel internacional se encuentra el artículo de investigación desarrollado por Alava Barreiro y Romero Zambrano (2021), titulado “Metodología inclusiva aplicada a estudiantes con discapacidad de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Técnica de Manabí”. En este documento se indaga acerca de la metodología inclusiva que aplican los docentes de Trabajo Social al momento de desarrollar sus espacios de formación en contextos en los que participan estudiantes con discapacidad.

Este estudio cuantitativo permite obtener diferentes perspectivas frente a los procesos desarrollados en el aula para la formación de los estudiantes con discapacidad, haciendo evidente la necesidad de la constante capacitación y actualización del personal. Asimismo, resalta la importancia de la articulación entre las políticas públicas y los esfuerzos institucionales e individuales al momento de asegurar el acceso.

En esta misma perspectiva, es posible ubicar el artículo “Docentes universitarios inclusivos: qué les caracteriza y cómo conciben la discapacidad”, realizado por Sánchez y Moreno (2021), miembros del departamento de psicología de la Universidad de Sevilla, quienes buscaron conocer, analizar y describir las prácticas inclusivas desarrolladas por los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la institución. A través de una metodología biográfico-narrativa el proceso de investigación permite identificar que entre los participantes hay una visión heterogénea de la discapacidad, con una predominancia del modelo social, lo que es una muestra de los cambios que se están dando para mejorar la calidad en la educación. Esto posibilita la comprensión de las motivaciones de los docentes para responder a las necesidades educativas y permite comprender la importancia de las prácticas pedagógicas individuales y colectivas en los procesos de inclusión.

Asimismo, se rescatan algunas investigaciones que centran su atención en las experiencias, necesidades y perspectivas de los estudiantes con discapacidad, las cuales permiten comprender con mayor profundidad los retos que se enfrentan en la experiencia

académica y las necesidades vigentes. Estas ofrecen un marco valioso para la identificación de procesos institucionales que tienen lugar en otras unidades académicas.

El artículo “Identificación de necesidades de apoyo para el aprendizaje y la participación de estudiantes universitarios con discapacidad visual: un estudio biográfico narrativo” de Nuñez y López (2020), del programa de psicología de la Universidad de Chile, busca “identificar las necesidades de apoyo para el aprendizaje y la participación experimentada por jóvenes con discapacidad visual durante su etapa universitaria” (Nuñez & López, 2020). A través de un enfoque cualitativo, que hace uso del método biográfico narrativo, se indaga la forma en que las personas con discapacidad visual conciben el mundo. Dentro de sus alcances y resultados se resalta la necesidad de realizar ajustes arquitectónicos que permitan el desplazamiento y la independencia en las instalaciones de la Universidad, así como la necesidad de facilitar espacios y herramientas adecuadas para el aprendizaje.

En la Universidad Internacional Isabel I, Cotán Fernández (2017) en su artículo “Educación inclusiva en las instituciones de educación superior: narrativas de estudiantes con discapacidad” hace uso del método biográfico-narrativo para presentar la visión de los estudiantes con discapacidad evidenciando las barreras presentadas en la experiencia universitaria. En esta investigación se destacan las falencias presentes en la normatividad vigente, la cual, según la población participante, no llega a garantizar una educación de calidad; por lo cual, se sugiere desarrollar, de manera imprescindible, planes integrales creados de manera estratégica para cada uno de los miembros de la comunidad universitaria.

La documentación presentada anteriormente aporta significativamente al desarrollo de la investigación en la medida en que ofrecen un marco teórico que permite ampliar la comprensión de necesidades y barreras específicas, de manera contextualizada y en escenarios diversos. Además, proporcionan una visión directa de la situación fortaleciendo la discusión sobre la normatividad institucional y la identificación de áreas de mejora y elementos de las políticas de inclusión en las universidades que serán objeto de estudio.

Dentro de la categoría relacionada con las **políticas institucionales de inclusión** es posible identificar investigaciones académicas que abordan las tendencias, vacíos y avances en la implementación de estrategias orientadas a garantizar la accesibilidad y la equidad en el ámbito académico. En este sentido, se ubican cinco documentos que aportan a las dimensiones que serán desarrolladas en la investigación, desde las barreras estructurales, la personalización y contextualización de los recursos, permitiendo contrastar políticas y prácticas con el contexto de las unidades académicas.

En el ámbito nacional Beltrán et al. (2015) desarrollan el documento *El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos*, de la Escuela de Educación de la Universidad Industrial de Santander. Este estudio analiza los logros y desafíos que se presentan en materia de educación inclusiva en Colombia, desde un estudio comparativo frente a las medidas adoptadas por España. A partir de la revisión a los documentos oficiales de cada país y la legislación vigente se plantea que se requiere una mejora significativa en las estrategias de permanencia estudiantil y el establecimiento de sistemas de evaluación que den cuenta del avance real de las políticas públicas, su continuidad y su capacidad de intervención. Un documento que permite orientar la presente investigación desde los ejes centrales de la misma ya que proporciona una visión crítica del estado actual de la educación inclusiva en el país.

En el panorama internacional, los autores Dalmau Montalà, Ingrid Sala Bars y Llinares Fité (2015) desarrollan el artículo de investigación titulado “Análisis de la formación universitaria recibida por los titulados universitarios españoles con discapacidad auditiva en la adquisición de las competencias profesionales”, en el cual se comprende la inclusión como proporcionar los apoyos y ajustes necesarios para que las personas con discapacidad auditiva puedan desarrollar sus competencias profesionales en igualdad de condiciones.

El estudio descriptivo permite conocer la percepción de los universitarios españoles con discapacidad auditiva sobre su formación universitaria, evidenciando que, generalmente, no se reciben los apoyos necesarios para el adecuado desarrollo de las competencias profesionales. Enmarcada en el modelo social de discapacidad, esta investigación genera propuestas que contribuyen a la mejora de la educación universitaria desde planes de formación y acción que permitan dar respuesta y fortalecer la formación profesoral.

En segundo lugar, la investigación de Armijo Cabrera (2018) de la Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile, titulada *Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación*, busca comprender los sentidos presentados dentro del concepto de inclusión en el proceso de producción de conocimiento y las prácticas educativas desarrolladas. Para esto, se parte de los conceptos de educación inclusiva e inclusión social. Dos enfoques que permiten plantear investigaciones con un enfoque más coherente entre las políticas y prácticas educativas.

Asimismo, el libro *Educación y políticas sociales: sinergias para la inclusión*, realizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2023), presenta una perspectiva interdisciplinar de las transformaciones sociales políticas, sociales e institucionales que se han dado en materia educativa durante los últimos

años del Siglo XXI. El tejido de investigaciones y artículos presentados permite visualizar la magnitud de la complejidad que las políticas deben contemplar al momento de atender la educación inclusiva y las acciones a desarrollar en torno a ella. Para la presente investigación los textos recopilados permiten identificar la importancia del diálogo entre políticas sociales y educativas, así como algunas estrategias implementadas para generar sinergias adecuadas.

Desde la perspectiva legal, el licenciado en Derecho Victoria Maldonado (2013) en el artículo “El modelo social de discapacidad: implicaciones y directrices para pensar en políticas educativas incluyentes”, plantea este modelo como un nuevo paradigma en la concepción de la discapacidad, reflexionando en torno al autoconocimiento, la identificación social y la articulación entre la política pública y la sociedad. Esta perspectiva refuerza la idea de que las barreras para las personas con discapacidad son creadas por el entorno social, lo que conecta directamente con la necesidad de evaluar cómo las universidades, eliminan o perpetúan esas barreras. Asimismo, sugiere que la inclusión no solo es un desafío técnico, sino un componente fundamental en el contexto universitario.

Los documentos identificados permiten la identificación de avances significativos en la problemática a investigar, destacando enfoques teóricos, metodológicos y experiencias prácticas relevantes que enriquecen la comprensión de las dinámicas involucradas y proporcionan insumos valiosos para la construcción de nuevas propuestas investigativas.

Sin embargo, el rastreo de la literatura académica evidencia un vacío significativo en el conocimiento relacionado con el abordaje de la política de inclusión que es implementada en las Instituciones de Educación Superior. Pues, aunque existen estudios sobre la formación en Trabajo Social y los procesos de inclusión, la articulación específica entre ambos aspectos sigue siendo limitada. En particular, se observa que las investigaciones previas no han abordado de manera directa y profunda cómo las universidades, particularmente en el ámbito de la formación en Trabajo Social, impactan la educación inclusiva para personas con discapacidad visual o auditiva.

La falta de investigaciones desde la perspectiva de Trabajo Social no permite tener claridad sobre el quehacer profesional, por ende, es importante orientar futuras investigación en torno a conocer el papel del trabajador social en la discapacidad visual y auditiva.

Este vacío de conocimiento no solo destaca una oportunidad para ampliar el campo de estudio, sino que también subraya la necesidad de generar estrategias que vinculen la teoría con las demandas y realidades del contexto universitario, puesto que no existe una investigación similar que permita la comprensión de las fortalezas y debilidades de las políticas institucionales de inclusión y el reconocimiento de las iniciativas estudiantiles. Lo

anterior, resalta la pertinencia de la presente investigación, ya que se busca analizar la política de inclusión de ambas universidades para ofrecer nuevos conocimientos sobre la interacción entre los diferentes aspectos que conforman la vida universitaria.

Cuestionamiento y Problematización de la Realidad

(Planteamiento del Problema)

A nivel mundial, la diversidad cultural, social y lingüística se reconoce cada vez más como una característica arraigada en la sociedad contemporánea, lo que plantea desafíos importantes para el respeto de la diversidad. Sin embargo, aunque los discursos oficiales la reconocen como un valor, su traducción en políticas públicas y prácticas concretas sigue siendo profundamente limitada. En el campo de la educación superior, esta tensión se vuelve especialmente evidente: las universidades están llamadas a ser espacios de inclusión, pero operan dentro de estructuras marcadas por lógicas económicas, políticas y culturales que restringen esa posibilidad. La hegemonía de una visión monocultural y monolingüe, profundamente enraizada en modelos eurocentrados de conocimiento, continúa imponiéndose sobre las múltiples formas de ser, sentir, conocer y comunicar de los sujetos.

En este escenario, grupos históricamente excluidos como las personas con discapacidad visual o auditiva enfrentan barreras que no son solo físicas, sino lingüísticas y epistémicas, pues sus formas de comunicar, como la Lengua de Señas Colombiana (LSC) o el sistema Braille, siguen siendo marginalizadas o tratadas como anexos, cuando en realidad son lenguas y sistemas plenos, con derecho a habitar y transformar los espacios educativos.

Según el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, "solo el 10% de los países reflejaron disposiciones integrales para todos los estudiantes en sus leyes de educación general o inclusiva" (UNESCO, 2020), lo que pone en evidencia que, mientras las políticas internacionales establecen lineamientos ambiciosos, su aplicación efectiva es limitada. Esta brecha se agudiza en el contexto latinoamericano, donde persisten desigualdades estructurales ligadas a la colonización, la pobreza y la exclusión educativa. De acuerdo con Vega (2021):

Muchos países de la región no han asumido totalmente la responsabilidad de los cambios que supone tener una inclusión educativa de calidad, y la intervención política se ha centrado básicamente en dar un soporte teórico que permita su paulatina implementación en el futuro (p. 235).

Esta brecha también se manifiesta en el contexto colombiano, donde la Ley 30 de 1992 establece que la educación superior debe tener "un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país" (Congreso de Colombia, 1992, Art. 4). Por lo que las universidades no solo deben asegurar el acceso a la educación, sino que también sus prácticas educativas deben

estar adaptadas a las necesidades específicas de sus estudiantes. Sin embargo, este artículo choca con la realidad de un sistema educativo que, pese a su marco normativo progresista, no implementa políticas efectivas que respondan a las necesidades de grupos históricamente marginados.

De acuerdo con un estudio realizado en el año 2023 por la Fundación Saldarriaga Concha y el Laboratorio de Economía de la Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, “la participación de los estudiantes con discapacidad dentro de la matrícula de educación superior es inferior al 0,6%” (p.18). Este porcentaje no solo refleja un déficit en el acceso, sino que también expone las múltiples capas de exclusión estructural que enfrentan las personas con discapacidad, quienes desde el proceso de admisión se encuentran con procesos administrativos que no contemplan sus necesidades.

En el contexto de la ciudad de Bogotá, las universidades públicas enfrentan desafíos profundos en la implementación de políticas de inclusión, ya que persisten brechas de infraestructura, formación docente y adaptación curricular. Las personas con discapacidad visual o auditiva enfrentan barreras que limitan su participación y permanencia, ya que frecuentemente se deja de lado la importancia de la comunicación en códigos como la Lengua de Señas Colombiana (LSC) o sistemas de lectura y escritura como el Braille. Estas condiciones no solo afectan el aprendizaje autónomo y el rendimiento académico, sino que también generan impactos emocionales profundos, al obligar a los estudiantes a habitar espacios que no están diseñados para reconocer ni acoger la diferencia.

Desde esta perspectiva, resulta urgente interpelar también la formación en Trabajo Social, una disciplina que históricamente se ha enunciado en un compromiso con la transformación social, pero que no ha desarrollado con la fuerza suficiente herramientas teóricas, éticas y pedagógicas para abordar las barreras lingüísticas que atraviesan las vidas de las personas con discapacidad. En muchos programas académicos se prioriza la enseñanza de lenguas extranjeras desde una lógica de internacionalización y competitividad global, mientras se desatiende el aprendizaje de lenguas que representan formas de resistencia y dignidad para poblaciones históricamente marginadas.

Esta omisión no es casual ni anecdótica. Por el contrario, responde a una configuración epistémica eurocentrada que reproduce jerarquías lingüísticas y simbólicas, en las que solo ciertas lenguas —principalmente las de tradición hegemónica occidental— son reconocidas como válidas, útiles o deseables.

En consecuencia, el Trabajo Social como campo profesional y académico corre el riesgo de reproducir las mismas estructuras de exclusión que pretende transformar, al formar

profesionales que carecen de las competencias lingüísticas y ético-políticas para dialogar, trabajar y construir con comunidades diversas. Esta omisión no solo limita la intervención profesional, sino que compromete la ética del oficio, pues implica una negación tácita del derecho a la comunicación, a la participación y al reconocimiento de poblaciones que históricamente han sido silenciadas. Esto implica no solo incluir la Lengua de Señas Colombiana (LSC) o el Braille como contenidos optativos o superficiales, sino incorporarlos como saberes fundamentales que interpelen la estructura misma de la formación profesional, desafiando el monolingüismo dominante y reconociendo que la pluralidad lingüística es condición para la justicia social y la participación.

Lo anterior, despierta especial interés en las autoras del presente trabajo de grado como trabajadoras sociales en formación de una IES pública, que han sido testigas de las tensiones entre el discurso de inclusión y las prácticas reales, ya que las deficiencias de inclusión referentes a Lengua de Señas Colombiana (LSC) y el sistema de lectura y escritura Braille en las universidades públicas de Bogotá en un vacío importante que afecta tanto la formación como el proceso profesional del Trabajo Social. Además, se hace necesario visibilizar las estrategias que han emergido en defensa del derecho a una educación verdaderamente accesible, así como las acciones, resistencias y apuestas colectivas que emergen para garantizar que la educación superior sea, efectivamente, un derecho para todas y todos.

Horizonte Investigativo

Este tercer momento de la investigación, permite establecer los elementos que orientan el camino a seguir. Este apartado cumple una función clave en la configuración del sentido profundo de la investigación, ya que permite tejer la intención que moviliza el proceso, permitiendo identificar qué se busca comprender, desde qué lugar se enuncia y con qué propósitos. No se trata sólo de delimitar y establecer un cuestionamiento, sino de trazar una serie de objetivos que dialoguen con los contextos, los saberes y las experiencias que dan origen a la inquietud investigativa.

A través de este espacio, se construye una mirada situada y comprometida, que no busca respuestas neutrales o distantes, sino que se posiciona críticamente frente a las realidades que aborda. Es un momento que permite hilar las preguntas con los sentidos éticos y políticos de la investigación, y que actúa como un punto de anclaje que orienta todo el proceso, dotándolo de coherencia interna y de una apuesta clara por la construcción de conocimientos que reconozcan la pluralidad de voces, el diálogo de saberes y la posibilidad de construir mundos otros.

Pregunta Orientadora

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, desde el Trabajo Social como disciplina de las Ciencias Sociales encaminada a la formulación de alternativas para la mejora de las condiciones de vida, surge la necesidad de cuestionar los imaginarios institucionales y sociales en torno a la discapacidad. En este escenario la presente investigación se plantea como un espacio de análisis, reflexión y acción, orientado a responder a la pregunta:

- ¿De qué manera la formación en Trabajo Social de las universidades públicas Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y Universidad Nacional de Colombia, en articulación con la política institucional de inclusión, posibilita prácticas inclusivas y de diversidad lingüística para personas con discapacidad visual o auditiva?

Objetivos

Objetivo General

- Analizar cómo la formación en Trabajo Social en las universidades públicas Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y Universidad Nacional de Colombia, en articulación con sus políticas institucionales, posibilita la educación inclusiva y la diversidad lingüística de personas con discapacidad visual o auditiva.

Objetivos Específicos

- Explorar de qué manera la política de inclusión de estas universidades orientan los procesos de formación en Trabajo Social en torno a la educación inclusiva y la diversidad lingüística.
- Visibilizar cómo, desde el programa de Trabajo Social, se configuran los procesos de inclusión en relación con la diversidad lingüística para personas con discapacidad visual o auditiva, desde diferentes experiencias, iniciativas y desafíos.
- Reconocer los procesos y las prácticas de fomento a la diversidad lingüística, relacionados a la discapacidad visual o auditiva, que se desarrollan en las dos universidades públicas, desde iniciativas estudiantiles del programa de Trabajo Social.

Trazado Conceptual

El presente apartado tiene como propósito la construcción de un trazado conceptual que sirva como base epistémica para el desarrollo de una propuesta investigativa que aporte a la comprensión de los procesos de inclusión en el marco de la diversidad lingüística en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y la Universidad Nacional de Colombia, así como la implementación de sus políticas de inclusión. Este enfoque busca no solo abordar las desigualdades estructurales, sino también promover una comprensión integral de los factores que inciden en la formación profesional de trabajadoras y trabajadores sociales, apuntando al fomento de espacios más inclusivos y equitativos.

A partir de la revisión de los Horizontes del Saber, se identificaron cuatro grandes ejes temáticos que estructuran el análisis de la presente investigación, los cuales son:

discapacidad, diversidad lingüística, educación inclusiva y políticas institucionales de inclusión. Estos permiten abordar de manera integral las dinámicas que atraviesan la participación, el acceso y la equidad en los diferentes ámbitos de la vida académica y social, contribuyendo a una comprensión crítica y transformadora tanto de la educación superior pública, como del Trabajo Social en los actuales contextos colombianos.

Discapacidad

Modelos de comprensión de la discapacidad

Inicialmente, es necesario poner en manifiesto la manera en que se ha percibido la discapacidad a través del tiempo, la cual ha estado influenciada por modelos teóricos, procesos históricos y la presión ejercida por lo colectivo para el reconocimiento de sus derechos. A pesar de los avances, el concepto sigue siendo complejo y abierto al debate. En este sentido, Gómez (como se citó en Pinillos & Naranjo, 2018) plantea que “la investigación en discapacidad y ciencia social no ha llegado a consenso sobre qué constituye la discapacidad”, lo cual evidencia la necesidad de seguir profundizando en su estudio desde múltiples enfoques.

Sin embargo, es posible realizar un acercamiento hacia su comprensión con la ayuda de diversos modelos propuestos, resaltando que ninguno puede explicar totalmente la discapacidad, pero sí permiten percibir las implicaciones políticas y prácticas según su abordaje. Pinillos & Naranjo mencionan que un modelo devela una construcción social frente a una situación en particular, que determina la forma en cómo la sociedad visibiliza la complejidad de las múltiples relaciones que se establecen en una situación determinada. (2018).

En primer lugar es posible ubicar el modelo de prescindencia, el cual percibe la discapacidad como una "carga" o un problema personal de quien la padece. Este modelo parte de la idea de que la persona con discapacidad es un ser improductivo y una carga que deberá ser arrastrada por los padres y/o por la misma comunidad. (Palacios, 2001), como resultado, las personas con discapacidad son vistas como "inútiles" o "dependientes".

De este modelo surgen dos submodelos: el eugenésico, el cual considera que la discapacidad es un defecto genético o biológico que debe ser evitado o eliminado para proteger la "pureza" y el "progreso" de la sociedad. Está influenciado por ideologías que promueven la selección de características consideradas "superiores", y considera que la persona con discapacidad es un ser cuya vida no merece la pena ser vivida. Como menciona Palacios (2001), podría afirmarse que las respuestas sociales se basan en el temor y/o la persecución, como consecuencia de la creencia acerca de su peligrosidad e innecesariedad para el desarrollo de la comunidad (p. 38). Esto lleva a creer que la "solución" a la presencia de una diversidad funcional es prescindir de estas personas por medio de prácticas eugenésicas, justificado en que no era posible que llegasen a ser ciudadanos ideales.

Asimismo, se encuentra el submodelo de marginación, el cual tiene como principal característica la exclusión, ya sea como consecuencia de considerar a las personas con discapacidad como objeto de compasión, o como consecuencia del temor por considerarlas la advertencia de un peligro inminente. Este submodelo percibe la discapacidad como una condición que "justifica" la exclusión de las personas del ámbito social, económico y cultural.

Esta marginación surge de prejuicios y estereotipos profundamente arraigados en la sociedad, los cuales conciben a las personas con discapacidad como sujetos dependientes. Desde este modelo la diversidad lingüística es un aspecto invisibilizado ya que se percibe a las personas con discapacidad auditiva y visual como incapaces de participar en igualdad de condiciones debido a que su forma de comunicarse no se valora ni se integra. Por lo que los sistemas de comunicación asistida no se perciben como sistemas válidos, considerando que las formas de comunicación que no se ajusten al estándar mayoritario carecen de valor o de importancia. Esto perpetúa la idea de que quienes no se comunican mediante lenguajes hegemónicos son personas "incapacitadas".

Por otro lado, desde las Ciencias de la Salud, se adopta una visión terapéutica que enfatiza en el tratamiento, la curación y la rehabilitación de las discapacidades. De allí parte el modelo médico-rehabilitador, el cual es definido por Peñas (como se cita en Pinillos & Naranjo, 2018) como la inhabilidad o limitación en el desempeño de roles socialmente definidos y tareas que se espera pueda desempeñar en un determinado ambiente.

Este modelo aborda la discapacidad a partir de causas científicas, para establecer que la población con discapacidad puede aportar algo a la comunidad mientras sean rehabilitadas o normalizadas, pues se entiende que la discapacidad puede ser modificable, por lo que busca la recuperación de la persona.

En este modelo se cree que la “educación especial” es una herramienta fundamental para alcanzar la rehabilitación, por lo que se retoma el nacimiento de la sordomudística, como primera práctica de esta misma. En el siglo XVI, Pedro Ponce de León enseñó a hablar a niños y niñas sordomudos por medio de técnicas de aprendizaje oral, lectura labial y pronunciación. Lo que se convierte en un gran hallazgo, dando paso a la percepción de la discapacidad como una problemática social, en donde el Estado se responsabilizaba de la población.

Desde el Trabajo Social, Juan Luis Vives propone que la solución a los problemas de la “mendicidad” y el “vagabundeo” reposaba especialmente sobre dos pilares: el preventivo y el curativo, por lo que la asistencia social pasa a ser el principal medio de subsistencia de las personas con discapacidad (Palacios, p. 85, 2001). Sin embargo, aunque algunas personas con discapacidad sí enfrentaban limitaciones para realizar trabajos rentables, muchas eran excluidas injustamente del mercado laboral debido a la subestimación de sus capacidades.

Desde esta perspectiva médica, la diversidad lingüística es vista como una característica predominantemente deficitaria en la que tanto la discapacidad visual como la auditiva deben ser corregidas. Este modelo presenta una postura en la que la lengua de señas y el Braille son herramientas que compensan una carencia, en lugar de ser vistas como expresiones de la diversidad. Por lo que se tiende a promover la adquisición de lenguajes mayoritarios (como el idioma oral o escrito) en lugar de fortalecer y valorar los sistemas de comunicación propios para las personas con discapacidad. Perpetuando un entorno basado en las capacidades donde la responsabilidad de adaptarse recae exclusivamente sobre la persona con discapacidad, ignorando las desigualdades estructurales.

Posteriormente, surge el modelo biológico o biomédico, en donde Peñas (como se cita en Pinillo & Naranjo, 2018) define la discapacidad como “la inhabilidad o limitación en el desempeño de roles socialmente definidos y tareas que se espera que pueda desempeñar en un determinado ambiente”. Este modelo refiere a que el origen de la exclusión a la que se enfrenta la población está en las limitaciones que les ocasiona el mal funcionamiento de su cuerpo, el cual debe adaptarse para desempeñar su vida en sociedad. Por lo que el problema principal se centra en la persona y se busca superarlo a través de intervenciones terapéuticas individuales.

Para el modelo biológico la diversidad lingüística se centra en una mirada de las limitaciones físicas o sensoriales del individuo, en donde los sistemas de comunicación alternativos son considerados soluciones técnicas, no derechos culturales ni lingüísticos. Esto limita el reconocimiento de la diversidad lingüística como una dimensión clave para la inclusión y la participación social, limitándose a esfuerzos por "normalizar" al individuo.

A partir de los años 60 y 70 han surgido movimientos sociales de personas con discapacidad, en donde solicitan el reconocimiento de sus derechos como ciudadanos y ciudadanas, dando paso al modelo social que permite el cambio de una mirada individual a una estructural que considera que la sociedad es la responsable de discapacitar a las personas.

Este modelo entiende la discapacidad como una construcción social, la cual no está vinculada a los déficits del cuerpo, por lo que el problema no son las limitaciones individuales de las personas, sino las limitaciones sociales que no proporcionan los servicios apropiados para garantizar que sus necesidades sean tenidas en cuenta. Además, Palacios (2001) considera que la contribución de estas personas será en la misma medida que el resto de personas. Es por esto que las soluciones no deben apuntar individualmente a la persona, sino que deben dirigirse hacia las barreras de la sociedad y su estructura.

En este caso, la diversidad lingüística es percibida como un derecho fundamental y un pilar para combatir las dinámicas de opresión y exclusión que enfrentan las personas con discapacidad, ya que se convierte en un elemento clave para garantizar la dignidad, la igualdad y la participación plena de las personas con discapacidad auditiva y visual. Este enfoque reconoce que la comunicación, en cualquiera de sus formas, es un derecho fundamental que permite a los individuos ejercer otros derechos, como el acceso a la educación, la salud, la justicia y la vida cultural, política y social.

Desde allí se comprende que la falta de intérpretes en la lengua de señas, materiales en Braille o tecnologías accesibles no es un simple problema logístico, sino una forma de discriminación estructural que perpetúa la desigualdad y restringe el ejercicio de derechos. Lo anterior enfatiza la participación en la sociedad en igualdad de condiciones. Al adoptar este enfoque, se reconoce que garantizar la diversidad lingüística no solo beneficia a las personas con discapacidad, sino que también enriquece el tejido cultural y promueve la cohesión social. En este caso, se desplaza la atención del individuo y su "deficiencia" hacia las barreras sociales, culturales y lingüísticas que perpetúan la desigualdad. Bajo esta perspectiva, la diversidad lingüística vinculada a las personas con discapacidad auditiva y visual se interpreta como una herramienta transformadora para la inclusión y la justicia social.

Adicionalmente, este modelo problematiza las estructuras sociales y culturales que imponen un modelo monolingüe y capacitista, reconociendo que la lengua de señas, el Braille y otros sistemas alternativos no son formas "secundarias" de comunicación, sino manifestaciones válidas y enriquecedoras de la diversidad humana. Esto promueve políticas y prácticas que permitan la convivencia de múltiples formas de comunicación, fomentando la eliminación de barreras actitudinales, tecnológicas y físicas que impiden la participación plena.

Con el modelo social, llega la lucha por los Derechos Humanos de las personas con discapacidad, reconociendo que esta población ha sido histórica y sistemáticamente excluida; lo que da lugar al enfoque de Derechos Humanos, el cual se centra en el campo de lo político y social. Según Pinillos y Naranjo (2018) este modelo “ubica el problema no en la falta de movilidad generada por la discapacidad, sino por la incapacidad de la sociedad para dar respuesta a sus necesidades” (p. 13), lo que promueve el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal, fomentando la inclusión social, buscando eliminar las barreras externas, empoderar a las personas con discapacidad y garantizar que las diferencias sean vistas como una riqueza social y no como un impedimento.

Asimismo, es posible identificar el Movimiento de Vida Independiente, donde se entiende que las limitaciones no se encuentran en la persona, sino en las condiciones del entorno. Este movimiento recoge diversas luchas encaminadas al reconocimiento de la diversidad funcional y la garantía de los derechos, teniendo dentro de sus principales principios el derecho a tomar decisiones sobre la propia vida, la eliminación de barreras arquitectónicas, comunicacionales y actitudinales, y el acceso a servicios de apoyo dirigidos por las propias personas con discapacidad.

Desde perspectivas alternativas surge la Teoría Crip como una visión diferente del modelo médico y del modelo social, en donde se cuestiona la imposición del cuerpo si discapacidad como un estándar válido en la sociedad. De acuerdo con Maldonado (como se cita en Schewe, L & Vain P. D., 2006) este cuerpo es ofrecido como el capital deseable en cuanto a salud, estética, en la capacidad legítima de la decisión y en la población digna de reproducirse.

Para Díaz et al. (2021) la razón colonial moderna legitima sólo las voces de los sujetos hegemónicos, estableciendo que sólo ellos son quienes pueden hablar sobre ciertos temas, como la discapacidad. Sin embargo, al cuestionar esta lógica, proponiendo la desnaturalización crítica, surgen nuevas perspectivas que desafían estas imposiciones desde

donde el sujeto de la discapacidad puede asumir un rol activo en la construcción de discursos sobre su propia experiencia, lo que redefine quién enuncia, define y se siente convocado.

Esto logra dar paso a miradas otras que parten de un sujeto de la discapacidad único y homogéneo, hacia un sujeto plural, diverso y heterogéneo. Frente a esto, Díaz et. (2021) al sugieren realizar un proceso de desaprender la modernidad racional que ha (de)formado representaciones y prácticas, para aprender a pensar y actuar en sus fisuras y grietas, considerando entonces al sujeto de la discapacidad como el sujeto plural de la decolonialidad.

Por otro lado, el modelo relacional o modelo biopsicosocial cambia las perspectivas de los distintos modelos, representando un avance significativo al superar las limitaciones de los enfoques polarizados, tanto el individual como el social. Este modelo reconoce que la discapacidad no es solo una deficiencia individual ni una mera consecuencia de barreras sociales, sino que resulta de la interacción entre factores biológicos, psicológicos y sociales.

Así, la discapacidad es vista como una interacción dinámica entre el funcionamiento humano en diversos niveles (corporal, personal y social) y los factores contextuales, como el entorno inmediato y las estructuras sociales. Estos ofrecen una comprensión más amplia de la discapacidad, en la que la diversidad lingüística no sólo se considera un recurso individual de las personas con discapacidad visual o auditiva, sino un fenómeno colectivo que requiere la corresponsabilidad de la sociedad para garantizar la inclusión plena.

Reconociendo que la comunicación no es un acto unidireccional sino un proceso dinámico que involucra a todas las partes, por lo que incluye la disposición de la sociedad para aprender y adaptarse a los diferentes sistemas de comunicación. Este modelo enfatiza que las barreras lingüísticas no son inherentes a las personas con discapacidad, sino al entorno que no les ofrece las condiciones necesarias para interactuar plenamente.

Posteriormente, desde el enfoque de capacidades y funcionamiento humano, Amartya Sen propone un enfoque que vincula la capacidad y el funcionamiento con la calidad de vida y el bienestar de las personas con discapacidad. Su objetivo es dar sentido a la diversidad de características propias y externas de las personas, considerando estos elementos como determinantes de lo que las personas realmente pueden hacer. Toboso, citando a Sen, sostiene que el bienestar se define por los funcionamientos de la vida personal, los cuales son acciones y estados interrelacionados que constituyen la forma en que una persona vive.

Desde allí, es posible observar que esta perspectiva se centra en las libertades individuales y reales de las personas para convertir los recursos con los que cuentan en funcionamientos efectivos. Por lo que, la diversidad lingüística desde el enfoque de capacidades y funcionamiento humano sería entonces un medio para expandir la libertad

individual desde la comunicación y el planteamiento de discusiones sobre la forma en la que el diseño del sistema educativo puede perpetuar desigualdades.

Una vez realizado el recorrido y análisis por los diversos modelos de comprensión de la discapacidad, es importante resaltar que la presente investigación será desarrollada retomando los planteamientos del modelo social, ya que este desplaza la idea de la discapacidad como una limitación individual, para enfatizar en las barreras estructurales, sociales y culturales que limitan la participación de las personas. Para el propósito investigativo este modelo resulta fundamental ya que permite visibilizar la discriminación y la exclusión que enfrentan las personas con discapacidad y propone soluciones basadas en la eliminación de obstáculos físicos, comunicativos y actitudinales, centrados en los saberes propios de las personas y su caminar por diversos contextos y experiencias.

Asimismo, este modelo retoma de manera explícita la dimensión comunicativa y la diversidad lingüística, entendiendo que la accesibilidad no se limita a cuestiones arquitectónicas, sino que abarca el derecho a la información, la educación y la interacción. En este sentido, reconoce que la falta de acceso a la comunicación a través de Lengua de Señas Colombiana o el Braille, constituyen barreras que refuerzan la exclusión y limitan la autonomía de las personas con discapacidad, desafiando así las barreras impuestas por sistemas coloniales que han silenciado estas formas de conocimiento y comunicación.

Por lo anterior, centradas en la perspectiva del Trabajo Social, es posible identificar que la diversidad lingüística se convierte en un eje fundamental para promover la justicia social, la equidad y la inclusión. Resaltando que garantizar la diversidad lingüística implica proveer herramientas de accesibilidad, y crear entornos que valoren y legitimen diferentes formas de expresión. Esto abarca desde la enseñanza de las lenguas de señas y sistemas táctiles hasta el desarrollo de tecnologías que faciliten la comunicación en otras lenguas en múltiples contextos.

Finalmente, es importante mencionar que el desarrollo de capacidades colectivas es igualmente esencial, ya que la creación de comunidades lingüísticas diversas fomenta la pertenencia y la colaboración, fortaleciendo la cohesión social y la identidad cultural. Por lo mismo, este modelo permite desarrollar una investigación que no solo se centre en la comprensión de las experiencias de las personas con discapacidad, sino también evidenciar la manera en que las políticas, las instituciones, la educación y la sociedad pueden reproducir o transformar condiciones de exclusión.

Discapacidad visual

Haciendo énfasis en los elementos centrales de la presente investigación, es necesaria la comprensión de la discapacidad visual como un concepto que a lo largo de la historia ha tenido múltiples matices y definiciones. Desde dicha perspectiva, es posible establecer un inicio del panorama durante el Siglo XVIII, donde a raíz de las deficientes condiciones laborales esta era vista como una invalidez, siendo este el contexto en el cual “se empezó a utilizar el concepto de «Discapacidad» entendida como la incapacidad para ser explotado con el objeto de generar ganancia para la clase capitalista” (Valencia, 2014). Para este momento histórico, la discapacidad visual era vista como una imposibilidad para ingresar al sistema de producción, dejando a las personas sin la posibilidad de subsistir y sobrevivir.

Durante el Siglo XIX, de acuerdo con Valencia (2014) se generan algunos avances en los procesos de inclusión y educación, marcando un punto de inicio para el cambio en la manera en que las sociedades abordan las necesidades de esta población. Aunque estos avances se enmarcan predominantemente dentro de un enfoque asistencialista, caracterizado por concebir a las personas con discapacidad como sujetos de cuidado, representan los primeros pasos hacia el reconocimiento de sus derechos a la educación y la comunicación.

Uno de los elementos más importantes de este período histórico corresponde a la invención del sistema de lectura y escritura táctil, desarrollado en 1825 por Louis Braille, quien transformó las posibilidades de acceso al conocimiento para las personas con discapacidad visual. Este sistema, conocido como Braille, utiliza una combinación de puntos en relieve que permiten la lectura táctil, proporcionando una herramienta eficaz para la alfabetización y el aprendizaje autónomo. Su creación marcó el inicio de un cambio en la percepción de las personas ciegas, demostrando su capacidad para participar en procesos educativos y culturales. Aunque este sistema inicialmente enfrentó resistencia por parte de instituciones tradicionales que subestimaban la necesidad de este tipo de adaptaciones, su implementación gradual evidenció su eficacia y relevancia.

Posteriormente, durante el Siglo XX, la Organización Mundial de la Salud (OMS) establece la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidad y Minusvalías, la cual buscaba brindar un enfoque conceptual para la caracterización de la discapacidad, sus aspectos más relevantes y su diagnóstico. En este sentido, la pérdida de la capacidad de percibir los estímulos era vista como una deficiencia, representando para la OMS (1974) en dicho momento “la desviación de alguna norma en el estado biomédico del individuo” (p. 55). Esto enfatiza la desviación de una supuesta norma biológica, asociando la discapacidad a una condición inherente al individuo desde un discurso capacitista que reducía a las personas a sus características biológicas o funcionales.

En el año 2001, se realiza una actualización de este documento dando paso a la *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y la de la Salud*, cuyo objetivo principal es “brindar un lenguaje unificado y estandarizado, y un marco conceptual para la descripción de la salud y los estados “relacionados con la salud”” (OMS, 2001, p.4). Esta clasificación permite la comprensión de los estados relacionados con la salud, bajo un lenguaje común para diferentes disciplinas y sectores. Esta versión adopta un enfoque integral que reconoce que la discapacidad no se origina únicamente en una condición biológica, sino que es el resultado de la interacción entre las características individuales de la persona y los factores del entorno.

Posteriormente, el modelo biopsicosocial, plantea la discapacidad visual como una comprensión integral que abarca tanto las afectaciones fisiológicas del globo ocular como las dificultades prácticas que las personas enfrentan en su vida cotidiana. Este enfoque reconoce que las limitaciones pueden ser exacerbadas o mitigadas por el entorno, por lo que una persona con discapacidad visual no solo se define por su condición médica, sino también por su capacidad para interactuar con un entorno que debería proporcionar adaptaciones.

Para el caso colombiano, en materia de normatividad, las definiciones sobre discapacidad visual promueven la perspectiva patologizante centrada en las falencias fisiológicas. Esto se evidencia en documentos normativos como la Ley 1346 de 2009, donde se define a las personas con discapacidad como “aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo” (Art. 1). Aunque este marco legal introduce un enfoque más amplio, en la práctica la implementación de políticas y programas sigue reflejando una marcada influencia del modelo médico, con una inclusión patologizante que no contempla de manera amplia las dimensiones sociales y culturales de la discapacidad.

La ley 1680, expedida por el Congreso de la República, define la ceguera como “la ausencia de percepción de luz por ambos ojos” (2013, Art.2); una definición que se precisa desde el enfoque médico y que prioriza el diagnóstico clínico, desde la ausencia de la funcionalidad en el órgano visual como principal criterio de caracterización. Las definiciones planteadas anteriormente coinciden con la visión del Instituto Nacional para Ciegos (INCI), quien reconoce la importancia de las tecnologías asistidas, la rehabilitación integral y la educación inclusiva para garantizar el ejercicio pleno de derechos.

En el caso puntual de los entornos educativos, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia aborda la definición de estudiantes con discapacidad a través del Decreto 1421 de 2017, que regula la atención educativa a esta población. Por esto, se consideran estudiantes con discapacidad a aquellas personas que presentan “limitaciones en los aspectos físico,

mental, intelectual o sensorial que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su aprendizaje y participación plena y efectiva en la sociedad” (Ministerio de Educación Nacional, 2017, art. 2.3.3.5.1.4). Esta definición reconoce la interacción entre las características individuales de las personas con discapacidad y las barreras presentes en su entorno.

Lo planteado anteriormente permite evidenciar la manera en que las normativas y políticas públicas en Colombia se enfocan predominantemente en proveer ayudas técnicas, tratamientos médicos y rehabilitación, sin garantizar plenamente la creación de entornos accesibles, inclusivos y equitativos que aborden las barreras sociales y culturales. Por esto, es imprescindible consolidar un enfoque social y garantizar que las políticas públicas no solo aborden las deficiencias individuales, sino que también se enfoquen en la construcción de entornos accesibles y equitativos.

Discapacidad auditiva

Presentando el devenir histórico existente en relación a la discapacidad auditiva y las personas sordas, se encuentra como punto de partida la prehistoria, donde los sentidos eran esenciales para conseguir alimento y sobrevivir a los peligros, por esta razón, la discapacidad auditiva era vista como una desventaja. Más adelante, en las culturas antiguas, las personas sordas eran percibidas como indeseables, poseídas o sin valor para la sociedad, por lo que esta discapacidad se interpretaba como un castigo por faltas cometidas por los antepasados.

Un antecedente importante son los jeroglíficos en Egipto, donde se encuentra la primera evidencia documentada sobre la existencia de personas sordas. A partir de esta época, comienzan a verse procesos de inclusión; lo que contrasta con la visión de las culturas griega y romana, donde las personas sordas eran consideradas seres imperfectos, sin derechos y castigados por los dioses. Además, se pensaba que si una persona no podía oír, no había forma de educarla.

En el siglo XVI, surgió el primer método de enseñanza para personas sordas gracias a Fray Ponce de León, este método consistía en enseñar primero el alfabeto escrito y luego de forma manual, combinando elementos gestuales, orales, signos y escritura. En Francia, Abad de L'Épée fundó la primera escuela pública para sordos, integrando diversos conceptos a la Lengua de Señas Francesa (LSF), lo que marcó los primeros pasos hacia la educación inclusiva, incorporando la lengua de señas en procesos de enseñanza-aprendizaje. En el siglo XIX, Thomas Hopkins Gallaudet desarrolló un método de enseñanza para niños sordos basado en señas y dactilología, complementado con la lectura labial y el habla.

En el siglo XX, la lengua de señas se empieza a recuperar, principalmente por el reconocimiento de esta favorece el desarrollo cognitivo y la comprensión. Además, se demostró que el oralismo, como único medio de enseñanza, no estaba dando los resultados esperados.

En Colombia, la educación para las personas sordas se dió tras la expedición de la Ley 56 de 1925, mediante la cual se creó el Instituto de Sordomudos y Ciegos en la capital del país. Posteriormente, se constituyó la Federación de Ciegos y Sordomudos gracias a la Ley 143 de 1938, esta fue clave para la promoción de escuelas especializadas para personas ciegas y sordas, así como para la construcción de infraestructura adaptada para la población. De acuerdo con lo planteado por Ibañez (2019) debido a la incompatibilidad de los procesos educativos para personas ciegas y sordas, se estableció el Decreto 1955 de 1955, que disolvió esta federación y consolidó el Instituto para Ciegos (INCI) y el Instituto para Sordos (INSOR), buscando atender de manera más específica las necesidades de cada grupo, reconociendo que las personas sordas no siempre eran mudas, por lo que la metodología para su enseñanza debía ajustarse a cada caso.

Hoy en día, el INSOR es uno de los principales institutos encargados de garantizar la educación para personas con dificultades auditivas. Entre sus principales objetivos se incluyen promover procesos de investigación sobre la limitación auditiva, brindar información y estadísticas sobre la sordera, coordinar planes de prevención y atención para el desarrollo integral de las personas sordas, y garantizar la calidad de la educación en diversos aspectos, como la formación moral, espiritual, afectiva e intelectual de las personas con discapacidad auditiva.

Asimismo, la Ley 982 de 2005 estableció medidas para garantizar la igualdad de oportunidades para las personas sordas, promoviendo la accesibilidad en educación, empleo y servicios públicos (Congreso de Colombia, 2005). La Ley 324 de 1996 reconoció la Lengua de Señas Colombiana como el idioma natural de las personas sordas en el país, asegurando su uso en diversos s ámbitos (Congreso de Colombia, 1996). A su vez, el Decreto 2369 de 1997 estableció disposiciones para el acceso a la educación y la eliminación de barreras de comunicación para la población sorda (Ministerio de Salud de Colombia, 1997). De esta manera, la educación inclusiva no sólo busca integrar a los estudiantes sordos en el aula, sino también garantizar que reciban el apoyo necesario para acceder a la educación superior, reconociendo la diversidad lingüística y cultural.

Diversidad lingüística

El concepto de diversidad lingüística hace referencia a la coexistencia de múltiples lenguas y sistemas de comunicación presentes en una región, comunidad o grupo humano, los cuales pueden presentar determinadas variaciones de acuerdo al contexto específico. Esta perspectiva abarca tanto los idiomas hablados y escritos como los sistemas visuales, gestuales o simbólicos que las comunidades utilizan para comunicarse, los cuales permiten la participación plena de los individuos en la sociedad, garantizando que todas las personas, puedan ser escuchadas, comprendidas y representadas.

De acuerdo con la UNESCO (2003), la diversidad lingüística es parte esencial del patrimonio cultural inmaterial de la humanidad, y debe ser protegida para salvaguardar la identidad y los derechos lingüísticos de todas las comunidades. Esta perspectiva no se limita únicamente a preservar las lenguas en riesgo de desaparición, sino que también promueve el multilingüismo como una herramienta fundamental para la inclusión social, la cohesión comunitaria y la sostenibilidad cultural.

Asimismo, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) enfatiza en su artículo 21 la importancia de aceptar y facilitar el uso de todas las formas de comunicación, incluidas las alternativas y aumentativas, para asegurar que las personas con discapacidad puedan ejercer plenamente su derecho a expresarse y ser escuchadas. Esto implica que los entornos educativos, laborales y sociales deben adaptarse a las necesidades comunicativas, promoviendo un modelo de convivencia que valore las diferencias y asegure la igualdad de oportunidades.

Esto, ligado a un enfoque social de comprensión de la discapacidad, presenta la diversidad lingüística como un pilar clave para garantizar la participación efectiva de los individuos en todos los ámbitos de la vida social, especialmente para aquellos cuyas lenguas o sistemas de comunicación no corresponden a las mayorías. Esto hace que las personas que se comunican a través de lenguas de señas, sistemas táctiles como el Braille, o tecnologías asistidas encuentren un espacio que les permite interactuar, ser comprendidas y representadas en una sociedad que, en muchos casos, privilegia un solo sistema de comunicación dominante.

Lo anterior plantea la importancia de la diversidad lingüística como un recurso clave para enfrentar desafíos globales enfatizando en la necesidad de implementar políticas educativas y sociales que valoren y promuevan esta riqueza lingüística. Al respecto, Martell León (2020) subraya la importancia de adaptar los currículos educativos para respetar las lenguas, promover el bilingüismo funcional y eliminar barreras de aprendizaje, desde sistemas de comunicación que validan la identidad y la agencia de quienes los utilizan.

En el contexto de la presente investigación, esto es relevante para analizar cómo las Universidades públicas, responden a la necesidad de proteger y fortalecer la diversidad lingüística a través de sus políticas, programas y prácticas; así como de ofrecer las herramientas necesarias para que sus estudiantes puedan adquirir herramientas que faciliten la comunicación con quienes coexisten.

Desde la formación en Trabajo Social la diversidad lingüística requiere de una visión crítica que cuestione las estructuras capacitistas y monolingües que marginan a las personas con discapacidad, reafirmando el compromiso ético y político de la disciplina y de las universidades públicas con la construcción de una sociedad que valore y respete la diversidad como un elemento clave para la justicia social. Esto implica asumir posturas que vayan más allá del asistencialismo, enfocándose en crear espacios que respeten, valoren y potencien la pluralidad lingüística.

Desde este marco de acción es posible resaltar que la formación recibida durante el proceso profesional requiere capacitar a los futuros trabajadores sociales para identificar las barreras lingüísticas que afectan de manera desproporcionada a determinados grupos sociales, preparándoles para la acción en contextos diversos, sin que las estructuras de poder sigan limitando el acceso y la voz de los individuos. En estos escenarios el monolingüismo oral y escrito, que predomina en las instituciones educativas y sociales se erige como una barrera para personas sordas o ciegas, particularmente debido a la falta de recursos y voluntad política. Este monolingüismo, en su mayoría basado en el idioma dominante y en un modelo de comunicación eurocéntrico, perpetúa una visión excluyente que margina a aquellos que no se ajustan a estos estándares.

Lo anterior, evidencia que la diversidad lingüística en el marco de la discapacidad no solo es un tema técnico o funcional, sino también un aspecto profundamente ético, que se requiere para reconocer y valorar sistemas de comunicación alternativos, validando la identidad y la agencia de quienes los utilizan.

Educación Inclusiva

Este concepto supone dismantelar las barreras estructurales, epistemológicas y simbólicas que perpetúan la exclusión, para avanzar hacia un sistema educativo que celebre la diferencia como principio pedagógico y no como obstáculo. Como plantea Moliner (2011, citado en Betancourt et al., 2025), la inclusión se ha configurado como “un concepto abstracto, deseable pero difícil de alcanzar, como una meta educativa utópica”. Desde esta investigación, se entiende la educación inclusiva como una respuesta crítica a los modelos

excluyentes, que busca garantizar el acceso, la participación y el reconocimiento de todas las personas, haciendo de la diferencia un principio transformador.

Para esto es necesario comprender el concepto de inclusión en el territorio colombiano desde la legislación vigente. Según la Ley 1618 de 2013 la inclusión es un proceso orientado al aseguramiento de “las mismas oportunidades, y la posibilidad real y efectiva de acceder, participar, relacionarse y disfrutar de un bien, servicio o ambiente” (Congreso de la República de Colombia, 2013, art.2). Esto permite identificar que la inclusión no se reduce a la presencia física de las personas con discapacidad, sino que exige condiciones que eliminen las barreras. En este sentido, la educación inclusiva es comprendida como los procesos continuos, dinámicos y transformadores que permiten garantizar el derecho fundamental a la educación y la participación activa de todas las personas en los diferentes contextos de aprendizaje. Esta perspectiva trasciende del acceso físico y se centra en garantizar que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean inclusivos.

Para la UNESCO (2008) la educación inclusiva puede ser interpretada como un “proceso continuo en un sistema educativo en permanente evolución que prioriza los que actualmente no pueden acceder a la educación y en los que están escolarizados pero no aprenden” (p. 8), lo que implica la formulación y aplicación de estrategias trascienden de los modelos educación tradicional y la integración de las personas a las estructuras previamente existentes, para avanzar hacia la creación de entornos, currículos y relaciones que respondan a la diversidad del estudiantado.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional concibe este aspecto como un proceso permanente que valora la diversidad con el propósito de promover aspectos previamente mencionados como el desarrollo, el aprendizaje y la participación, lo que “garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo” (Ministerio de Educación Nacional, s. f.). Para esto, es necesario aumentar la implementación de formas de enseñanza que respondan a las necesidades individuales y colectivas, beneficiando a todos los estudiantes.

Rosa Blanco (2011) propone, específicamente para el contexto latinoamericano, una cuestión de derechos humanos y justicia social, que no puede ni debe ser reducida a la participación de las personas con discapacidad en la institucionalidad convencional, esperando la adaptación de los individuos al sistema y no al contrario. Según la autora, “se trata de un movimiento más amplio que aspira a hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad” (Blanco, 2011, p. 8), por lo que el concepto responde a

un proceso dinámico donde no se espera que los estudiantes se adapten a las estructuras y normativas preexistentes, sino que el propio sistema debe ser flexible y accesible.

Pablo Gentili, en su obra “Pedagogía de la igualdad”, analiza las dinámicas de exclusión y desigualdad que se presentan en los sistemas educativos latinoamericanos, considerando que la educación, articulada con factores de producción acumulación y distribución de riquezas, juega un papel fundamental en la construcción de la sociedad, reconociendo el valor político de la educación. Para el autor “la inclusión es un proceso democrático integral que involucra la superación efectiva de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión” (Gentili, 20, p. 15), planteando una noción de inclusión que implica una transformación estructural que cuestione las raíces de la exclusión, enfatizando en la escuela como un espacio de resistencia y emancipación en el que se desarrollen procesos de equidad y compromisos éticos.

Desde una perspectiva ética y crítica, el investigador argentino Carlos Skliar plantea que “la inclusión no debe entenderse como un espacio donde los excluidos son integrados, sino como la construcción de espacios comunes donde todas las voces puedan convivir” (Skliar, 2010), por lo que la educación debe encaminarse a repensar de manera profunda los sistemas educativos para que estos se conviertan en espacios de encuentro que permitan la “hetero-relación”, en donde lo múltiple coexista y permita la excepcionalidad.

Para Teresa Tovar Samanez (2016), los procesos de enseñanza para las personas con discapacidad históricamente se han venido desarrollando desde una incorporación subordinada al contrato social, en donde los estudiantes deben adaptarse a entornos regulares. Frente a esto, propone invertir esta lógica, planteando que es la escuela la que debe adaptarse a las necesidades e intereses de los estudiantes. Según la autora “el reto educativo es de los entornos educacionales, que son los que tienen que responder a requerimientos diferenciados de personas distintas unas de otra”. (Tovar, 2016, p. 130).

Desde esta mirada, se resalta la importancia de la formulación de políticas educativas inclusivas que permitan la participación activa y significativa de todos los estudiantes, permitiendo su desarrollo pleno. Finalmente, es posible ver que la educación inclusiva como un proceso transformador, crítico y dinámico, que apunte a abrir los espacios educativos para todos.

Políticas Institucionales de Inclusión

Las políticas institucionales de inclusión constituyen un conjunto de estrategias, normas y prácticas diseñadas para garantizar el acceso, la permanencia y el éxito de los estudiantes en el entorno educativo. Estas tienen como propósito promover ambientes sanos y

equitativos para la educación, donde se facilite el libre desarrollo de la personalidad, la libertad de cátedra, el respeto por las diferencias y se contribuya por la formación integral.

Estas políticas se encuentran ligadas a la misión institucional y representan un instrumento clave para materializar el compromiso que deberán tener las instituciones educativas con la inclusión. Además, responden a la necesidad de contar con un marco de acción definido ante las crecientes demandas de una sociedad cada vez más diversa y plural, buscando salvaguardar o restaurar los derechos de los miembros de la comunidad institucional.

Para la UNESCO (2021), las políticas de inclusión en la educación actúan como marcos normativos que garantizan que todas las personas tengan acceso a una educación de calidad en igualdad de condiciones. Estas deben ser reconocidas como procesos continuos, que se evalúen, regulen y actualicen constantemente, es así como las políticas educativas:

se constituyen en grandes intenciones que se convierten en actividades asumidas por los equipos gestores del servicio educativo en cada país de este estudio (autoridades y equipos técnicos de los ministerios de educación, docentes y directivos de las instituciones educativas), las cuales buscan plasmarse en una cultura inclusiva, en la que todos los actores de las comunidades educativas y la ciudadanía se responsabilizan y trabajan decididamente (p. 12).

Documentos que deben derivar en acciones encaminadas a la búsqueda de la equidad en relación con factores diversos, que deben partir de diagnósticos que permitan la identificación de las necesidades educativas existentes, para ser ejecutadas mediante una amplia cantidad de acciones que implican un cambio de actitud de los gestores educativos.

Para Mel Ainscow y Tony Booth, “las políticas tienen que ver con cómo se gestiona el centro y con los planes o programas que en él se planifican e implementan para cambiarlo (2011, p. 18), por lo cual, no solo se limitan a normas estáticas, sino que se entienden como dinámicas estratégicas para transformar los espacios educativos. Desde este postulado, se plantea que están intrínsecamente relacionadas con la gestión del centro educativo, vista como la capacidad para identificar y movilizar los recursos humanos, pedagógicos y organizativos en función de metas planteadas.

En su texto “La Reforma Esperada: Una Educación para Todos y para cada Uno”, Roberto Barrientos Mollo (2008) plantea que una política educativa debe “estar nutrida de un sano optimismo o digámoslo mejor de un optimismo dramático, que reconociendo las inequidades existentes, está convencida de las posibilidades de la escuela como forjadora de una nueva sociedad” (p. 27). Este optimismo no es ingenuo, sino que está basado en la

creencia en la capacidad transformadora de la escuela, que no solo debe ser un lugar de transmisión de conocimientos, sino de formación ética, moral y humana. El autor indica que una educación inclusiva y equitativa es posible, pero requiere centrar los esfuerzos hacia una equidad de “beneficios pedagógicos” y no solo a una equidad de acceso, lo cual requiere de un compromiso ético que permita el desarrollo integral de cada individuo.

Por otro lado, a partir de las definiciones adoptadas por el Consejo Superior Universitario de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca en el Acuerdo 011 del 5 de abril de 2024, la *Política Institucional de Educación Intercultural e Inclusiva* se comprende como el documento que contiene metas a corto, mediano y largo plazo, para promover:

la igualdad de oportunidades y la participación de personas de diferentes culturas, etnias, lenguas y contextos socioeconómicos en la educación superior; eliminando barreras y discriminación y garantizando que todos y todas las estudiantes accedan a una educación de calidad (Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, 2024, p. 3).

Para esto, se asume un enfoque diferencial tomando como principios: el respeto a la diversidad cultural, los ajustes curriculares, la accesibilidad, la participación activa y la equidad. Esta política busca enriquecer la experiencia educativa, en articulación con el Proyecto Educativo Institucional y el Modelo Pedagógico de la institución, propendiendo por el desarrollo de procesos de enseñanza flexible, diversificada y con apoyos.

Asimismo, el Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional de Colombia en el Acuerdo 036 de 2012 establece la *Política Institucional para la Inclusión Educativa de las Personas con Discapacidad*, la cual reconoce los alcances y limitaciones de la institución, a partir de las cuales “se plantean acciones institucionales tendientes a reducir progresivamente las barreras y desigualdades existentes” (p. 3).

Lo anterior aporta a la comprensión del término en la medida en que permite identificar un marco referencial para la construcción de entornos educativos inclusivos, a partir de acciones concretas, especificando los aspectos que deben ser fortalecidos y las instancias responsables de los mismos. Adicionalmente, permite identificar la manera en que estas políticas se articulan con postulados internacionales y principios de accesibilidad universal. De este modo, se entiende que una política institucional efectiva debe trascender las acciones aisladas, integrando un plan estratégico que aborde tanto los aspectos estructurales como las prácticas pedagógicas y administrativas.

Conversar Alterativo

Partiendo de las reflexiones y sentires suscitados desde los procesos desarrollados previamente, se plantea el Conversar Alterativo como un tercer momento del proceso investigativo en el cual se parte de la importancia del lenguaje como elemento posibilitador de diálogo intercultural, manifestado a través de la conversación, esto “implica versar con... En el sentido de configurar versos junto con el otro, danzar juntos” (Ortiz, 2019, p.94), llevando los aspectos emergentes a una concepción que trasciende lo oral y se abre hacia nuevas maneras de interactuar.

Lo anterior posibilita un diálogo afectivo y reflexivo que inicia desde las autoras con sí mismas, entre ellas y con su entorno; siendo un diálogo afectivo y reflexivo que no comienza con el otro, sino que parte desde las propias autoras: un ejercicio de introspección que luego se expande hacia el intercambio con los pares y con el entorno.

Este momento se consolida como un espacio colectivo de conocimiento, donde el diálogo, más que un intercambio de ideas, es un acto de encuentro y reflexión. Desde esta perspectiva, el presente proceso se nutre de las voces, memorias y experiencias situadas, trascendiendo los enfoques tradicionales de la investigación en Trabajo Social.

Herramientas Posibilitadoras de Diálogo (Instrumento de Recolección de Información)

De acuerdo con lo planteado por Ortiz, “el lenguaje no es un sistema de signos, el lenguaje es nuestro modo único de vivir en comunalidad” (Ortiz, 2019, p. 94), por lo cual, el intercambio de ideas, pensamientos y sentires desde la conversación permite pensar un proceso investigativo con el otro, para el otro y desde el otro. Considerando esta pluralidad, se reconoce la necesidad de generar espacios de diálogo vivo, donde el saber se construya de manera colectiva, situada y en reciprocidad con las voces y experiencias de quienes, desde su apertura y entrega, transitan esta investigación.

La herramienta posibilitadora de diálogo (**Anexo 1**) permite la recolección de información, saberes y experiencias de las y los participantes a través de preguntas que buscan abrir caminos hacia las voces de quienes participan, pero sin llegar a imponer restricciones, pues, no se busca dirigir el diálogo de manera unidireccional, sino propiciar un espacio en el que las experiencias, memorias y saberes se entretejan.

Por lo cual, las preguntas se desarrollarán en un espacio denominado “tertulia”, el cual emerge desde los sentires e intereses de las autoras como espacios de encuentro de saberes plurales para la reflexión colectiva, donde aparecen intersticios potentes para generar formas otras de ser/estar, pensar y producir y reproducir poder (Díaz, et. al, 2008). Haciendo de estas un espacio para diálogos que va más allá de las metodologías extractivistas y jerárquicas, apostando por una conversación horizontal y afectiva que reconozca otros modos de conocer y existir.

Así, tanto la herramienta posibilitadora de diálogo como su aplicación en las tertulias dan lugar al intercambio de saberes desde el reconocimiento de formas de vida otras a las interiorizadas y exteriorizadas desde la modernidad colonial. Desde la mirada de la altersofía, se contempla al otro desde la igualdad, la escucha y la reciprocidad, permitiendo una configuración otra de la manera en la que se realiza la recolección de la información, y conservando a su vez el pensar/sentir/conocer del otro y la otra en su propio vivir.

Lo anterior genera espacios otros para conversaciones otras, en las cuales se rompa con la estructura académica tradicional de la entrevista, dando paso a un encuentro de compartires en los que alrededor de la comida, los afectos, las nuevas miradas y el colegaje sea posible tejer conocimiento conjunto.

Para su aplicación, se utiliza un muestreo intencional, que permite garantizar la pertinencia y la profundidad del análisis, donde se seleccionan los participantes por su

conocimiento o experiencia, teniendo en cuenta los siguientes criterios: estudiantes con y sin discapacidad del programa de Trabajo Social, docentes del programa con mínimo dos años de experiencia en la institución, una persona con conocimiento directivo de Trabajo Social, tales como directora de programa/departamento y/o decana de la Facultad de Ciencias Sociales.

Es importante resaltar que para la presente investigación se tienen en cuenta las siguientes consideraciones éticas:

- Consentimiento informado: este documento no es solo una formalidad administrativa, sino un proceso que considera las formas en que se comprende la autonomía, por lo cual, es adaptado a las realidades lingüísticas y culturales de las y los participantes, respetando sus propias formas de comunicación.
- Confidencialidad: se asegura la protección de la identidad de los participantes y la protección de los datos recopilados.
- Respeto por los participantes: es un compromiso activo y continuo en el que se evita y previene cualquier tipo de coacción o perjuicio para los participantes.

Organización de la Información

Luego de la realización de las tertulias como espacio de diálogo e interacción, se realizó una transcripción detallada de cada una de las conversaciones, con el objetivo de resguardar los saberes, experiencias y reflexiones compartidas por las y los participantes. Esto permitió recoger no sólo los elementos expresados de manera verbal, sino también los matices discursivos y emocionales que emergieron en un espacio que fue concebido como dialógico, horizontal y abierto a la pluralidad de voces.

Posteriormente, se construyó una matriz de análisis (Anexo 2) que permitió organizar, clasificar e interpretar la información recolectada. Esta matriz partió de los cuatro ejes previamente definidos para esta investigación: Discapacidad, Diversidad lingüística, Educación inclusiva y Políticas institucionales de inclusión, los cuales operaron como categorías iniciales de análisis, en coherencia con el objetivo general y los específicos del estudio. Durante el proceso de organización, y a partir de una lectura crítica y transversal por parte de las autoras, emergieron nuevas subcategorías que enriquecieron la comprensión de cada eje. Estas son expresiones vivas de las experiencias relatadas y permitieron profundizar en el reconocimiento de la diversidad lingüística en los contextos universitarios. A continuación, se detallan las categorías y subcategorías emergentes:

Discapacidad:

- Concepciones: imaginarios sociales sobre la discapacidad presentes en los discursos de las y los participantes.
- Movimiento/impulso personal: experiencias de agencia y motivación individual ante un entorno estructuralmente excluyente.

Diversidad lingüística:

- Barreras lingüísticas: obstáculos para la comunicación, especialmente con relación al uso de la Lengua de Señas Colombiana (LSC) y el sistema Braille.
- Accesibilidad lingüística: condiciones, herramientas y estrategias que permiten la participación plena de personas con discapacidad sensorial.
- Formas de comunicación otras: reconocimiento de modos comunicativos no hegemónicos, vinculados a la corporalidad, la visualidad o lo táctil.

Educación inclusiva:

- Formación en Trabajo Social: tensiones, vacíos y potencialidades en la formación profesional frente a la inclusión y la discapacidad.

- Perspectiva decolonial en la formación: cuestionamientos a los enfoques eurocéntricos y capacitistas que aún estructuran la enseñanza.
- Apuestas positivas: acciones transformadoras, enfoques críticos o experiencias significativas que abren camino a prácticas educativas más inclusivas.
- Iniciativas docentes positivas: propuestas pedagógicas comprometidas con la inclusión desde la docencia.
- Iniciativas estudiantiles para la inclusión: proyectos o prácticas impulsadas por estudiantes que buscan transformar las condiciones de exclusión.

Políticas institucionales de inclusión:

- Carencias institucionales: vacíos normativos, falta de recursos o ausencia de implementación efectiva.
- Necesidades del programa: aspectos que el plan de estudios y la gestión del programa de Trabajo Social deberían considerar para garantizar la inclusión.
- Exclusión desde la institución: prácticas o discursos institucionales que perpetúan la exclusión de personas con discapacidad.
- Posibilidades de reflexión: aspectos que permiten cuestionar las lógicas excluyentes.

Este proceso de categorización permitió no solo ordenar los elementos encontrados, sino también construir una lectura compleja, crítica y situada de lo observado, reconociendo la riqueza de las narrativas y la potencia de las experiencias compartidas. Las subcategorías emergentes no solo ampliaron la comprensión inicial que se tenía desde los ejes de análisis, sino que abrieron nuevas rutas de interpretación que fueron fundamentales para la identificación de los hallazgos más significativos de la investigación.

Así, las voces y vivencias de quienes participaron en las tertulias posibilitó develar tensiones, vacíos, resistencias y apuestas concretas que configuran la manera en que se entiende y se practica la inclusión desde la formación en Trabajo Social en ambas universidades. Los hallazgos que se presentan en los siguientes apartados emergen directamente de esta articulación entre las categorías, los relatos construidos colectivamente y los análisis realizados, dando lugar a una comprensión más profunda de cómo se entrelazan la discapacidad, la diversidad lingüística y las políticas institucionales en el ámbito universitario.

Voces que Tejen Mundos: Reconocimiento y Resistencia de Quienes Caminaron en Conjunto

Durante este proceso investigativo se busca la construcción de un pensamiento alterativo, configurado desde la comunalidad, “que incluya, reconozca, valore y visibilice al otro, desde un nosotros emancipado” (Ortiz, 2019, p.132). Esto ha configurado una variedad de saberes otros, desde los cuales ha sido posible alejar la mirada del discurso hegemónico y monolingüístico que históricamente ha reducido a los participantes a meros objetos de estudio. En contraste, previo al proceso de presentación de las reflexiones configurativas que tuvieron lugar, la presente sección les sitúa como sujetos con voz, historia y experiencia, reivindicando la potencia de sus conocimientos y prácticas.

Esto cobra vital importancia al reconocer que cada una de las personas que han participado en este proceso no solo ha compartido experiencias y saberes, sino que ha tejido, desde su propia existencia, nuevas formas de significar el mundo. Por lo que sus historias no son anexos a una investigación, sino la esencia misma de la reflexión comunal y configurativa. Aquí, no hay jerarquías epistémicas que silencien, sino un reconocimiento del saber situado que emerge en el caminar compartido, en el diálogo constante.

Por ello, este acto de visibilizar a cada persona no emerge como una simple mención protocolaria ni un gesto de cortesía académica, sino un acto político de reconocimiento. Una apuesta por derribar las estructuras que han invisibilizado históricamente a ciertos cuerpos y saberes, permitiendo que sus trayectorias y sentires sean parte fundamental de esta construcción colectiva.

No se trata entonces de una lista de nombres, sino de un reconocimiento a las subjetividades que han marcado esta investigación; pues, es en sus palabras, en sus silencios y en sus resistencias donde se encuentra la fuerza de este trabajo, ya que no se busca solo hablar sobre ellos, sino con ellos.

Figura 3*Voces que tejen identidad*

Andrea García

Mi nombre es Andrea Sofía García Parra, soy rola, estudiante de la UNAL, sede Bogotá, del programa de Trabajo Social. Entro ahorita a mi décima matrícula, fui practicante de la Unidad de Restitución de Tierras, en la División de Género y en la División de Asuntos Étnicos, y en este momento estoy haciendo mi pasantía en el Centro Nacional de Memoria Histórica en Acción Cultural.

Mis intereses principalmente siempre han sido los Derechos Humanos, el enfoque con víctimas, ha sido el trabajo más arduo que he realizado en estas últimas ocasiones, como a niveles laborales y preprofesionales, pero asimismo tengo un interés muy fuerte como por las artes, por la danza y por las maneras en las que el arte puede llegar a ser terapéutico para ciertos espacios y ciertas poblaciones. Creo en la paz en Colombia y estoy trabajando fuertemente en llevar eso a cabo en mis prácticas preprofesionales y en mi futuro laboral.

Daniela Sánchez

Mi nombre es Daniela Sánchez pero todos me dicen Dani, tengo 20 años, tengo una discapacidad auditiva. Actualmente estudio en la UCMC y trabajo, amo mi carrera que es "Trabajo social", creo que en lo personal me ha ayudado a crecer y dar mi mejor versión, mi interés en un futuro como profesional es ayudar a aquellas personas o comunidad que tengan algún tipo de discapacidad y poder ayudarlas tanto físicamente como mentalmente siento que sería buena en eso porque sé muy bien por lo que las personas con discapacidad podrían estar pasando y quiero estar ahí para hacerlas saber que siempre tendrán una ayuda.

Santiago Beltrán

Mi nombre es Santiago Beltrán, soy estudiante de Trabajo Social en la UCMC y me encuentro cursando octavo semestre, en cuanto mis intereses hacia la carrera se encuentran los temas de Derechos Humanos, la resolución de conflictos. También me interesa mucho el tema del pos conflicto, y todo lo que tiene que ver con políticas públicas y el acuerdo de paz.

Diego Castillo

Mi nombre es Diego Castillo, tengo 21 años, soy de Bogotá Colombia. Actualmente estoy cursando la carrera de Trabajo Social en la UCMC, me encuentro en octavo semestre y bueno algunos de los intereses de esta carrera es la facilidad de poder trabajar en grupo, individualmente con la persona o en comunidad, ya que esto permite que se lleguen a diferentes aspectos en cuanto a la población.

Julieth Triviño

Mi nombre es Julieth Triviño, soy estudiante de Trabajo Social de la UNAL, tengo 20 años, soy de Bogotá y actualmente estoy cursando mi cuarto semestre. Dentro de la carrera lo que me interesa es el trabajo social con comunidades, me gusta el trabajo con niños y el tema de la discapacidad y como el entorno afecta a los sujetos.

Jaime Pereira

Mi nombre es Jaime de Jesus Pereira Torres soy estudiante de Trabajo Social de quinto Semestre en la UCMC, soy un estudiante con una discapacidad física, dentro de las cualidades que me caracterizan están la empatía, la dedicación, el compromiso y sobretodo el amor por mi profesión, tengo interés por ver el crecimiento de la misma por su compromiso con la transformación social en los distintos niveles.

Santiago Iragorri

Mi nombre es Santiago Iragorri, tengo 21 años. En este momento me encuentro cursando la carrera de Trabajo Social en la UCMC y me encuentro en octavo semestre, y bueno algunos de los intereses que yo tengo en la carrera son el tema de Derechos Humanos, y también todo lo relacionado con políticas públicas.

Maura Forero

Mi nombre es Maura Fernanda Romero Rodriguez, estudiante de octavo semestre de Trabajo Social en la UNAL, el enfoque que he decidido darle a mi formación académica está centrado en la planeación social, las políticas públicas y el trabajo social comunitario

Nota. Elaboración propia a partir de las tertulias realizadas. 2025

Figura 4

Voces que tejen identidad

Paula Morato

Mi nombre es Paula Morato, yo tengo 21 años. En este momento estoy estudiando Trabajo Social. Estoy en séptimo semestre en la UCMC. Yo soy defensora de Derechos Humanos y hago parte de la Red Popular de Defensores de Derechos Humanos del Sur y también milito en la Plataforma Juvenil del Aguante Popular. Y el Trabajo Social justamente es el camino que me ha enseñado la importancia de organizarme, de construir junto a otras personas desde la diferencia, no solo desde la igualdad y desde la similitud.

Nicolás Ormaza

Mi nombre es Nicolás Ormaza, tengo 19 años, vivo en la ciudad de Bogotá, soy estudiante de la UCMC, del programa de Trabajo Social y actualmente voy en segundo semestre. Bueno, pues desde muy pequeño tuve como un interés en ayudar a la gente, en mirar cuáles eran sus problemáticas y afectaciones, siempre me motivó a hacer un cambio y darle un cambio a la sociedad, pero pues digamos que ahora como estudiante, como ciudadano y como persona con discapacidad, sé que no va a ser fácil. Sé que la población con discapacidad, las poblaciones que no se tienen en cuenta, que muchas veces se dicen que supuestamente son escuchadas y no son escuchadas, lo necesitan, digamos yo como persona con discapacidad muchas veces necesito un trabajador social, alguna persona que brinde herramientas para de pronto aclarar ciertas situaciones y muchas veces no ha estado presente, pero digamos que ya tengo más en cuenta, cuáles herramientas yo debo aportarle, digamos que hace cambio cuando más adelante esté trabajando o haciendo una práctica en la universidad. Y nada, aquí les dejo un poquitico de mí.

Viviana Pineda

Mi nombre es Viviana Pineda, soy trabajadora social, magistrada en Educación y Desarrollo Humano y especialista en temas de inclusión e interculturalidad con derechos humanos y cultura de paz. Manejo todo el tema, en la subdirección de Bienestar Universitario de ma UCMC, en relación a la convivencia, a los Derechos Humanos, a la resolución de conflictos y todos los temas en relación a la interculturalidad.

María Fernanda Ariza

Mi nombre es María Fernanda Ariza Sánchez, tengo 21 años y soy estudiante de Trabajo Social de la UNAL. Actualmente estoy cursando mi cuarto semestre. No he tenido la oportunidad de ahondar mucho en el tema, pero me llama la atención la parte comunitaria y la participación ciudadana. También me interesa bastante el tema del posconflicto y la educación. Por último, diría que me llama la atención lo relacionado con políticas públicas.

Jennifer Fernández

Mi nombre es Jennifer Dayana Fernández Becerra, estudiante de Trabajo Social de séptimo semestre en la UCMC. Siempre me ha apasionado mucho esta carrera, también nace como desde un interés en primera infancia, me marcaban mucho las historias que cada niño tenía, entonces todos tenían un trasfondo, todos tenían unas historias, unas más complejas que otras, pero lo que marcaban y que me hacían sentir que yo quería hacer algo, que yo quería poder hacer algo más allá, entonces desde ahí nace como ese interés, esa pasión por Trabajo Social y realmente es una carrera que me fascina, que amo, que me gusta bastante.

Sandra Rodríguez

Mi nombre es Sandra Milena Rodríguez Plazas, yo soy trabajadora social egresada de la Universidad de La Salle, soy especialista en diseño de ambientes virtuales de aprendizaje y soy magíster en educación con acentuación en procesos de enseñanza-aprendizaje y el título de maestría me permite trabajar en 2 países, en México y en Colombia. He sido docente universitaria en entidad pública, o sea, en la UCMC desde el año 2003, me vinculo hasta la fecha, o sea que llevo 22 años en esta vocación.

Nota. Elaboración propia a partir de las tertulias realizadas. 2025

Reflexionar Configurativo

El entramado de voces, sentires y experiencias que emergen en el caminar a través del presente ejercicio investigativo debe ser entendido como un proceso de construcción comunal, en el que cada cuerpo y espacio situado aporta desde su historia, su sentir y su experiencia. Por esto, el presente momento da paso a un reflexionar acerca de los diálogos con la comunidad universitaria, desde un ejercicio que no solo se limita a la descripción de eventos o discursos como resultado de una investigación, sino que se manifiesta como una red de relaciones, afectos y discusiones que configuran nuevas maneras de existir y conocer.

Lo anterior, implica “volver a flexionar... Soltar creencias, cerrar los ojos y abrir las manos para soltar las creencias que nos paralizan” (Ortiz, 2019, p, 108), haciendo de este un momento de apertura que atraviesa nuevamente los sentires suscitados por la investigación; generando redes simultáneas de saberes y prácticas que permiten la comunicación del proceso y la configuración de un conocimiento encaminado a la construcción de un Trabajo Social pensado para la inclusión y la diversidad lingüística.

Por esto, el reflexionar configurativo en este proceso investigativo no se agota en la interpretación de discursos y la presentación de resultados, sino que se convierte en un entramado de diálogos que desafían lo establecido y permiten la emergencia de otras formas de conocer y existir. En este apartado lo más importante es el proceso desarrollado; pues, no se trata únicamente de analizar lo dicho o lo vivido, sino de abrir un espacio donde la reflexión se construya de manera colectiva, dando paso a prácticas que escapan de lo normativo y posibilitan otros modos de habitar el mundo.

En este ejercicio, la voz de quienes investigan no es la única que interroga, sino que se entrelaza con las voces participantes, en un proceso de cuestionamiento profundo sobre las formas en que sus acciones cotidianas contribuyen a sostener o desafiar las estructuras del sistema capitalista, eurocéntrico y colonial, dando paso a prácticas “otras” de vida, formas “otras” de sentir, hacer, conocer y amar (Ortiz, 2019, p.108). Esto da paso a la presentación de una serie de reflexiones compartidas, que se presentan no como datos aislados, sino como la potencia de un conocimiento que se transforma en el diálogo, que interpela y desafía lo dado, y que abre caminos para la construcción de otras formas de ser, estar y resistir en la universidad pública y en el Trabajo Social.

Entre el Discurso y la Práctica en la Formación de Trabajo Social en la UCMC y la UNAL

El presente apartado explora la manera en que se configuran algunos elementos de la formación en Trabajo Social en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y la Universidad Nacional de Colombia, desde el abordaje que cada una le da a sus procesos de formación, inclusión y/o adaptación para el acceso, permanencia y graduación de personas con discapacidad visual o auditiva.

Para ello, se presenta el funcionamiento del programa en cada universidad, examinando su enfoque y relación con el contexto. Esto da paso a una revisión sobre la política institucional de inclusión existente en las dos universidades para comprender los avances en la disminución de las barreras que han sido perpetuadas por estructuras coloniales.

Posteriormente, se analizará la forma en que estas instituciones han integrado en sus currículos la reflexión sobre la inclusión y la diversidad lingüística, considerando las fortalezas, desafíos y oportunidades que enfrentan tanto las y los estudiantes, como las y los futuros profesionales en su práctica profesional. Más allá de un reconocimiento superficial y de la presentación de estos aspectos en el marco de un proceso investigativo, este abordaje permite identificar y cuestionar las lógicas de exclusión estructural que afectan a quienes transitan el programa de Trabajo Social. En este sentido, “al hacer visible y reivindicar esos otros conocimientos y acciones que la ciencia hegemónica ha silenciado, invisibilizado o descalificado, estamos también contribuyendo a hacer justicia epistémica y estamos aportando en el actuar decolonial” (Gómez, E & Patiño, M, p. 150, 2018), orientando procesos de transformación de las bases coloniales de la enseñanza, para la apertura a espacios en donde la diversidad lingüística no sea un desafío.

Estructuras académicas y saberes situados en la formación en Trabajo Social

Para lograr una comprensión integral de los procesos de inclusión en la formación en Trabajo Social, es necesario conocer el diseño curricular y la implementación de este programa académico en las instituciones abordadas. Pues, cada una de ellas ha desarrollado propuestas que, aunque comparten el objetivo de formar profesionales críticos y comprometidos con la realidad social, presentan diferencias en sus enfoques y estrategias.

En primer lugar, el programa de Trabajo Social en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, tiene el objetivo de

Formar Trabajadores Sociales con fundamentos epistemológicos, teóricos, metodológicos y ético políticos para la comprensión de los contextos situados y

locales, mediante procesos de investigación, intervención y transformación social que contribuyan a la construcción de una sociedad democrática, solidaria, pacífica, incluyente, pluralista, dando respuesta a los desafíos de la sociedad posmoderna.

(Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, s.f).

Enmarcado en una formación integral, este programa proporciona una fundamentación epistemológica, teórica, metodológica y ético-política desde una perspectiva disciplinar, transdisciplinar e interdisciplinar. Esto permite que las y los estudiantes comprendan tanto los contextos globales como los situados, reconociendo territorialidades y diversidades culturales y sociales, desde una postura crítica e investigativa.

La carrera tiene una duración de ocho semestres (cuatro años) y se cursa en modalidad presencial, en jornada diurna. Está compuesta por 150 créditos académicos y admite hasta 90 estudiantes por semestre. Al finalizar el programa, los graduados obtienen el título de Trabajador/Trabajadora Social, con un perfil profesional caracterizado por una profunda comprensión de la realidad social.

El elemento diferenciador de este programa es su sólido componente práctico desde el tercer semestre con la asignatura Introducción a la Práctica Profesional. A partir de cuarto semestre, los estudiantes inician un proceso de aproximación investigativa y profesional, desarrollándose en distintos niveles de práctica: investigación, intervención individual y familiar, grupo y comunidad. Esto permite un contacto directo con el campo profesional, favoreciendo la integración de conocimientos teóricos y metodológicos con la realidad social. Esta integración teórico-práctica permite analizar los contextos sociales en sus dimensiones globales y situadas, aplicando fundamentos propios de la disciplina.

Asimismo, el profesional de la UCMC está capacitado para liderar y desarrollar planes, programas y proyectos que incidan en la formulación, ejecución y evaluación de políticas públicas. Su labor se fundamenta en una estrecha relación entre investigación e intervención, lo que le permite generar respuestas innovadoras a las problemáticas sociales desde una mirada disciplinar e interdisciplinar.

En la Universidad Nacional de Colombia, el programa tiene como propósito “desarrollar en el estudiantado una actitud investigativa sobre los procesos sociales, que estimulen la indagación e interpretación de las necesidades y potencialidades de la población y que facilite el desarrollo de alternativas y estrategias de intervención profesional”

(Universidad Nacional de Colombia, s.f). Lo que facilita el diseño de alternativas y estrategias de intervención profesional que contribuyan a la transformación social. Además, busca consolidar y fortalecer el campo del Trabajo Social en Colombia, promoviendo la

vinculación con comunidades académicas disciplinares e interdisciplinares, así como el diálogo con organizaciones y movimientos sociales a nivel nacional e internacional.

El programa se desarrolla en diez semestres en modalidad presencial y cuenta con 148 créditos académicos. Al finalizar sus estudios, los egresados obtienen el título de Trabajador/Trabajadora Social, con una formación integral que se orienta al diseño, ejecución y evaluación de proyectos de investigación e intervención social. Además, poseen competencias para generar conocimiento, fortaleciendo procesos democráticos y participativos. Su formación los prepara para la defensa y promoción de los Derechos Humanos, asumiendo un rol activo en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

En su octava matrícula se incluye un componente práctico, el cual, según el Acuerdo 036 de 2009, (Artículo 5, literal h) tiene como finalidad favorecer el desarrollo profesional, social y comunitario de los estudiantes mediante la aplicación de sus conocimientos y el aprendizaje en la práctica. En la actualidad, el pregrado cuenta con diversos espacios de práctica profesional, como educación, Habitarte, familia y redes sociales, justicia comunitaria, restitución de tierras, derechos de las mujeres y el Foro Nacional.

El Departamento de Trabajo Social ha desempeñado un papel clave en la comprensión e intervención de problemáticas sociales a través del desarrollo de programas y políticas públicas. Su enfoque crítico y analítico ha permitido la formación de profesionales con capacidad de reflexión para abordar las diversas realidades del contexto nacional.

Lo anterior, permite identificar la manera en que los procesos de formación de trabajadoras y trabajadores sociales en las universidades públicas de la ciudad de Bogotá reproducen modelos de conocimiento hegemónicos o, por el contrario, generan espacios para la construcción y el intercambio de saberes otros, desde miradas otras. Ya que, a pesar de que estas universidades se caracterizan por su calidad académica y su contribución al desarrollo social, continúan reproduciendo lógicas coloniales que operan dentro de marcos epistémicos que privilegian ciertas formas de saber mientras minimizan otras.

Saberes, estructuras y discursos: caminos y desafíos en la construcción de una educación inclusiva

Para abrir caminos hacia la reflexión frente a los procesos de educación inclusiva que tienen lugar en estas universidades, es importante tener en cuenta que este es un proceso de “muchas perspectivas y genera múltiples conclusiones, a veces resultados que no se quisieran, si hablamos de inclusión social es porque no la hay, entonces ya empieza a haber un cuestionamiento y una crítica” (Tertulia realizada con Docente UCMC 1). Frente a esto, resulta indispensable conocer el discurso institucional, desde la revisión de la política de

inclusión que han sido diseñadas e implementadas en estas dos universidades, desde su planteamiento normativo y su materialización en la vida cotidiana de la comunidad universitaria.

Para ello, se realiza una revisión al Acuerdo 011 de abril de 2024, de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y al Acuerdo 036 de 2012, de la Universidad Nacional de Colombia, buscando identificar los enfoques y prioridades adoptados por cada universidad, e indagar en qué medida han logrado materializarse en la construcción de espacios educativos más equitativos. Dicha revisión se presenta a través de la siguiente matriz:

Tabla 1

Revisión de políticas institucionales de inclusión UCMC y UNAL

	Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca	Universidad Nacional de Colombia
Acuerdo	011 de 2024	036 de 2012
Fecha	05 de abril de 2024	21 de febrero de 2012
Establecido por	Consejo Superior Universitario	Consejo Superior Universitario
Título	Política Institucional de Educación Intercultural Inclusiva en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca	Política institucional para la inclusión educativa de las personas con discapacidad en la Universidad Nacional de Colombia
Objetivo	Establecer la Política Institucional de Educación Intercultural Inclusiva en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, con el objeto de promover la igualdad de oportunidades y la participación de personas de diferentes culturas, étnias, lenguas y contextos socioeconómicos en la educación superior; eliminando barreras y discriminación, y garantizando que todos y todas las estudiantes accedan a una educación de calidad. (Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, 2024, Art. 1)	Establecer la política institucional que promueva la inclusión educativa de las personas con discapacidad en la Universidad Nacional de Colombia a partir de reconocer los alcances y limitaciones institucionales y determinar la forma progresiva y sostenible, como se harán los ajustes razonables y se acopiarán los elementos de diseño universal en la docencia, la investigación, la extensión, las labores administrativas, el bienestar universitario, la movilidad, y la accesibilidad. (Universidad Nacional de Colombia, 2012, Art. 1)
Modelo de discapacidad	Enfoque diferencial	Modelo Social de Discapacidad
Concepción de discapacidad	Accesibilidad, permanencia, participación y aprendizaje para las personas con discapacidades, barreras de aprendizaje desde los ajustes razonables definidos en rutas	Se entiende por personas con discapacidad a las personas ciegas, con baja visión, sordas, hipoacúsicas, sordociegas, con limitaciones en la movilidad, con trastornos del

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca	Universidad Nacional de Colombia
<p>de aprendizaje y rutas de evaluación. (Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, 2024, Art. 5, lit 1.5)</p> <p>Ambiente inclusivo: ligado al PEI y el MOPEI, contempla la accesibilidad desde el compromiso institucional, el diseño universal y los servicios de aprendizaje.</p> <p>Ajustes Razonables: Se plantea la eliminación de barreras mediante accesibilidad física, herramientas y tecnologías adaptadas, flexibilidad en tiempos, comunicación inclusiva y apoyo en movilidad.</p> <p>Equidad: se proponen políticas de no discriminación, acceso a recursos, y formación institucional, buscando una igualdad de oportunidades.</p> <p>Comunicación abierta y asertiva: se fortalece al caracterizar a los estudiantes, fomentar la empatía, el lenguaje inclusivo y garantizar la accesibilidad de las plataformas.</p> <p>Eliminación de barreras: implica adaptar espacios, mejorar la comunicación y ajustar el currículo para la accesibilidad y la inclusión.</p> <p>Educación y concienciación: Se fortalecen con un currículo actualizado, métodos diversos de enseñanza y apoyo académico, formación docente, investigación y desarrollo, mentorías y asesoramiento.</p>	<p>aprendizaje y del desarrollo, y con limitación múltiple, que al interactuar con los entornos físicos, sociales, económicos, ambientales y culturales, encuentran limitaciones o barreras para su desempeño y su participación en la vida cotidiana. (Universidad Nacional de Colombia, 2012, Art. 2)</p> <p>Adaptación de la prueba de admisión, desde los ajustes razonables.</p> <p>Promoción gradual (y de acuerdo a la disponibilidad presupuestal) en la adaptación para las barreras arquitectónicas. Los nuevos lugares construidos deberán cumplir con la reglamentación y el diseño universal.</p> <p>Diseño, adecuación e implementación de recursos para la movilidad.</p> <p>Adquisición y uso de tecnologías de la información y la comunicación.</p> <p>Preparación pedagógica.</p> <p>Producción académica en torno a la discapacidad.</p> <p>Fortalecimiento de la corresponsabilidad institucional. Egreso y preparación para el cambio.</p>

Nota. Elaboración propia con base en la Política de Inclusión de la UCMC y UNAL. 2025

Frente al Acuerdo 011 de 2024 “Por la cual se actualiza la Política Institucional de Educación Intercultural Inclusiva de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca”, es posible identificar que este es un documento que se acoge a los principios establecidos en la Constitución Política de Colombia de 1991, dando respuesta a los marcos normativos y legales que actualmente regulan la educación en el territorio nacional. Esta se enmarca dentro de acuerdos, declaraciones y cumbres internacionales que han sido diseñadas para la protección de los Derechos Humanos, el acceso a la educación y la igualdad.

Como antecedente de esta política, se encuentra la Resolución 329 de 2017 “Por la cual se aprueba la Política Institucional de Inclusión de personas con Discapacidad en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca” (Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, 2017). Un documento dado desde la necesidad de la inclusión, pensando en una educación basada en la persona para el respeto a las diferencias.

Esta política se ajusta a los ejes estratégicos del Plan de Desarrollo Institucional (PDI) de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, estableciendo acciones concretas para la consolidación de una educación intercultural e inclusiva, desde lineamientos orientados a la eliminación de barreras educativas, la implementación de ajustes razonables y la creación de condiciones que favorezcan la permanencia y el éxito académico de la población estudiantil.

En este sentido, “la inclusión en la Universidad, a nivel institucional, está narrada por la política de inclusión social y ésta a su vez se conecta con los lineamientos del Ministerio de Educación” (Tertulia realizada con Docente UCMC 1). Frente a ello, el Capítulo I de la política, evidencia la presencia de un marco conceptual que orienta acciones institucionales, para la igualdad de oportunidades en aspectos como raza, género, discapacidad, entre otros.

Lo que permite evidenciar que esta es una política en la cual se abordan múltiples formas de interculturalidad, inclusión y diversidad, un aspecto clave en el análisis desde la discapacidad ya que la inclusión no puede ser vista como un concepto homogéneo, porque cada grupo poblacional enfrenta desafíos específicos que requieren respuestas diferenciadas.

En el Capítulo II se presentan los Principios Rectores de la misma, donde es posible encontrar que se cimienta en un enfoque diferencial, asumiendo los procesos de la UCMC desde la interseccionalidad. Esta mirada permite comprender que las desigualdades no operan de forma aislada, reconociendo múltiples formas de opresión, para posteriormente cuestionar y modificar las estructuras que las sostienen. Es importante resaltar que, al menos en lo planteado en el documento, los procesos dados permean diferentes ámbitos de la estructura universitaria, pero es necesario pensar en una transformación profunda que descentre el

conocimiento hegemónico y reconozca la diversidad de saberes; en caso contrario, la interseccionalidad corre el riesgo de convertirse en un término vacío, utilizado para legitimar una inclusión superficial.

En cuanto al Capítulo III, se presenta la Definición de Conceptos importantes dentro de las prácticas y culturas inclusivas; sin embargo, es importante mencionar que en este Acuerdo no hay una distinción clara entre las definiciones y las acciones a tomar, por lo que se da una interrelación ambigua de los aspectos mencionados. Esta organización dificulta la comprensión de la postura institucional de la UCMC frente a la inclusión.

Desde allí, la discapacidad se presenta como "Accesibilidad, permanencia, participación y aprendizaje para las personas con discapacidades, barreras de aprendizaje desde los ajustes razonables definidos en rutas de aprendizaje y rutas de evaluación". (Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, 2024, Art. 5, lit. 1.5). Elemento que no permite comprender la definición institucional sobre la discapacidad, ya que esta se diluye en términos operativos, centrándose en mecanismos de accesibilidad sin cuestionar el capacitismo arraigado en la educación superior. Esta ambigüedad conceptual conlleva consecuencias significativas ya que no se permite el reconocimiento de las personas con discapacidad, lo que abre la posibilidad a que la interpretación y aplicación de estas medidas esté sujeta a la discrecionalidad de las autoridades universitarias.

En esta interrelación entre definiciones y acciones se proponen seis ejes a partir de los cuales se espera dar cumplimiento a las prácticas y culturas inclusivas. El primero de ellos se encuentra enfocado hacia **Diversidad y Equidad**, allí, se apunta a diversificar las oportunidades dadas para el aprendizaje, teniendo en cuenta diferentes dimensiones. Este apartado permite identificar los diferentes tipos de diversidad que se contemplan al interior de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

El segundo concepto hace referencia al **ambiente inclusivo**, visto como la articulación entre el Proyecto Educativo Institucional y el Modelo Pedagógico Institucional para la estructuración de procesos de enseñanza diversificada. Desde allí, se plantean algunas condiciones para tener un ambiente inclusivo; como la accesibilidad, frente a la cual se establece que "es esencial garantizar a la oportunidad para aprender y participar de la vida universitaria con acceso a la comunicación, la información y la planta física" (Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, 2024, Art. 5, lit. 2.1). Sin embargo, desde la perspectiva de la comunidad universitaria se plantea que "no tenemos espacios inclusivos, adaptados y seguros para que personas con esta diversidad funcional, tanto visual como auditiva, puedan

transitar de manera segura por nuestro campus” (Tertulia realizada con la docente Sandra Rodríguez de la UCMC).

Esto, en algunas ocasiones es sustentado en la imposibilidad de hacer adaptaciones a los espacios físicos de la Universidad debido a que su sede principal hace parte de un predio perteneciente al Museo Nacional de Colombia, el cual ha sido declarado como patrimonio nacional. No obstante, esta argumentación plantea una jerarquización de valores donde elementos físicos priman sobre los derechos de las personas con discapacidad, afectando su derecho a habitar los espacios universitarios de manera digna.

Frente a esto, en los diálogos, surgen algunos cuestionamientos importantes para la forma en que se desarrollan estas adaptaciones, pues “la universidad tiene varias sedes, ¿también son patrimonio cultural?. Y entonces ¿ahí qué prima, el derecho de las personas con discapacidad o el patrimonio cultural?” (Tertulia realizada con Docente UCMC 2). Estas son preguntas importantes que deberían plantearse desde el momento en que se inicia la construcción de la política de inclusión, ya que el acceso de las personas con discapacidad sigue siendo pensado desde una mirada asistencialista. Lo que requiere de una transformación estructural que cuestione la forma en que los espacios están diseñados bajo lógicas que priorizan determinados cuerpos y formas de habitar sobre otras.

Los **ajustes razonables** se presentan como el tercer elemento, en donde se plantean los cambios y medidas que se toman en diversas áreas para el acceso a la formación. En este apartado es importante tener en cuenta que se habla de ajustes y estrategias que deben ser integrados en la vida universitaria, como la modificación de la estructura física, la cual no se presenta significativamente en las instalaciones de la Sede Principal de la Universidad, en donde se desarrollan las clases del programa de Trabajo Social.

Si bien en el año 2024 se realizó la adaptación de una rampa para el uso de personas con discapacidad física, esta únicamente permite el ingreso a dos de los salones del Edificio Colombia y a las oficinas del área de Servicios Educativos, pero no hay acceso a espacios como los baños, la zona de cafetería o las diferentes dependencias administrativas del programa y de la Universidad. “Entonces, pues, nos hace falta ello, ¿verdad? Nos hace falta tener zonas seguras para este tipo de población” (Tertulia realizada con la docente Sandra Rodríguez de la UCMC).

Adicionalmente, para las personas con discapacidad visual se presentan otro tipo de barreras, de acuerdo con el estudiante Nicolás Ormaza, "el piso de la universidad, digamos que el piso por lo menos debería tener como algún relieve, ¿sí? Las escaleras también, que uno sepa a qué va subiendo, que va bajando, a qué uno tiene que bajar" (Tertulia realizada

con el estudiante Nicolás Ormaza de la UCMC). Esto no puede entenderse simplemente como una omisión administrativa, sino como una manifestación de una estructura de poder que ha concebido la educación y sus espacios desde una matriz colonial y capacitista.

Asimismo, se encuentra una diferencia entre lo escrito y la realidad ya que en la política se plantean cambios que permitan las múltiples formas de comunicarse (como intérpretes de LSC, lectores y materiales en formatos accesibles), pero la información divulgada a nivel institucional, como lo son boletines, carteleras o comunicados, sigue siendo presentada en formatos visuales que no permiten el acceso a personas con baja visión o no cuentan con una interpretación en LSC para que quienes presentan diferencias auditivas.

El cuarto aspecto se enuncia desde la **equidad**, como la garantía que tienen todos los estudiantes para alcanzar el logro del aprendizaje. Esto implica “ajustar las políticas de admisión, registro y egreso para garantizar el acceso a programas académicos de acuerdo con las condiciones vocacionales”(Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, 2024, Art. 5, lit. 4.1), un elemento que se hace necesario implementar en el corto plazo, ya que actualmente se presentan dificultades al momento del ingreso de las y los estudiantes como la falta de una adaptación en la prueba de admisión que se realiza. De acuerdo con lo expresado por Eulalia Jaimes, decana de la facultad:

Existe, dentro de admisiones, procesos de inscripción, población especial, pero cuando nosotros, o quién está inscribiéndose, no de forma presencial, no manifiesta su condición especial. Cuando llega ya uno dice, ¿qué pasó? (Tertulia realizada con la Decana Facultad Ciencias Sociales Eulalia Jaimes de la UCMC).

Esto se refleja en la experiencia de las y los estudiantes, en donde se evidencia que hace falta preparación en la recepción de las personas con discapacidad. Un ejemplo, es el caso de la prueba de admisión presentada por Nicolás Ormaza,

yo hice la fila normal, pues digamos que me indicaron donde quedaba el salón y la prueba la hicieron en computadores. Entonces, pues yo obviamente ya cuando llegué hasta el salón a presentar la prueba, llevo un choque de realidades, o sea, yo dije como que bueno, ya todos están preparados (Tertulia realizada con el estudiante Nicolás Ormaza de la UCMC).

Posteriormente, el estudiante relata que los profesionales de la UCMC no estaban preparados para brindarle una prueba adaptada a la discapacidad visual, por lo que tuvo que presentarla de forma oral, mientras una de las docentes del programa se la iba leyendo. Este tipo de situaciones reflejan una continuidad de lógicas excluyentes en las que se asume al

estudiante como un sujeto homogéneo, sin considerar las múltiples diversidades corporales, sensoriales y cognitivas que habitan el espacio educativo.

Asimismo, es necesario desarrollar procesos de preparación previa a las y los docentes que se encargarán de los componentes que las personas con discapacidad que ingresen al programa van a cursar. De acuerdo con lo manifestado desde el cuerpo docente, no se cuenta con esta información antes de iniciar el periodo académico, por lo que los materiales, las actividades y el programa de la clase no se encuentra adaptado a esas formas otras de habitar y comprender el mundo. Al área de coordinación de estudiantes llega un listado de estudiantes admitidos, el cual tiene “unas caracterizaciones generales, cuando tú lo abres, pues allí empiezas a ver la población, pero realmente no se aplica, por ejemplo, qué tanto es el nivel de funcionalidad de la persona” (Tertulia realizada con Docente UCMC 1)

En este marco, la discapacidad se convierte en un factor disruptivo que es atendido sobre la marcha, en lugar de ser considerada desde un inicio como parte de la diversidad de saberes y experiencias presentes en el aula; por lo que el acceso a la educación sigue dependiendo del esfuerzo individual de cada estudiante y sus docentes para encontrar alternativas dentro de un sistema que no ha sido pensado para su realidad.

La **comunicación abierta y asertiva** pretende garantizar el diálogo desde las diferencias y necesidades para la participación en la vida universitaria. Estas acciones se ligan a lo anteriormente mencionado, en cuanto a la caracterización de las y los estudiantes, para desarrollar procesos de formación planificados, que permitan el desarrollo de estrategias concretas que brinden una experiencia de aprendizaje accesible desde el inicio.

Una caracterización que permita informar a los docentes previamente de las características del grupo de estudiantes que estará acompañando durante el semestre, con un adecuado manejo de la información, permite que las y los estudiantes no tengan que comunicar esta información a cada uno de los docentes cuando inician un nuevo semestre, evitando que sean ellos quienes deban gestionar individualmente su acceso a la formación.

Esto se refleja en la experiencia de Daniela Sánchez, quien narra que al principio sí fue algo complejo porque obviamente los profesores no sabían.

Entonces yo le pedí a la profesora Jenny que me ayudara. Entonces, ella fue la que me ayudó a hablar con los profesores para que pudieran entender mi caso y así no tener alguna dificultad para poder escuchar. (Tertulia realizada con la estudiante Daniela Sánchez de la UCMC).

Más allá de una dificultad en la planeación de las clases, la falta de información previa genera una dinámica de exclusión en la que las y los estudiantes con discapacidad

deben justificar constantemente sus necesidades en un entorno que no ha sido diseñado para ellas y ellos. Lo que implica un desgaste emocional y un riesgo de no recibir los ajustes requeridos a tiempo, como lo relata la estudiante Daniela Sánchez:

Pues a uno mismo le toca como, bueno voy a ver qué hago. Porque de pronto no me van a ayudar. Entonces tienes que recurrir como a otras ayudas. Pero para buscarlas por ti sola. (Tertulia realizada con la estudiante Daniela Sánchez de la UCMC).

Cuando el acceso a la educación depende de la capacidad individual de cada estudiante para solicitar adaptaciones, la universidad perpetúa un modelo capacitista que sitúa la inclusión como una excepción y no como un derecho garantizado. Este tipo de prácticas no solo reafirman la idea de que es el sujeto quien debe ajustarse al sistema, sino que también reproducen jerarquías que legitiman quién puede o no habitar los espacios académicos. Tal como señala el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO):

el capacitismo se refuerza e intensifica desde los mandatos de ‘productividad’ y de ‘competitividad’ propias a modelos de producción capitalistas y neoliberales. Estos modelos producen y reproducen condiciones materiales y simbólicas estructurales que configuran lógicas de poder y relaciones asimétricas jerarquizando a los sujetos y sosteniendo la racionalidad antagónica y pensamiento binario (2023).

En contraste, un sistema que anticipe estas necesidades y las integre en su planeación académica permite transformar el aula en un espacio verdaderamente equitativo, donde la diversidad funcional sea reconocida y atendida desde la estructura misma del sistema educativo.

La **eliminación de barreras**, contemplada como una acción importante, implica la adaptación de elementos que dificultan la participación plena y equitativa. Aquí se abarca la disminución de barreras físicas, arquitectónicas, de comunicación y del currículo. En cuanto a las barreras en la comunicación, la UCMC plantea que “se identificarán las características de su comunidad, para establecer las lenguas propias” (Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, 2024, Art. 5, lit. 6.3). Sin embargo, se observa que las instalaciones de la Universidad no cuentan con la correspondiente señalización en Braille para las diferentes áreas, lo que dificulta la movilidad de las personas con discapacidad visual. Frente a esto,

Aparte de la comunicación oral o escrita, en la universidad y en el programa no se ve de alguna forma la promoción hacia otro tipo de lenguaje, ya sea como el lenguaje de señas o comunicación por braille, por ninguno de los medios. (Tertulia realizada con el estudiante Santiago Beltrán de la UCMC).

Adicionalmente, las barreras que persisten y que limitan la participación no solo afectan a los estudiantes, sino que también es motivo de incertidumbre en los docentes, quienes evidencian una desconexión entre el discurso institucional y la realidad cotidiana. Por ejemplo, una docente señala que es importante considerar

las dificultades que uno mismo puede encontrar, por ejemplo, en la universidad no hay avisos de que, por ejemplo, no hay nada en Braille. Las escaleras dificultan en sí la movilidad de alguien con discapacidad física. No se evidencia como una aplicabilidad de las políticas de inclusión. (Tertulia realizada con Docente UCMC 2)

Lo anterior es muestra de una estructura institucional que no prioriza las necesidades de todas las personas. Cuando una persona con discapacidad debe encontrar soluciones individuales para navegar un espacio que debería estar diseñado para todos, se reafirma la exclusión. En cambio, si la universidad adopta una perspectiva de diseño universal y accesible, se construye un entorno donde la diferencia no es una barrera, sino un eje central de la educación inclusiva.

Además, es necesario entender que el acceso a la comunicación no solo es un componente técnico, sino un derecho humano fundamental, en donde la universidad, como espacio de producción y circulación de conocimiento, tiene la responsabilidad ética y política de garantizar su cumplimiento. Esto exige inversiones sostenidas, formación docente y la construcción de alianzas que orienten las acciones institucionales desde sus experiencias.

En cuanto al proceso de **Educación y concienciación**, se “requiere implementar acciones y estrategias que promuevan un entorno de enseñanza y aprendizaje óptimo” (Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, 2024, Art. 4, lit. 7). Más allá de una formulación normativa, es fundamental cuestionar hasta qué punto estas estrategias han permitido transformar las prácticas docentes y las dinámicas institucionales que perpetúan la exclusión. Frente a esto, es importante resaltar las acciones del programa de Trabajo Social, desde donde se han realizado procesos de capacitación a las y los docentes del programa.

“he visto un interés del programa de Trabajo Social por lo menos en generar en el espacio de las reuniones docentes que se realizan los miércoles de 1 a 2, el semestre pasado hubo todo un proceso donde una intención de formación y de sensibilización a los y las docentes del programa”. (Tertulia realizada con la docente Alejandra Echeverry de la UCMC).

Esto muestra un esfuerzo por abordar la inclusión desde la formación docente, en donde este ha empezado a convertirse en un eje de trabajo que permite generar diálogos y prácticas más conscientes frente a las necesidades de los y las estudiantes. Sin embargo, este

no puede ser un proceso que se dé únicamente desde la Facultad de Ciencias Sociales, si bien, desde aquí “consideramos lo social como entramado de relaciones que se tejen entre los seres humanos con otras formas de vida, para construir ámbitos comunes, interdependientes e intersubjetivos, a través de los cuales se hace dignificante vivir” (Gómez & Patiño, 2018, p. 141), este tipo de iniciativas marcan un camino hacia una transformación en la universidad, por lo que es necesario que esto se extienda a los profesionales que acompañan la formación en todas las carreras y todas las facultades, garantizando que cada docente, sin importar su área de conocimiento, cuente con herramientas para atender la diversidad de su estudiantado.

Asimismo, la formación en discapacidad debe llegar también a las y los estudiantes, ya que hacen parte esencial de la vida universitaria y de la construcción de entornos más justos y equitativos. Formar a la comunidad estudiantil permitirá generar dinámicas que rompan con imaginarios capacitistas, promoviendo el reconocimiento de la diversidad desde narrativas otras, que den lugar desde la altersofía a espacios en los que sea posible “amar al otro y permitir/promover que el otro te ame. Es la acción comunal del amor, para lograr el conocer, la sabiduría, porque no hay conocimiento sin amor” (Ortiz, 2019 p. 96).

Finalmente, el artículo Séptimo del Acuerdo 011 de 2024, establece la creación del comité asesor de educación intercultural. Este tiene el potencial de convertirse en un espacio clave para la construcción de políticas que reconozcan y valoren la diversidad lingüística dentro de la institución. Al contar con el carácter de “asesor” permite crear sinergias entre diferentes actores, promoviendo una educación más equitativa e incluyente.

Sin embargo, dentro de los miembros de este comité no se contempla la voz de las y los estudiantes, siendo uno de los pocos cuerpos colegiados a nivel institucional que no cuenta con un representante de este sector de la comunidad universitaria. Esta ausencia es preocupante, ya que los estudiantes son actores fundamentales en los procesos educativos y deben tener participación en la decisión de aquello que les afecta directamente.

Además, esta es una necesidad expresada por las y los estudiantes con quienes se tuvo la oportunidad de conversar, ya que se resalta la necesidad de contar con esta representación estudiantil en la toma de decisiones y acciones. Por ejemplo, Nicolás Ormaza reflexiona:

Tenemos representantes de grupo, ¿sí? Pero yo estaba mirando y yo decía ¿y dónde está el representante de inclusión? Muy chévere el representante de estudiantes porque nos representa a todos pero ¿dónde está el representante de inclusión? Porque el de estudiantes garantiza una igualdad para todos, pero esa igualdad puede ser diferente para el estudiante con discapacidad (Tertulia realizada con el estudiante Nicolás Ormaza de la UCMC).

Asimismo, Jaime Pereira resalta que es importante que la Universidad promueva este tipo de acciones y participaciones ya que “en el marco de Universidad Pública y como Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, no conozco como un colectivo de inclusión, (...) sería muy bueno un colectivo de personas con discapacidad” (Tertulia realizada con el estudiante Jaime Pereira de la UCMC). Lo planteado por los estudiantes evidencia una preocupación legítima sobre la falta de representación específica en inclusión dentro de los espacios de toma de decisiones de la UCMC, poniendo en el centro del debate la diferencia entre una representación general y una representación que contemple las particularidades de ciertos grupos.

Si bien la existencia de un representante estudiantil general es fundamental, su rol no siempre garantiza que se aborden de manera adecuada las necesidades diferenciadas de grupos específicos, ya que la educación inclusiva requiere no solo la implementación de políticas generales de acceso, sino también mecanismos que permitan la interlocución directa de quienes viven en carne propia las barreras y desafíos dentro del entorno universitario. Asimismo, la creación de un espacio dentro del comité asesor de educación intercultural para la representación estudiantil, no sólo fortalece su carácter democrático, sino que también enriquece la capacidad de formular estrategias efectivas y pertinentes

Finalmente, es necesario hacer algunas precisiones frente al análisis de este documento. En primer lugar, el Acuerdo 011 de 2024 establece metas a corto, mediano y largo plazo para la disminución de barreras y el fortalecimiento de condiciones de igualdad en la educación. Este es un aspecto positivo que debe ser resaltado en la apuesta de la UCMC, pero es necesario que en este mismo documento se precise cuáles de las acciones planteadas se cumplirán en cada uno de los plazos, ya que desde la percepción de la comunidad “una cosa es lo que está en el papel y otra cosa es lo que se está haciendo realmente y no concuerdan muchos elementos, aparte los procesos de inclusión que se intentan llevar son demasiado lentos” (Tertulia realizada con la estudiante Jennifer Fernández de la UCMC).

La falta de claridad en la distribución temporal de las medidas puede llegar a generar vacíos en la implementación en la cotidianidad. Si bien, el Artículo Octavo de este acuerdo plantea que se cuenta con un plazo de un año para la socialización capacitación e implementación de esta política, no hay una claridad frente a los tiempos establecidos y la hoja de ruta a seguir en este proceso. Por lo que la planificación a largo plazo no puede ser una excusa para postergar transformaciones urgentes, ni la segmentación en plazos debe invisibilizar las luchas históricas de las comunidades que necesitan respuestas inmediatas.

Asimismo, es importante hacer un llamado a la revisión de los términos que están siendo manejados al momento de formular esta Política Institucional de Educación Intercultural Inclusiva, ya que a lo largo del documento, se mencionan diferentes acciones para la disminución de barreras comunicativas como la participación de intérpretes y la creación de ambientes en los que se implemente el “lenguaje de señas”.

Aspecto que, aunque nace de una buena intención, está mal implementado y da cuenta de una desconexión fundamental entre quienes plantean la política y a quienes ésta misma recoge. Pues, desde diferentes lugares de enunciación, aprendizaje, caminar y compartir en el Trabajo Social, ha sido posible adquirir herramientas conceptuales suficientes para plantear que el uso del término “lenguaje de señas” es erróneo, ya que en términos lingüísticos, el “lenguaje” es la capacidad innata de los seres humanos para comunicarnos, indistintamente de los elementos lingüísticos empleados, sean orales, escritos o señados; en cambio, la “lengua” refiere al sistema de signos (en este caso señas) compartidos y estructurados por una comunidad para lograr el intercambio de ideas. Así como existen múltiples lenguas orales en el mundo, existen también diversas lenguas de señas, cada una con su gramática, sintaxis y reglas propias, las cuales deben ser aprendidas y apropiadas por quienes las utilizan.

En este sentido, referirse erróneamente a la lengua de señas como un “lenguaje”, es una muestra de las barreras epistemológicas que persisten en la construcción de políticas de inclusión. Con lo cual la universidad no solo reproduce un desconocimiento sobre la estructura y legitimidad de esta forma de comunicación, sino que también perpetúa una relación de subordinación epistémica, en la que las comunidades sordas deben seguir luchando por el reconocimiento de su cultura y su identidad lingüística. Frente a esto, es imprescindible no solo corregir estos errores en la política, sino también abrir espacios de diálogo con las comunidades, para una formulación más precisa y respetuosa.

Por esto, es necesario dar espacios para la población, evitando perpetuar un modelo en el que la inclusión lingüística sólo sea un cumplimiento administrativo. A través de este ejercicio de reconocimiento y reparación epistémica será posible avanzar hacia una educación verdaderamente intercultural, donde la diversidad lingüística no solo sea mencionada en documentos oficiales, sino que se convierta en una realidad cotidiana dentro de la academia.

Otra barrera de acceso que demuestra el desconocimiento y la falta de conexión con la comunidad a la cual va dirigida esta política, y en general con la documentación de la institución, es que este documento se encuentra disponible en formato PDF producto de un documento previamente impreso y escaneado. Si bien, se entiende que esto se da debido a que debe ser firmado en puño y letra de las personas que diseñan, proyectan y autorizan, es

necesario tener presente que este tipo de documentos no puede ser leído por los lectores de texto disponibles para las personas con discapacidad visual.

Este tipo de omisiones son una manifestación del capacitismo estructural, donde las necesidades de accesibilidad son tratadas como secundarias o incluso ignoradas en los procedimientos institucionales, ya que una gran parte de la normatividad institucional que se encuentra disponible en la página institucional usa esta presentación. Esto debe ser modificado cuanto antes ya que la accesibilidad en la documentación institucional no es un detalle menor, sino un requisito básico para garantizar la participación de todas las personas.

Por otro lado, esta política encuentra una dificultad transversal en el desconocimiento generalizado de sus lineamientos y objetivos por parte de la comunidad universitaria. Esto es relevante ya que no se puede transformar la realidad institucional si sus principios y estrategias no son comprendidos ni apropiados por quienes integran la universidad, lo que evidencia una brecha entre la formulación de la política y su aplicación concreta. Al indagar sobre las razones de este desconocimiento, se encuentra lo planteado por la decana de la facultad Eulalia Jaimes, quien menciona que:

a veces uno como comunidad universitaria no lee, y ustedes ven que le llega uno por Administrador mensajes, y ese de Administrador de pronto es el último que miro. Y les puede pasar, a nosotros por tema del tiempo, y resulta que en ese de administrador puede decir, lo invitamos a construir la política, lo invitamos a esta cosa, les publicamos la política de inclusión social (Tertulia realizada con Decana Facultad Ciencias Sociales UCMC Eulalia Jaimes)

Esto pone en evidencia una dificultad constante en el manejo de la información de la UCMC. Si bien desde las áreas encargadas hay una serie de esfuerzos en el intento de compartir la información con la comunidad universitaria, se presenta una sobrecarga de la misma a través del correo institucional (mencionado por la decana como “Administrador”). Aspecto que, lejos de garantizar la apropiación de los contenidos esenciales, termina generando desconexión con temas fundamentales como la inclusión. Para superar este obstáculo, la universidad debe generar estrategias que faciliten el acceso a la información, incorporando procesos participativos que la vuelvan parte del día a día en el campus. Ya que, de acuerdo con lo expresado por la decana de la Facultad de Ciencias Sociales:

más que hablar de estudiantes, docentes, demás, es que se invisibiliza todo lo que hacemos. (...) Es esa parte que se opaca y se genera. Entonces, las voces todas se escuchan, pero hay voces que opacan algunas gestiones. Creo que es eso, la falta del

reconocimiento de todo lo que se hace (Tertulia realizada con la Decana Facultad Ciencias Sociales Eulalia Jaimes de la UCMC).

En este sentido, es imperativo que la universidad promueva mecanismos innovadores de divulgación y formación, adaptados a cada facultad y la promoción de espacios de co-construcción donde los diferentes actores puedan dialogar y aportar a la inclusión desde sus experiencias y necesidades, garantizando que cada estudiante, docente y funcionario comprenda su rol en la construcción de una comunidad más equitativa.

Como otro aspecto importante se encuentra el desinterés de los estudiantes en estos ejercicios, lo que plantea un reto significativo ligado al manejo de la información. Si bien la responsabilidad de difundir y hacer accesible la política recae en la institución, algunos elementos de su apropiación y aplicación dependen también del compromiso de la comunidad estudiantil. Al respecto Paula Morato plantea que hay un desinterés en la comunidad universitaria que parte de

una dinámica en la que solamente investigamos sobre lo que nos conviene o sobre lo que necesitamos saber, porque nos está pasando, nos está atravesando algo de manera personal y entonces decimos, pues voy a investigar sobre esto. Pero como tal no hay una concientización por las mismas (...) estamos como en esta lógica de si no me atraviesa, pues no lo reviso, no me importa, no lo leo. Si los profes no me lo incentivan, pues yo no lo reviso (Tertulia realizada con la estudiante Paula Morato de la UCMC).

Esto es el reflejo de múltiples factores que atraviesan la vida académica, ya que los estudiantes priorizan su carga académica y otras preocupaciones inmediatas, sin percibir la inclusión como un tema que les afecte directamente. Lo que es especialmente problemático, ya que refuerza la idea de que la inclusión es un asunto exclusivo de ciertos grupos, en lugar de entenderla como una responsabilidad colectiva que enriquece la convivencia y la calidad educativa.

Asimismo, desde la perspectiva docente, se reconoce que la falta de tiempo y la carga laboral pueden dificultar la apropiación y aplicación de la política de inclusión. Como menciona una docente en una de las tertulias:

a veces por esos mismos planes de trabajo tan congestionados y para poderle dar el lugar importante que merece, podría haber un espacio, mire claramente esta es la política, estos son sus principios fundamentales en clave de un conocimiento general por parte en este caso de los docentes. (Tertulia realizada con la docente Alejandra Echeverry de la UCMC).

Dicho desconocimiento y desinterés no solo reflejan una falta de apropiación de la política de inclusión, sino que también una desconexión profunda entre la institucionalidad y la comunidad universitaria. Por ello, es necesario pensar espacios desde una mirada decolonial, en donde se vea la inclusión como un eje central del ejercicio profesional y ciudadano, lo que “requiere tomar con seriedad tanto las contribuciones como las implicaciones de historias locales y de epistemologías negadas, marginalizadas y subalternizadas” (Walsh, C, 2007, p. 33). Desde lo planteado por una de las docentes del programa:

hay que afianzar mucho más el Trabajo Social allá en la subdirección, para que tengan una mirada de que no es comunicativo desde esa publicidad, sino es comunicativo desde hallarle sentido, ¿sí?, de que el otro le encuentre para qué lo hacen y dónde está (Tertulia realizada con Docente UCMC 1)

Lo que requiere implementar acciones más propositivas que salgan del discurso y lleven a la construcción de nuevas experiencias, en donde se escuchen las voces de las y los estudiantes no solo desde la formalidad de las encuestas o los consejos académicos/de facultad, sino desde sus aulas, sus luchas cotidianas, sus necesidades y saberes. Adicionalmente, es necesario ver esta política como un proceso dinámico que requiere reconocimiento y participación activa de todos los actores que integran la universidad.

Por otro lado, el Acuerdo 036 de 2012, por el cual se establece la "Política Institucional para la Inclusión Educativa de las Personas con Discapacidad en la Universidad Nacional de Colombia", tiene como objetivo promover una inclusión educativa para las personas con discapacidad desde el reconocimiento de los alcances y limitaciones institucionales, para alcanzar los ajustes razonables y acoger elementos de diseño universal en docencia, investigación, extensión, el bienestar universitario, movilidad, y accesibilidad (Universidad Nacional de Colombia, 2012). Lo anterior, desde el marco normativo nacional e internacional, contemplando la Constitución Política de Colombia, la Ley 361 de 1997 y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, ratificada en Colombia mediante la Ley 1346 de 2009.

Esta política se sustenta en el modelo social de discapacidad, entendida como una condición que surge de la interacción entre las personas con limitaciones físicas, sensoriales o cognitivas y un entorno que no está diseñado para incluirlas. Desde allí, la Universidad Nacional reconoce la necesidad de dismantelar las barreras físicas, sociales y culturales que impiden la participación plena de las personas con discapacidad en la vida universitaria.

Dentro de las acciones planteadas se encuentra la adaptación de la prueba de admisión por medio de los Programas de Admisión Especial-PAES, con el propósito de promover la igualdad de oportunidades en el ingreso a la Universidad. Como menciona la Directora del departamento de Trabajo Social, se tiene en cuenta si el o la "aspirante tiene alguna condición de discapacidad para la asignación del salón, en caso de, por ejemplo, los que usan silla de ruedas o para el caso de los que tienen deficiencia visual, para poderles acompañar en la lectura del examen" (Tertulia realizada con la Directora Departamento Trabajo Social Nubia Bolívar de la UNAL).

En cuanto a las acciones para la accesibilidad y equidad, se propone la adecuación física, de forma gradual en los campus, y el diseño, adecuación e implementación de recursos para la movilidad, teniendo la adecuación de la disponibilidad presupuestal de la Universidad, las cuales buscan que se puedan mitigar y eliminar las barreras arquitectónicas por medio de señalizaciones y modificaciones en los espacios, así como lograr facilitar la movilidad. No obstante, pese a esta base normativa amplia y aparentemente comprometida, desde las voces de quienes habitan cotidianamente la experiencia del programa de Trabajo Social emergen aspectos que permiten cuestionar la brecha entre la formulación política y la realidad institucional. Como lo menciona la estudiante Andrea García:

La universidad físicamente no está hecha para las personas con discapacidad. Los edificios son muy viejos, muchos no tienen rampas, es muy difícil el acceso a ciertos espacios y a ciertos lugares cuando hay algún tipo de discapacidad que implica la movilidad física, y bueno (...) me parece seis veces peor. Yo creo que la universidad hace un ejercicio de intentar ser inclusivo muchas veces, pero es una inclusión a medias. (Tertulia realizada con la estudiante Andrea García de la UNAL).

Esta situación revela una problemática que trasciende la accesibilidad física y expone la persistencia de una lógica institucional anclada en modelos coloniales donde la diferencia es gestionada como una excepción y no como parte constitutiva de la comunidad universitaria. La inclusión, bajo estas condiciones, se reduce a un discurso políticamente correcto que no logra desmontar las estructuras que históricamente han invisibilizado voces y cuerpo que no encajan en el molde de un cuerpo normal, concebido desde parámetros eurocéntricos de funcionalidad, movilidad y comunicación. Esto pone en evidencia cómo la universidad, aunque reconoce la necesidad de la accesibilidad, opera bajo una lógica de inclusión a medias que prioriza la infraestructura sobre la transformación de sus prácticas institucionales, dejando de lado la diversidad lingüística, y reproduciendo formas sutiles de exclusión que responden a un sistema que aún no se despoja de su raíz hegemónica.

Para los procesos de desarrollo educativo se plantea la incorporación de tecnologías y herramientas accesibles y la preparación pedagógica, proponiendo medios alternativos de comunicación con diferentes herramientas pedagógicas y tecnológicas, así como la vinculación de intérpretes de lengua de señas y la instrucción docente para el manejo de estas estrategias para apoyar los procesos de formación. No obstante, al dialogar con las y los estudiantes expresan que hay vacíos en la comunicación que se brinda pues "se implementa la comunicación digital, hay muchos canales donde se informan un montón de cosas; de igual manera están las carteleras en el departamento, hay por todas las facultades, sólo está para las personas que tienen la posibilidad de ver" (Tertulia realizada con la estudiante Maura Romero de la UNAL), o en el caso de las aulas y la accesibilidad a estas, tampoco hay una adaptación o apoyo para la población con discapacidad, pues la estudiante Maria Fernanda Ariza afirma que:

En las clases que yo he tomado, no he visto que existan ciertas herramientas para adaptarse, si es el caso, ¿sí?, o por ejemplo, (...) el edificio donde las personas que tenemos Trabajo Social, tenemos clase, es un edificio donde solo hay escaleras, no hay rampas, no hay ascensores, entonces pues eso también, como que dificulta ciertas cosas. (Tertulia realizada con la estudiante Maria Fernanda Ariza de la UNAL).

Como otra acción de promoción se propone la producción académica en torno a la discapacidad, postulando que la universidad apuntará por la creación e incorporación del tema dentro de asignaturas ya existentes, generando progresivamente una cultura de inclusión, así como la promoción de proyectos de investigación académica y de extensión, orientados a la inclusión y la discapacidad (Universidad Nacional de Colombia, 2012). Aún así desde la comunidad universitaria no se percibe la presencia del tema dentro de la formación, pues desde Trabajo Social no se ofrece una visión crítica y social de la misma.

Como menciona la estudiante Julieth Triviño "creería que no hay todavía como una crítica a eso, como esas falencias en cuanto a la carrera. No sé, sí siento que no se le toma la importancia al tema como debería ser" (Tertulia con Julieth Triviño). Si bien, se reconoce que dentro de la Universidad hay electivas de lengua de señas, estas no dan una proyección futura de construcción de comunicación y sociedad en el ejercicio profesional o personal. Por su parte, el docente Camilo Barrera menciona:

Creo que, por ejemplo, formarnos allí, y no solamente desde el hecho de manejar un alfabeto, sino de cuán importante es que en mi Trabajo Social yo maneje ello para poderme comunicar con la otra persona, para poder establecer relación, creo que es importante (Tertulia realizada con el docente Camilo Barrera de la UNAL).

Lo que lleva a la necesidad de que en la formación de trabajadoras y trabajadores sociales se tenga una visión que vaya más allá de lo asistencialista-capacitista y pueda generar visiones distintas de los contextos reales que se encuentran en el ejercicio profesional, permitiendo la generación de estrategias para la accesibilidad de todos los cuerpos sociales. Frente a ello, la estudiante Andrea García menciona: “yo le añadiría muchas materias, porque yo siento que la Nacho sigue en esa posición de entendernos muy así, yo sí creo que es un pensum muy asistencialista.” (Tertulia realizada con la estudiante Andrea García de la UNAL).

Por otro lado, el Acuerdo también postula la corresponsabilidad institucional, la cual se fortalece mediante acciones orientadas a incentivar el compromiso colectivo con las normas y a promover un entorno universitario basado en el respeto, que favorezca la inclusión y la equidad en la vida académica. Sin embargo, aunque este es un principio rector se enfrentan tensiones profundas al momento de trasladarse a las prácticas cotidianas, donde persisten barreras estructurales, simbólicas y epistémicas que condicionan la posibilidad de una participación plena y equitativa.

Allí, es necesario interpelar cómo estas políticas reproducen una lógica vertical, normativa y estandarizada que, en lugar de transformar el orden institucional, lo perpetúan bajo discursos de inclusión que no cuestionan de fondo las relaciones de poder que configuran quiénes pueden habitar legítimamente la universidad y bajo qué condiciones. Como lo expresa Maura Romero,

básicamente se bajan políticas, se bajan planes, se diseñan en la oficina y no cuentan con realmente la opinión de los estudiantes, o muchas veces de las personas que necesitan de esas políticas. (...) Entonces, caemos en la misma lógica de yo no sé del tema, yo no lo estoy pidiendo, pero yo voy a hacer la política y no voy a contar con las personas que realmente la necesitan (Tertulia realizada con la estudiante Maura Romero de la UNAL).

Las palabras de Maura dan cuenta de cómo el discurso institucional muchas veces opera como un ejercicio declarativo que no alcanza a desarticular las formas cotidianas de exclusión, evidenciando que sin una transformación real de las relaciones sociales y del horizonte político-educativo la inclusión se convierte en una consigna vacía que perpetúa las lógicas coloniales de negación a la diferencia. En este sentido, pensar la inclusión desde una perspectiva decolonial implica desplazarla de su uso retórico y exigir que las políticas sean construidas colectivamente, desde y con las voces de quienes históricamente han sido

excluidos, reconociendo sus saberes, experiencias y necesidades como puntos de partida para configurar la universidad como territorio de convivencia plural y justa.

Dentro de este documento se propone una estrategia de egreso y preparación para el cambio, que incluye alianzas estratégicas con diferentes actores para promover la incorporación laboral e impulsar iniciativas de emprendimiento de egresados con discapacidad, contribuyendo al desarrollo del país y a la movilidad social, integrando activamente a los profesionales. Sin embargo,

¿de qué me sirve que entren cinco personas en condición de discapacidad de la carrera si no la van a acabar? Porque no se les dan las herramientas o los espacios o las condiciones dignas para poder acabar su carrera. Entonces yo creo que es un discurso que no es funcional así. Es como, ¿de qué me sirve que tú estadísticamente vengas a decirme como diez personas con discapacidad entraron a la carrera? Vale, ¿Se graduaron? (Tertulia realizada con la estudiante Andrea García de la UNAL).

Así, aunque se reconoce el compromiso de la UNAL, como institución pública, de garantizar el ingreso, permanencia y desarrollo de esta población, en la práctica persisten múltiples barreras, pues no hay garantías en las condiciones para las personas con discapacidad. Eso requiere de un cambio,

Finalmente, en el artículo 5 se hace apuesta por la creación del Observatorio de Inclusión Educativa para Personas con Discapacidad, como una herramienta clave para el seguimiento, evaluación y fortalecimiento de las acciones establecidas. Este tendrá la función de acompañar a las distintas áreas de la Universidad brindando asesoría, identificando necesidades y proponiendo apoyos que faciliten el proceso de inclusión de personas con discapacidad en la vida universitaria. Es por esto que, cuando el postulante con discapacidad ingresa a la universidad se tiene en cuenta la voz y se escucha al estudiante, se sigue un conducto para el alcance de los ajustes razonables, "Digamos que el estudiante ya admitido manifiesta su nivel de necesidad en términos de la inclusión que requiere. Se hace un acta de ajustes razonables con los profesores que tendrá en cada semestre y el profesor tiene los ajustes." (Tertulia realizada con la Directora Departamento Trabajo Social Nubia Bolívar de la UNAL).

Este Observatorio busca convertirse en un espacio dinámico de interacción, que permita actualizar permanentemente el enfoque institucional e intercambiar experiencias y conocimientos especializados en el tema. Su reglamentación y operación será responsabilidad de la Rectoría, y su funcionamiento estará respaldado por los sistemas de información de la

Universidad, los cuales facilitarán la recolección, análisis y seguimiento de datos relacionados con los avances y acciones afirmativas definidas en el Acuerdo 036 de 2012.

Finalmente, es necesario mencionar que en la Universidad Nacional de Colombia también se presenta una desconexión con la normatividad establecida, lo que suele suceder por la poca divulgación de esta información, pues por la era tecnológica en la que vivimos se halla la facilidad del envío de correos, sin pensar en la presión que se genera al ser una divulgación masiva. Comenta el profesor Camilo Barrera “Sí, de pronto puede recibir correos, pero como recibo muchos correos, pues hay algunos que no revisan, y entonces, pues muy seguramente sí me han socializado, me envían correo, pero no he accedido a ello” (Tertulia realizada con el docente Camilo Barrera de la UNAL). Lo que es motivo para el desconocimiento de los lineamientos y objetivos frente a la inclusión de personas con discapacidad, entendiendo que muchas veces la Universidad pone en papel las políticas, sin un verdadero interés y compromiso en la divulgación, implementación y apropiación de las mismas.

Cuando se habla de la inclusión y que todos debemos estar y leemos las políticas, ahí se ve muy bonito. Pero a la hora de la práctica siento que falta demasiada profundización en cómo se implementan este tipo de cosas. Porque de nada sirve que se toque en el aula mientras lo hablamos tú y yo y excluimos a un compañero.

(Tertulia realizada con la estudiante Maura Romero de la UNAL),

Esto demuestra que muchas veces el discurso se queda en lo superficial, sin transformar realmente las dinámicas de exclusión cotidiana. La inclusión no debería ser solo un tema a tratar, sino una práctica viva que cuestione nuestras formas de relación y convivencia dentro de los espacios educativos.

Configuraciones del saber: retos y resistencias en la inclusión de la discapacidad en Trabajo Social

En cuanto a los procesos curriculares, en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca se identifica la ausencia de un abordaje transversal de la discapacidad dentro de la formación profesional. Pues este ejercicio se limita a la existencia de la electiva Teoría Social Crítica de la Discapacidad, la cual si bien representa un avance en términos de apertura hacia enfoques críticos, al no ser un componente obligatorio dentro del plan de estudios presenta la idea de la discapacidad como un tema secundario y no como un aspecto fundamental en la formación de profesionales del área social. Esto no solo refleja una mirada capacitista implícita dentro de la estructura curricular, sino que también evidencia la

resistencia de las instituciones académicas a incorporar una perspectiva social de la discapacidad en la formación de futuros profesionales.

Esta electiva se ha convertido en un espacio clave para el cuestionamiento de las lógicas capacitistas y un punto de fuga para la reflexión sobre la discapacidad, pero es importante tener en cuenta que el enfoque y la profundidad con la que se desarrollan los contenidos en esta electiva, dependen en gran medida de la trayectoria, experiencia y perspectiva del docente que hasta el momento la lidera.

Esto plantea un problema estructural que se refleja a través de la mirada del estudiante Nicolás Ormaza, quien considera que este esfuerzo “se queda en una electiva. Sí se queda como muy centralizado en una materia sobre discapacidad” (Tertulia realizada con el estudiante Nicolás Ormaza de la UCMC), por lo que la profundización en estos temas sigue dependiendo de intereses individuales y no de una apuesta institucional consolidada. Es de resaltar que esta asignatura ha permitido el acercamiento a diferentes perspectivas y el desarrollo de nuevos procesos (como la presente investigación), aún así, la necesidad de la integración de la misma al currículo se refleja directamente en la experiencia de las y los estudiantes, quienes perciben un vacío en la manera en que se aborda la discapacidad dentro de su formación.

Frente a ello, se debe fortalecer el abordaje de la discapacidad, no solo desde una perspectiva teórica, sino también epistemológica, práctica y metodológica, que retome las herramientas propias del Trabajo Social, evidenciando que la formación en discapacidad no puede ser opcional, ni fragmentaria, ya que “La educación superior debe apuntar a formar personas con capacidades críticas y analíticas teniendo en la mira el enfrentamiento y/ o resolución de turbulencias de tipo social, económico, político, cultural, etc”. (Betancourt, Díaz y Sierra, 2025, p. 12)

Desde la perspectiva de las y los estudiantes, siendo ellas y ellos quienes conocen de primera mano los procesos, dificultades y necesidades presentes al momento de habitar y transitar la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, es necesaria la apertura hacia nuevas materias enfocadas en la inclusión “porque no hay una materia como tal de inclusión, y no se aprenden más cosas, porque no sabemos nosotros con qué tipo de población vamos a trabajar más adelante” (Tertulia realizada con el estudiante Nicolás Ormaza de la UCMC). Esto limita las herramientas con las que los futuros profesionales pueden responder a los contextos en los cuales se desenvuelven, restringiendo la capacidad de generar propuestas transformadoras que promuevan la autonomía y la autodeterminación de la población. La inclusión de estos nuevos componentes al plan curricular

contribuiría bastante porque, (...) ¿Cómo puedes llevar un proceso de acompañamiento si no tienes esos conocimientos? Ya teniendo esos conocimientos, uno puede laborar de una mejor manera, y ya tendría como los conocimientos necesarios y poderlos aplicar en la vida laboral (Tertulia realizada con Estudiante UCMC 1).

Por otro lado, al observar la manera en que se dan los procesos de formación en Trabajo Social desde una perspectiva decolonial, con una mirada hacia la diversidad lingüística y las barreras que enfrentan las personas con discapacidad visual o auditiva, también “nos damos cuenta que estamos atrapados en el lenguaje moderno/colonial/excluyente/depredador/patriarcal” (Ortiz, 2019, p.94), donde las lenguas hegemónicas han sido convertidas en elementos de dominación.

Al respecto, es posible notar que se brinda prioridad a la enseñanza y la comunicación mediada por sistemas orales y escritos, que imponen barreras a quienes habitan la universidad desde otros horizontes de sentido. Desde allí, emergen diferentes dificultades en el acceso al conocimiento y en la participación dentro de los espacios académicos, que intentan ser mitigadas a través de la disposición de ajustes como softwares de lectura; sin embargo, la diversidad lingüística no puede reducirse a la simple disponibilidad de herramientas, sino que requiere una integración estructural de estas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta estructura institucional, revela otro elemento importante en la accesibilidad lingüística dentro de la universidad: los recursos existen, pero no siempre están disponibles de manera efectiva. Frente a esto, el estudiantado plantea:

Yo como persona con discapacidad visual, tengo acceso a recursos braille, ¿sí? Recursos de tiflogía, pero a la vez no los tengo, ¿sí? O sea, como que están ahí, pero muchas veces ese recurso lingüístico se pierde. (...) Entonces, está presente, pero a la vez como que hay situaciones que uno dice, ¿y dónde está el recurso lingüístico?” (Tertulia realizada con el estudiante Nicolás Ormaza de la UCMC).

Esta contradicción expone una brecha entre el reconocimiento institucional de la discapacidad y la implementación de medidas concretas que aseguren una inclusión plena. En otras palabras, la accesibilidad se presenta como una posibilidad, pero no como una realidad constante. Lo anterior, conlleva a la exclusión de las personas con discapacidad visual o auditiva desde la imposibilidad del acceso a las conversaciones, a las discusiones y las decisiones. Esto es un reflejo de la estructura colonial del conocimiento, donde la legitimidad de la voz y del saber sigue estando supeditada a las formas hegemónicas de comunicación. Pues, en estos escenarios para quienes no se ajustan a la comunicación oralista, monolingüe y

capacitista “cada vez que quieren manifestarse, hay una reacción para que inmediatamente sea silenciado, y se piense que como que lo que va a expresar no es importante, por el hecho de no poderse expresar de una manera clara” (Tertulia realizada con la docente Sandra Rodríguez de la UCMC).

Así, la exclusión opera de forma doble: primero, negando el acceso a los recursos lingüísticos necesarios para la participación y, segundo, deslegitimando las expresiones que logran abrirse paso a pesar de las barreras. Poniendo sobre la mesa no solo la necesidad de las herramientas necesarias, sino también el derecho mismo a existir en la universidad sin tener que pedir permiso, sin tener que justificar o luchar su derecho a la palabra.

Desde allí, se hace necesario repensar la diversidad lingüística, y por consiguiente la accesibilidad, no solo como una adaptación, sino como un principio estructural, lo que implica garantizar que todas las personas, independientemente de su forma de comunicación, tengan igualdad de condiciones para participar en los procesos educativos, deliberativos y comunitarios. De acuerdo con lo planteado por Eulalia Jaimes Caceres, decana de la Facultad de Ciencias Sociales de la UCMC,

la diversidad lingüística es empezar a entender el lenguaje de todos, ¿sí? Y ahí sí que hay que trabajar en temas de inclusión, porque para mí la diversidad lingüística es en donde todos llegamos con el mismo lenguaje. Independientemente de la manifestación (Tertulia realizada con la Decana Facultad Ciencias Sociales Eulalia Jaimes de la UCMC).

Esta afirmación, desde la mirada de la altersofía, invita a reconocer que el lenguaje no es sólo código ni estructura, sino también afecto, relación y existencia compartida, lo que implica la apertura radical a la otredad, desde el deseo genuino de reconocerle y dar paso a un Trabajo Social en el que sea posible tejer la existencia desde la relación con el otro, en un entramado de significaciones que no se reducen a una lógica lingüística única.

Como lo señala una docente, la accesibilidad lingüística “tendrá que ser en esas relaciones, esas uniones que tienen entre esos significados del lenguaje y de la lengua, para que haya una mayor inclusión” (Tertulia realizada con Docente UCMC 1), lo que pone en evidencia que la inclusión no es un acto de buena voluntad institucional, sino un proceso en el que se tejen luchas, disputas y resignificaciones. Esto desafía la idea moderna-colonial del lenguaje como un instrumento de dominación, para concebirlo como un espacio de encuentro donde las subjetividades no tienen que traducirse, sino que pueden expresarse en su propia potencia.

Asimismo, dentro del plan de estudios se presenta un enfoque en el aprendizaje de lenguas extranjeras, principalmente hacia el inglés, lo que deja de lado el reconocimiento y aprendizaje de otros sistemas de comunicación que coexisten tanto en el espacio académico como en el profesional. Reforzando una jerarquía lingüística en la que determinadas lenguas son legitimadas como vehículos de saber y prestigio académico, mientras que otras no son tenidas en cuenta. En la percepción de la comunidad universitaria, se manifiesta que la enseñanza “se centra también en mucho de lo hegemónico, o sea, no se sale como más, o no tiene otra mirada desde otras maneras de comunicación, o que nosotros tenemos que tener para poder ser inclusivos de una u otra forma” (Tertulia realizada con el estudiante Jaime Pereira de la UCMC).

De este modo, se resalta cómo la formación en Trabajo Social, a pesar de su compromiso con la inclusión, sigue operando dentro de marcos lingüísticos y epistemológicos que privilegian ciertos modos de comunicación mientras se excluyen otros, apuntando hacia una homogeneización que “está en el español, o cuando aprendemos un idioma pues, queremos aprender idiomas que son más homogenizadores, como el inglés o tal vez el francés, que son lenguas colonizadoras” (Tertulia realizada con Docente UCMC 2)

Esto se refleja en la centralidad del inglés dentro del currículo, y en la ausencia de una perspectiva que valore la diversidad lingüística desde otras miradas. Esto no es un fenómeno particular, ni responde exclusivamente a una demanda del mercado global; es, ante todo, un reflejo de la colonialidad del saber, en la que ciertas lenguas —y, con ellas, ciertos modos de conocer y narrar el mundo— son legitimadas como vehículos de prestigio académico, mientras otras son sistemáticamente marginadas o reducidas a expresiones particulares.

Como lo señala Paula Morato, “este componente de inglés (...) tiene una postura muy del inglés como medio para abrirnos caminos institucionales como trabajadores sociales y económicamente hablando” (Tertulia realizada con la estudiante Paula Morato de la UCMC). Lo cual inserta al Trabajo Social en una lógica de dominio, en la que se normaliza una visión del éxito condicionada por la adopción de lenguas hegemónicas, invisibilizando otras posibilidades, escenarios y lenguas a las cuales pueden/deben enfrentarse las y los trabajadores sociales. Desde la altersofía, y contando con el saber del otro, es posible ver que esta mirada impone una forma específica de conocer y actuar en el mundo.

Si bien este cuestionamiento no implica desconocer la utilidad de estas lenguas extranjeras en determinados contextos, sí permite cuestionar su imposición como única vía legítima de acceso al conocimiento. De acuerdo con la docente Sandra Rodríguez,

como universidades públicas, sobre todo, más que las privadas, creo que las públicas, debemos empezar a dar el ejemplo y empezar a retarnos, y a invertir en este tipo de diversidad lingüística, y por qué no ser pioneras, en brindar cursos ya no solamente en inglés, en francés, etc. sino poder validar en el marco de ese profesionalismo que se nos exige, esas otras lenguas que desconocemos, y que serían muy útiles a la hora de poder romper brechas de exclusión, a la hora de poder hablar realmente de una inclusión (Tertulia realizada con la docente Sandra Rodríguez de la UCMC).

En este sentido, se vuelve necesario aceptar que “el problema de fondo sigue siendo un problema colonial, racial y estructural, aunque el nuevo orden multiculturalista del capitalismo neoliberal y tardío intenta hacernos pensar lo contrario” (Walsh, C, 2007, p. 30), el cual refuerza la exclusión de otros modos de comunicación y conocimiento desde jerarquías coloniales. Así, la crítica a la jerarquización lingüística adquiere una relevancia mayor, ya que la IES públicas deben ser espacios de democratización del conocimiento y reconocimiento de la diversidad. Para ello, es necesario alejarse de la idea de que el conocimiento legítimo se produce y se difunde en ciertas lenguas, mientras que otras formas de saber y de comunicación son relegadas a lo local, lo tradicional o lo anecdótico.

Al respecto, la comunidad universitaria de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca plantea la posibilidad de incluir dentro de la oferta académica asignaturas que aborden la diversidad lingüística desde el aprendizaje para la comunicación y la disminución de barreras lingüísticas. En palabras del estudiante Jaime Pereira, este ejercicio sería fundamental ya que:

aunque pues igual sea un grupo pues más pequeño, que no es como la población general, pues, uno nunca está exento de presentar a una persona en una población que tenga alguna discapacidad o que tenga una manera diferente de comunicarse o algo así, entonces como que uno no esté preparado, eso lo hace como más difícil todo el proceso (Tertulia realizada con el estudiante Jaime Pereira de la UCMC).

Esta propuesta responde no solo a una demanda académica, sino también a una necesidad ética y política, en donde se comienzan a gestar nuevas apuestas de lucha, diálogo y resistencia. De acuerdo con la docente Alejandra Echeverry “el solo hecho que ya nos pensemos la necesidad y la importancia que una electiva por ejemplo sea el lenguaje, lengua de señas, creo que ahí ya digamos primero hay una apuesta por posicionar el tema en una malla curricular” (Tertulia realizada con la docente Alejandra Echeverry de la UCMC).

Esto implica comprender que la diversidad lingüística no es un mero añadido dentro del currículo, sino un eje transversal que debe permear todas las áreas del conocimiento; para

“darle un lugar vivo en la malla curricular, porque ahí se está pensando realmente el programa en términos de diversidad y no quedan de pronto como acciones más puntuales quizás del área de bienestar” (Tertulia realizada con la docente Alejandra Echeverry de la UCMC). Pensar en la incorporación de estas formas de comunicación en el currículo de Trabajo Social implica decidir si se perpetúa un modelo capacitista, eurocéntrico y monolingüe que define quién puede acceder plenamente a la educación superior en todos sus espacios, o si se apuesta por una Universidad que desafíe las estructuras de poder que han marginado a quienes no encajan en lo previamente impuesto. Ya que la inclusión “no es la praxis pedagógica únicamente, sino la disposición que tiene toda la universidad, en todos los sentidos, desde su plan de estudio (...) desde el vigilante en adelante, para crear un sistema de inclusión verdadero, y los estudiantes” (Tertulia realizada con la docente UCMC 1).

Para el caso de la Universidad Nacional de Colombia el Acuerdo 036 de 2012 menciona la necesidad de fomentar una cultura de inclusión a través de la producción académica en torno a la discapacidad. En la práctica, estas temáticas no se articulan de manera efectiva en la formación; si bien, la facultad ofrece la asignatura de lengua de señas, esto no se traduce en una comprensión amplia, crítica y transformadora de la discapacidad. Tampoco se incorpora de manera transversal en los contenidos de las asignaturas como una necesidad formativa prioritaria. Desde lo expresado por la directora del programa:

A nosotros nos ayuda informarnos. O sea, si a mí me llega una persona con condición de discapacidad visual, pues lo mínimo que yo tengo que hacer es averiguar sobre esa condición visual. Con la misma persona, con el mismo estudiante. Bueno, ¿cuál es tu condición? ¿Qué tanto te afecta en tu desempeño, en tu relacionamiento? (...) Pero de manera particular en el plan de estudios de nosotros, como les dije, está contenido en cada una de las asignaturas según la necesidad y la pertinencia (Tertulia realizada con la Directora Departamento Trabajo Social Nubia Bolívar de la UNAL).

Esta visión, aunque práctica, traslada la responsabilidad a la experiencia directa y desestima la necesidad de una formación estructural, previa y crítica. En el marco de una formación integral en Trabajo Social, no debería asumirse la discapacidad únicamente cuando aparece en el ejercicio profesional, ya que hacerlo así genera exclusiones involuntarias y perpetúa la falta de preparación para acompañar procesos. Estos vacíos entre el discurso institucional y las prácticas formativas reflejan la falta de diálogo con las realidades y demandas concretas de las personas con discapacidad. En palabras de la estudiante Julieth Triviño

creo que serviría (...) crear otras estrategias, más que todo escuchando a las personas y como escuchando lo que ellos creen que necesitan, no llegar nosotros y decir: yo creo que necesitas esto y esto, sino escuchar que creen ellos que es mejor para aumentar esta inclusión. (Tertulia realizada con la estudiante Julieth Triviño de la UNAL)

Esto sigue reproduciendo prácticas capacitistas en las que se invisibilizan y silencian las voces de quiénes deben ser escuchados y reconocidos en los diversos mundos sociales. Por lo que lo presentado anteriormente “no es solo un cuestionamiento teórico, sino también práctico y político, que implica la transformación de los planes de estudio, la diversificación de los sistemas de comunicación y la generación de condiciones reales para la presencia de otras lenguas” (Gómez & Patiño, p. 141, 2018). Ya que la planeación del programa no solo organiza contenidos, sino que también define lo que es válido conocer y quiénes son considerados sujetos dignos de ser pensados, lo que convierte el currículo en un instrumento político y cultural, en el cual es posible identificar una colonialidad que se refleja en la limitada presencia de la discapacidad como un eje transversal en el currículo.

Frente a esto, “es necesario crear formas “otras” de pensar, sentir y existir, lo cual requiere la configuración de nuevos tipos de conocimiento y nuevas “ciencias” cuya estructura categorial se sustente en el saber del Otro, considerado inferior, y no sólo en la episteme del Logo moderno/colonial, considerado superior” (Ortiz, 2019, p. 114).

Del mismo modo, en la UNAL la discapacidad no se aborda como una temática integral dentro del currículo de formación, sino más bien como un contenido que se incorpora de manera puntual y fragmentada, dependiendo de la pertinencia o el enfoque de cada asignatura. Esto genera que el conocimiento y la comprensión de las realidades de las personas con discapacidad no se consoliden como una base sólida en la formación profesional, sino como un saber que se adquiere bajo demanda, es decir, en el momento en el que la práctica o la experiencia laboral lo exige.

Desde la mirada estudiantil, esta falta de profundidad en el abordaje académico se percibe como una preparación incompleta y poco contextualizada frente a las complejidades sociales que implica el acompañamiento a la población con discapacidad. Así lo expresa una estudiante al señalar “Yo creo que la carrera está muy general, yo te boto con herramientas para que tú en tu trabajo aprendas a hacerlo o por lo menos a no llorar en el intento, ¿sabes? yo te boto con un paracaídas que no sabes si va a abrir o no va a abrir, pero yo te boto.” (Tertulia realizada con la estudiante Andrea García de la UNAL).

Esto evidencia una formación que prioriza aspectos técnicos y generales, dejando en segundo plano temáticas como la discapacidad, y una formación que permita contar con

herramientas éticas, teóricas y prácticas para enfrentar de manera consciente los desafíos de las realidades sociales. Esta omisión contribuye a la reproducción de barreras estructurales, limitando la posibilidad de construir entornos verdaderamente inclusivos, donde la diversidad humana sea comprendida y valorada. Pese a esto, hay un interés del estudiantado por una aproximación a la discapacidad y a la realidad social.

“yo quiero una materia que sea como estrategias, ¿sabes? Estrategias para enfrentarse a diferentes casos. Que sea eso, encontrarse con casos reales. (...) Porque me gustaría que las personas que tienen algún tipo de discapacidad o pertenecen a un grupo étnico, que a uno se le dé en estos espacios, o sea, me parece injusto que nuestro trabajo con ellos sea resolvi” (Tertulia realizada con la estudiante Andrea García de la UNAL).

Esta propuesta no solo responde a una demanda de justicia, sino que potencia la capacidad crítica del Trabajo Social y lo alinea con su vocación histórica de defensa de la dignidad humana, la diversidad y la colectividad. Asumir esta tarea implica también enfrentar la inercia institucional y los discursos que reducen la accesibilidad a un asunto de "ajustes razonables" en lugar de un cuestionamiento profundo a las estructuras de exclusión que han definido históricamente la universidad. Es en este punto donde lo político y lo académico convergen, pues la verdadera inclusión no se limita a la incorporación de pequeñas estrategias, sino a la modificación de los marcos que han naturalizado la exclusión como parte del orden educativo.

Lo planteado anteriormente desde las unidades académicas evidencia que “asistimos, entonces, a una sociedad que traslada la solución de lo que necesita a extraños (Estado, mercado y organizaciones sociales, nacionales e internacionales) pero además acepta la culpabilización de los necesitados por no haberlas resuelto” (Gonzalez & Patiño, 2018, p. 143), por lo cual los hallazgos del presente apartado interpelan directamente a las Instituciones de Educación Superior, en tanto se deben emprender acciones que detengan la reproducción del desentendimiento y se reconozcan las barreras aún existentes. Por lo que la universidad tiene el reto de abandonar su visión monocultural y monolingüe para dar paso a una educación realmente inclusiva, que reconozca la multiplicidad de formas de comprender e interpretar el mundo, desde un compromiso con el horizonte mismo de lo que significa la universidad pública.

Caminos de inclusión: saberes, luchas y transformaciones en Trabajo Social

El anterior recorrido por las políticas de inclusión ha evidenciado un marco normativo que, aunque tiene apuestas significativas por la inclusión, todavía se encuentra tensionado por algunos elementos coloniales presentes en las estructuras de las instituciones educativas. Desde esta revisión y los diálogos sostenidos con quienes compartieron sus experiencias, emerge una mirada sobre los procesos de formación. Evidenciando, desde el Trabajo Social, que “los programas y contenidos continúan con la colonización, es decir, pervive la colonialidad del saber, con la ciencia moderna eurocéntrica, androcéntrica y antropocéntrica” (Gómez & Patiño, 2018, p. 150).

Por ello, en este apartado, la atención se desplaza hacia las formas concretas en que el programa de Trabajo Social y quienes lo conforman configuran, impulsan o limitan los procesos de inclusión en torno a la diversidad lingüística, especialmente en lo concerniente a personas con discapacidad visual o auditiva. Más allá de las declaraciones de intención contenidas en documentos normativos, aquí interesa comprender cómo se vive y se (re)produce la accesibilidad comunicativa en la práctica formativa.

Para las autoras hablar de diversidad lingüística y educación inclusiva en el contexto de la discapacidad no es únicamente referirse al acceso al contenido educativo; es reconocer que la lengua —sea esta oral, de señas, escrita, braille o apoyada en tecnologías— no solo comunica, sino que constituye identidades, crea vínculos, permite habitar el mundo y ejercer ciudadanía. Este es “un desafío que puesto en práctica, crea tensiones y conflictos agudos, tanto a nivel estudiantil como docente, poniendo en cuestión las subjetividades y prácticas de ambos, como también a la misma estructura y al sistema educativo”. (Walsh, C, 2007, p. 33).

Es así que, desde las voces de estudiantes, docentes e iniciativas que resisten a la homogeneización, se intenta tejer un panorama donde se evidencie cómo desde Trabajo Social (a veces con más preguntas que respuestas) se ha enfrentado el reto de una educación inclusiva en términos lingüísticos y comunicativos, en el que los esfuerzos no se limiten a la permanencia en el aula, sino que habilite la participación plena, el reconocimiento y la transformación mutua entre estudiantes, docentes y comunidad académica.

Nombrar la diferencia: lecturas de la discapacidad

En primer lugar, es necesario conocer previamente las concepciones y percepciones que tienen quienes conforman el programa frente a la discapacidad “debido a que este es un concepto muy amplio y que se puede entender desde diversas perspectivas” (Tertulia realizada con el estudiante Santiago Irigorri de la UCMC). Esto es importante ya que la

manera en la que se comprende al otro y a la otra estructura prácticas, vínculos y apuestas ético-políticas para los profesionales en formación. Las concepciones planteadas por la comunidad de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca se presentan a continuación como herramienta clave para identificar de qué manera se percibe la discapacidad en esta institución.

Figura 5

Concepciones de discapacidad en la comunidad de la UCMC



Nota. Elaboración propia a partir de las tertulias con la comunidad de la UCMC. 2025

A partir de lo anterior, es posible establecer diferentes visiones de la discapacidad. Por un lado, algunas personas se acercan a una visión médica, en donde esta se percibe como una *condición*, es decir, que es una característica que puede ser congénita o adquirida, visible o invisible, pero que implica una serie de limitaciones para los individuos. Por ejemplo, se ve la discapacidad como una “condición que de alguna manera puede ser congénita o adquirida (...) en la cual a la persona se le dificulta en ciertos aspectos desempeñarse como cualquier otra persona” (Tertulia realizada con Estudiante UCMC 1). Esta perspectiva tiende a centrar el foco en el déficit individual, ubicando a la persona como alguien “afectado” que debe ser atendido, compensado o rehabilitado, en donde el entorno aparece como un espectador pasivo.

Otros miembros de la comunidad universitaria se acercan a una concepción desde el modelo social en donde la discapacidad refleja las barreras que impone una sociedad que no está diseñada para la diversidad, ya que aún exige adaptarse a moldes homogéneos, que invisibilizan, marginan y vulneran. Por ejemplo, la docente Alejandra Echeverry la

comprende como “una condición permanente de un sujeto, de una sujeta que le implica un reajuste en términos de sus interacciones sociales pero que igual dando unas condiciones en el entorno pues perfectamente puede desempeñarse socialmente en cualquier rol” (Tertulia realizada con la docente Alejandra Echeverry de la UCMC). Esto trasciende de la idea de que las dificultades provienen exclusivamente de la persona, proponiendo una mirada contextual y relacional en la que la sociedad tiene una responsabilidad en la exclusión y la falta de diseños pensados para todos y todas desde su planeación, implementación y ejecución.

En este sentido, a nivel social, una persona con discapacidad “no debe buscar la inclusión social, sino es la sociedad la que debe incluir a la persona, porque tenemos una mala concepción (...) Entonces es una oportunidad para la sociedad, una propuesta, una marcha social, no es una situación individual” (Tertulia realizada con Docente UCMC 1). Así, el desafío no es "normalizar" a la persona con discapacidad, sino transformar las estructuras. Además, se habla de capacidades diversas, de diversidad funcional, de personas en condición o situación de discapacidad desde esfuerzos por nombrar con respeto, dignidad y agencia, evitando términos que refuercen estigmas o reduzcan a las personas a un diagnóstico.

En los relatos de estudiantes y docentes también emergen algunos cuestionamientos frente a la forma en que puede ser planteada la discapacidad, no sólo como categoría teórica, sino también como postura social y política cargada de sentido. Esto se refleja en las palabras de Paula Morato, quien menciona “Yo siempre he tenido como un conflicto con la palabra discapacidad, porque la palabra discapacidad me parece una palabra muy problemática, ¿no? Y pues más aún como en la universidad” (Tertulia realizada con la estudiante Paula Morato de la UCMC). Este planteamiento remite a cuestionar y problematizar el uso que se le da a los términos, más allá de encontrar un concepto “adecuado”, sino de preguntarse qué realidades se producen y reproducen, identificando la carga histórica y simbólica de una palabra que aún se asocia en muchas ocasiones con el déficit, la carencia o la diferencia desde lo negativo.

Asimismo, desde la comunidad de la Universidad Nacional de Colombia surgen diferentes concepciones de discapacidad, las cuales se presentan para poder identificar la manera en la que esta se percibe dentro de la institución.

Figura 6

Concepciones de discapacidad en la comunidad de la UNAL



Nota. Elaboración propia a partir de las tertulias con la comunidad de la UNAL. 2025

Así, se pueden comprender las diferentes perspectivas sobre la discapacidad como una condición que diferencia a las personas desde lo que está establecido como "normal". Tal como lo menciona la Directora del Departamento de Trabajo Social en la UNAL "No deberíamos llamarla discapacidad. La discapacidad no existe. Digamos que las personas tienen unas condiciones, y unas condiciones que en términos de lo que hemos llamado normal, unas tienen y otras no. (...) Porque el discapacitado como si a la persona le faltara algo. Y realmente tienes condiciones distintas. O condiciones particulares, más bien, porque distintas a qué, condiciones particulares." (Tertulia realizada con la Directora del Departamento de Trabajo Social Nubia Bolívar de la UNAL). Desde esta perspectiva se puede llegar a entender que es posible replantear el concepto de discapacidad, no como una limitación intrínseca, sino como una barrera social que surge a partir de contextos que no siempre están diseñados para reconocer y acoger la diversidad

Sin embargo, el entramado social vigente sigue reproduciendo lógicas coloniales que impiden la existencia de garantías reales para el pleno ejercicio de derechos de las personas, por lo que se forman ideales en torno al nombramiento y relacionamiento del grupo poblacional equívocos y excluyentes, tal como menciona la estudiante Andrea García "yo siempre utilicé el discapacitados, personas con limitación de, y toda esta palabra es súper grande, pues también para hablar como es de este lugar capacitista. Cómo así que capacidades, por qué estamos hablando de capacitar a alguien o no capacitar a, o meterlos en

una casilla de puede o no puede" (Tertulia realizada con la estudiante Andrea García de la UNAL).

Lo que de igual manera, problematiza y evidencia cómo la sociedad no es un lugar preparado para la aceptación de las diversidades y voces otras, ya que sigue anclada a estructuras que jerarquizan cuerpos, condiciones y experiencias, en lugar de promover entornos verdaderamente inclusivos donde cada persona pueda habitar y desarrollarse plenamente, sin ser medida bajo lineamientos excluyentes de la "normalidad". Díaz, et al, sugieren desaprender la modernidad racional que ha (de)formado representaciones y prácticas, para pensar y actuar en sus fisuras y grietas, considerando al sujeto de la discapacidad como el sujeto plural de la decolonialidad, desde una lucha colectiva. (2008).

Desde el programa de Trabajo Social se evidencia que no se realizan procesos que permitan el cuestionamiento frente a cómo se percibe y excluye a la población con discapacidad, sino que nace más desde la opinión y el cuestionamiento personal, pues menciona una estudiante que "lo que yo sé no es algo que yo haya aprendido teóricamente, sino que creo que es más una concepción cultural sobre lo que entendemos como una persona con discapacidad. Creo que, al final, las limitaciones no son solamente porque esta persona tenga una limitación de desarrollo, sino también porque socialmente tiene una limitación (...) Yo creo que la discapacidad tiene dos narrativas muy diferentes, como desde adentro y desde afuera, y las dos pueden llegar a ser limitantes." (Tertulia realizada con la estudiante Andrea García de la UNAL).

Así, se pone en evidencia la necesidad urgente de incorporar enfoques críticos y transformadores en la formación profesional que permitan deconstruir estos imaginarios capacitistas y habilitar espacios donde las diversidades sean comprendidas, respetadas y valoradas, no como excepciones sino como parte esencial del mundo social.

De este modo, tal como menciona una docente del departamento "yo pienso que el concepto de discapacidad es un concepto que debería repensarse. Y que debería repensarse a la luz de lo que se concibe que es un ser humano, y no solo de la parte física." (Tertulia realizada con Docente UNAL 1), lo que invita a mirar más allá de las etiquetas, para comprender que cada persona vive y se desarrolla a partir de sus experiencias, siendo la sociedad la que, en muchas ocasiones, establece barreras que dificultan la plena participación.

Lenguas diversas, saberes plurales

Desde este análisis es necesario conocer las concepciones que se tienen en la comunidad universitaria frente a la diversidad lingüística. Desde la comunidad universitaria esta implica el reconocimiento de las múltiples maneras de nombrar, interpretar y

relacionarse con el mundo. Esto se manifiesta como “las diferentes formas de comunicarse, ya sea de forma oral, también como mencionaba, como el braille, lenguaje de señas y demás” (Tertulia realizada con el estudiante Santiago Beltrán de la UCMC). Esta comprensión amplía la noción tradicional de la comunicación al situarla, no sólo como el dominio de un idioma determinado, sino también como el reconocimiento de otras maneras de comunicar y ser en el lenguaje.

Frente a esto, las voces recogidas plantean la importancia de abarcar esta categoría desde el reconocimiento del derecho a expresarse desde otras voces y otros cuerpos. Lo que pone en cuestionamiento la centralidad de las lenguas orales, reconociendo que, aunque son las más ampliamente extendidas, no son las únicas, ni necesariamente las más válidas o legítimas. Como bien se plantea desde la perspectiva docente “la homogenización está en el español, o cuando aprendemos un idioma colonizador, como el inglés o el francés, mientras invisibilizamos nuestras lenguas propias” (Tertulia realizada con Docente UCMC 2).

En este sentido, el Trabajo Social está llamado a “darle valor al lenguaje de las culturas en las cuales nos encontramos y develarlo a la comunidad científica a través del hacer decolonial” (Ortiz, 2019, p. 90). lo que lo reconoce como un elemento cargado de potencialidad, que emerge como puente entre las realidades diversas, así la diversidad lingüística no es un simple añadido multicultural, sino una dimensión profundamente política que interpela los modos en que producimos conocimiento.

Desde la comunidad universitaria del departamento de Trabajo Social en la UNAL, se contemplan las diversas dinámicas de comunicación que existen, por lo que la diversidad lingüística "habla de las múltiples y diferentes maneras en las que se da la comunicación, porque considero que actualmente lo reducimos demasiado, y lo reducimos demasiado a hablar, a escucharnos o a mensajes, y hay que tener en cuenta muchas otras formas de comunicación." (Tertulia realizada con la estudiante Maura Romero de la UNAL).

Comprender esta necesidad de salirse de los esquemas hegemónicos de comunicación, en los que no se permite reconocer a la otra ni al otro, implica reconocer otras formas de expresión, especialmente desde las vivencias de personas con discapacidad visual o auditiva. Aunque en la universidad se habla de diversidad lingüística, esta se enfoca principalmente en idiomas extranjeros y no en sistemas como la lengua de señas o el braille.

Lo que destaca la necesidad de una formación que logre el reconocimiento de otras voces y cuerpos, más aún en una profesión con apuestas políticas y sociales, que incluyen espacios multiculturales y de (re)conocimiento de vivencias, pues también, tiene compromiso con el tejido social. Como lo se expresa desde los estudiantes esta “es una carrera con la que

tú sí o sí vas a trabajar de la mano con las personas, codo a codo. Y pues para eso uno necesita precisamente comunicarse con ellas, y para comunicarse uno necesita tener alguna herramienta" (Tertulia realizada con la estudiante Andrea García de la UNAL).

Con base en lo anterior, es posible notar que para las dos instituciones este concepto refiere a un acto en el que más que enunciar una palabra en una lengua u otra, se le da un sentido a la expresión, para reconocer la presencia de los otros y otras. Allí, el Trabajo Social tiene el desafío de promover espacios donde habitar el lenguaje no sea un privilegio de unos pocos, sino un derecho que posibilite la expresión de lo diverso, lo silenciado y lo oculto, abriendo espacios de diálogo, interpelando los modos de construcción de conocimiento, relación con la diferencia y planteamiento del quehacer profesional. Reconocer, abordar y habitar la palabra en sus múltiples formas —oral, gestual, escrita, sonora, táctil— es también reconocer las vidas que en ellas se inscriben y las resistencias que desde allí se tejen.

Pedagogías en clave de resistencia: otras formas de habitar lo educativo

En este contexto, es importante destacar que, a pesar de los marcos hegemónicos que han limitado la diversidad lingüística, en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca comienzan a emerger prácticas que apuestan por revertir esas lógicas. Desde la institucionalidad se resalta el desarrollo en noviembre del año 2023 de una sesión inicial de Braille, desarrollado por la Subdirección de Bienestar Universitario. En dicho espacio, dirigido a la comunidad universitaria, se abordaron elementos básicos para la lectura y escritura en Braille, lo cual permitió un primer acercamiento a este sistema. No obstante, la escasa participación (cinco personas) debido a que el espacio se realizó luego de la fecha de finalización del periodo académico y la falta de continuidad en la iniciativa evidencian que, aunque existen intentos por abrir caminos hacia la accesibilidad, estos aún son fragmentarios y carecen de una apuesta sostenida que permitan una amplia participación.

En cuanto a la garantía de condiciones para estudiantes con discapacidad visual o auditiva, el programa de Trabajo Social ha desarrollado acciones relativamente recientes. Hasta el año 2022 con el ingreso de una estudiante con discapacidad visual el programa enfrenta de manera concreta los procesos de adecuación, lo que implica un ejercicio de reflexión, formación y acción en tiempo real. Esto estuvo ligado al proceso de admisión, donde no se informa oportunamente la caracterización de los estudiantes. Como lo señala la decana de la Facultad de Ciencias Sociales “nosotros nos estábamos enterando por el profesor, por ejemplo, por el profesor que cuando ya se identifica el caso está en clase” (Tertulia realizada con la Decana Facultad Ciencias Sociales Eulalia Jaimes de la UCMC).

Desde allí, emerge la iniciativa de realizar procesos de capacitación en los espacios de reunión docente orientados a la inclusión y la atención a la diversidad. En este marco, durante el año 2024 “el tema principal de formación docente fue sobre temas de discapacidad e inclusión. Para eso vinieron varios ponentes (...) Y estos espacios son para que los docentes deconstruyamos un poco ese imaginario de la dificultad frente a tener estudiantes con discapacidad” (Tertulia realizada con Docente UCMC 2). Escenarios clave para pensar la diversidad lingüística desde la apertura a nuevas formas de nombrar el mundo, ya que apostar por una educación inclusiva implica necesariamente ampliar la noción de lenguaje, descentrar la hegemonía del castellano oral y escrito, y generar condiciones para que las y los estudiantes puedan expresarse desde sus códigos, ritmos y formas de comprender.

En el programa también existen iniciativas como el enfoque de las Tutorías de gestión, las cuales, si bien responden a nivel institucional al Acuerdo 001 de 2007, en Trabajo Social se han orientado hacia el acompañamiento psicosocial, ampliando su alcance y cobertura desde la atención grupal y atención individual. Dentro de la atención grupal se realizan espacios que responden a las particularidades de los grupos y el momento social o académico en el cual se encuentra un determinado semestre. El proceso individual brinda herramientas para el abordaje de diversas situaciones desde la orientación y el acompañamiento. En los casos que así lo requieren, también se facilita la articulación con otras instancias de apoyo dentro o fuera de la institución, haciendo de esta una apuesta que trasciende lo académico y reconoce la dimensión humana del proceso educativo.

De acuerdo con lo planteado por una de las docentes parte del equipo de tutorías, “nada de eso es institucional, el lineamiento sí, pero el programa crea espacios para que logremos darle respuesta a las necesidades de los estudiantes que tenemos en tutoría individual (...) todo eso viene de nuestro programa, no está en otro” (Tertulia realizada con la Docente UCMC 1). Lo que permite que las tutorías sean espacios en donde es posible reconocer y acoger diversas formas de expresión, así como la identificación de necesidades puntuales.

Desde la mirada de los estudiantes, este es un aspecto que se valora positivamente, especialmente cuando se trata del abordaje de la discapacidad, ya que “hay un apoyo a las personas con discapacidad, y uno no se siente tan perdido, porque (...) de alguna manera hay un acompañamiento a eso, como más integral, como más cercana a los estudiantes en ese aspecto” (Tertulia realizada con Estudiante UCMC 1). Esta percepción da cuenta de la importancia de brindar espacios que vayan más allá de la formación teórico práctica, en los cuales se reconozca a las y los estudiantes en su singularidad.

Asimismo, desde los procesos docentes, es posible “generar otro tipo de pedagogías y de formas en el aula para que no hablemos de la diversidad, pero pues no generemos otras formas de esos procesos de aprendizaje, de interacción con los estudiantes” (Tertulia realizada con la docente Alejandra Echeverry de la UCMC). Esto se hace presente en el programa desde las iniciativas de docentes comprometidas y comprometidos con una visión crítica y transformadora del Trabajo Social, quienes han impulsado actividades que buscan abrir el aula a otras formas de decir, de comprender y de construir conocimiento.

Estas propuestas no solo cuestionan la rigidez de los formatos tradicionales, sino que apuestan por reconocer las múltiples formas de aprender, sentir y vivir el mundo, ampliando las posibilidades del aula. En estos escenarios, la palabra, el cuerpo, la imagen y la emoción se convierten en lenguajes legítimos de aprendizaje. Así, se han configurado prácticas pedagógicas que reconocen la diversidad de trayectorias, capacidades y formas de apropiarse del saber, desde las cuales se afirma la razón del otro, para:

empezar a identificar las semillas de pedagogías y praxis “otras”, pedagogías y praxis radicales que parten de un deseo de “pensar con”, que asumen la interculturalidad como proyecto-compromiso político, ético y epistémico, que buscan armar fuerzas decoloniales aliadas y que se dirigen hacia la construcción y movilización de poderes, seres, saberes, sociedades y mundos muy distintos. (Walsh, C, 2007, p. 34)

Como ejemplo de ello, el profesor Gilberto Betancourt Zarate ha incorporado dentro de su ejercicio académico el enfoque de la discapacidad como un campo de reflexión central para el Trabajo Social. Desde las asignaturas que acompaña propone el cuestionamiento de los enfoques tradicionales de la discapacidad basados en la patologización y el asistencialismo, abriendo paso a una comprensión estructural de las barreras que impiden la participación plena. Además de su labor docente, ha liderado procesos de investigación que dialogan directamente con la discapacidad, haciendo visibles las tensiones, limitaciones y posibilidades de la inclusión como apuesta política y de vida. Su compromiso se refleja también en su disposición constante para acompañar iniciativas estudiantiles orientadas a pensar la discapacidad desde un lugar de dignidad, agencia y derechos.

Por su parte, la profesora María del Pilar Díaz ha impulsado la reflexión crítica sobre la discapacidad como un aspecto relevante para el Trabajo Social. Desde el semillero Epistemes, en conjunto con el profesor Gilberto Betancourt, acompaña, promueve y desarrolla procesos investigativos que permiten nuevas miradas frente a la discapacidad y abren camino a perspectivas situadas del Trabajo Social. Asimismo, desde la experiencia de

las y los estudiantes se resalta que la docente propicia discusiones profundas sobre la forma en que se han construido históricamente las nociones de discapacidad.

Estudiantes como Jennifer Fernández, reconocen en su propuesta pedagógica un esfuerzo consciente por visibilizar estas problemáticas: “en las clases catedráticas yo tuve oportunidad de, en la clase de epistemología, ver que la profesora Pilar hacía actividades y diferentes observaciones frente a dejar un poco más claro lo que es la discapacidad” (Tertulia realizada con la estudiante Jennifer Fernández de la UCMC). Estos esfuerzos permiten construir una base sólida para pensar un programa más comprometido con la accesibilidad y la formación de profesionales.

De igual forma, la profesora Jenny Ortiz ha desempeñado acciones clave en los procesos formativos relacionados con la discapacidad en el programa de Trabajo Social articulando acciones pedagógicas, investigativas y de acompañamiento estudiantil. Esto se resalta desde su acompañamiento a la asignatura de Habilidades Sociales en donde propone ejercicios prácticos que permiten a las y los estudiantes cuestionar la forma en que se comunican y se relacionan con otras corporalidades y formas de habitar el mundo.

En el marco de la tutoría de gestión ha acompañado a estudiantes con discapacidad y estudiantes interesados en el tema, brindando orientación frente a la creación de estrategias inclusivas. Además, desde el semillero Maloka ha propiciado un espacio académico para la reflexión colectiva y el análisis crítico de la realidad. Sobre esta experiencia, Daniela Sánchez, estudiante del programa, comenta: “Hace poco formé parte de un semillero que es de la profesora Jenny, Maloka, que se enfoca en las personas para discapacidad, para nosotros poder fomentar más este tema en la Universidad” (Tertulia realizada con la estudiante Daniela Sánchez de la UCMC). Estas acciones configuran apuestas concretas por la inclusión, que no solo enriquecen la formación profesional, sino que también permiten que la universidad sea un espacio más consciente y transformador.

Desde su lugar, la profesora Pilar Sierra logra hacer de sus espacios académicos lugares en los que sea posible la construcción del Trabajo Social desde nuevas apuestas pedagógicas en las que el otro y la otra no sean únicamente receptores pasivos, sino protagonistas activos del proceso. Sus clases son una experiencia educativa que trasciende los límites de la educación convencional, ya que “maneja una metodología en la que la clase no es solamente escrita, sino hay otras formas, es que traigamos también un objeto, que vayamos a un lugar, que recorramos, que pensemos, que soñemos” (Tertulia realizada con la estudiante Paula Morato de la UCMC). En este tipo de escenarios, el cuerpo, la imagen, el territorio, la memoria y la imaginación se convierten en fuentes legítimas de saber, abriendo caminos para

que las personas con discapacidad —y en general todos los estudiantes— puedan acceder al conocimiento desde sus propios lenguajes y posibilidades. La docente no solo propone otros medios, sino también transforma los fines, ya que no se trata solo de transmitir contenidos, sino de construir relaciones, despertar preguntas profundas y proponer nuevas formas de construir la profesión.

Asimismo, la profesora Sandra Rodríguez ha implementado una propuesta pedagógica centrada en la diversidad de formas de aprender y en el reconocimiento de las múltiples maneras en que las y los estudiantes acceden al conocimiento. Para ello, realiza un ejercicio previo de observación con cada grupo, lo que le permite identificar el estilo de aprendizaje de cada grupo. A partir de ello, realiza el diseño de estrategias didácticas, para asegurar la participación, encaminado hacia la horizontalidad. En palabras de la docente:

yo ya no me ubico en un papel de poder, sino me ubico en un papel en donde todos y todas tenemos los mismos derechos, todos y todas podemos manifestarnos, podemos expresarnos, retroalimentarnos en igualdad de condiciones, podemos crecer, podemos desaprender, ¿sí? O sea, no necesariamente el aprendizaje está en el norte, puede estar en el sur (Tertulia realizada con la docente Sandra Rodríguez de la UCMC).

Este enfoque integral propone un aprendizaje significativo y contextualizado, comprometido con la formación de profesionales sensibles a la diferencia y críticos frente a las barreras sociales que enfrentan las personas con discapacidad.

En la Coordinación de Estudiantes, se destaca el papel de la profesora Ana Clara Peralta, quien ha desarrollado un acompañamiento cercano y comprometido con las y los estudiantes. Su gestión no se limita a tareas administrativas, sino que se convierte en un espacio clave para el diseño e implementación de estrategias de apoyo, orientación académica y búsqueda de alternativas que respondan a las diversas necesidades de la comunidad estudiantil, un apoyo significativo para las personas con discapacidad. Desde allí, se ha tejido la posibilidad de encontrar estrategias, alternativas y soluciones concretas ante las dificultades que emergen en la vida universitaria, mostrando una disposición constante para atender y comprender las singularidades de cada experiencia. En ese sentido, ha sido fundamental para la articulación con iniciativas docentes, potenciando propuestas que se piensan desde la inclusión, la accesibilidad y la disminución de barreras lingüísticas.

En este marco, reconocer las acciones de los docentes mencionados implica nombrar y dignificar las luchas de quienes desde la pedagogía construyen formas otras de vida universitaria. Hacerlo es también una forma de compromiso político, que le da un lugar vivo a las formas de resistencia de quienes reconocen la necesidad de tomar acciones,

representando grietas esperanzadoras desde las cuales se comienza a reconocer la riqueza de lo diverso, a acoger las lenguas no dominantes y las formas de comunicación que históricamente han sido excluidas. Lo que permite “verdaderamente comprender y estar en una posición de alteridad con el otro y con la otra. Entonces es la manera más apropiada de ser dueñas del discurso, no sólo hablarlo, sino también implementarlo y saber qué hacemos con él” (Tertulia realizada con la estudiante Paula Morato de la UCMC).

Aún así, estos esfuerzos, aunque valiosos, siguen dependiendo en gran medida del compromiso individual de algunas y algunos docentes, lo que pone sobre la mesa la urgencia de avanzar hacia un ejercicio institucional, que reconozca la diversidad lingüística como eje estructurante de la educación y que garantice la sostenibilidad de las iniciativas, evitando que queden reducidas a esfuerzos aislados o coyunturales. Pues reconocer y usar la Lengua de Señas Colombiana o el Braille no sólo como medios de comunicación de determinados estudiantes, sino como lenguajes con valor cultural, histórico y político, implica reconocer el derecho de las personas a expresarse desde sus propias matrices simbólicas. Por esto, es necesario que en la universidad se reflexione circularmente sobre

cómo aportamos, cómo nos enriquecemos, cómo nutrimos y cómo avanzamos, porque de lo que se trata no es de retroceder, sino es de avanzar, seguir creciendo como universidad, como programa (Tertulia realizada con la docente Sandra Rodríguez de la UCMC).

Frente a ello, el Trabajo Social tiene la posibilidad —y la responsabilidad— de posicionarse como campo de saber y de acción que cuestione estas exclusiones naturalizadas y apueste por pedagogías que no solo nombren la inclusión, sino que la vivan, la diseñen y la exijan. Con esto, será posible descentrar las lenguas orales y escritas como única forma válida de enunciación, y reconocer en la multiplicidad de formas de expresión una riqueza epistémica.

Asimismo, desde la Universidad Nacional de Colombia, a pesar de que algunas de las transformaciones institucionales en torno a la inclusión han sido fragmentarias y, en ocasiones, limitadas es importante resaltar que, en medio de las tensiones y los límites estructurales, existen experiencias y espacios que permiten sembrar preguntas y vislumbrar una universidad que se construye desde lo cotidiano, desde los vínculos y el reconocimiento de las singularidades que habitan el campus universitario.

Como iniciativa positiva, en el año 2025 surgen Espacios de Diálogo con la Comunidad Universitaria, una iniciativa del Consejo Superior Universitario (CSU), como un espacio de participación que busca reunir y escuchar a toda la comunidad universitaria para

trabajar por el funcionamiento de la Mesa Constituyente Universitaria, en la que la voz es parte clave del proceso. Estos espacios, aún en construcción, representan una oportunidad para cuestionar las lógicas tradicionales de toma de decisiones que históricamente han marginado las voces de quienes experimentan las barreras de la exclusión en el día a día, y abren la posibilidad de construir colectivamente políticas que realmente respondan a las necesidades de una universidad diversa, incluyente y comprometida con la justicia social. Si bien el camino es complejo y atraviesa tensiones propias de una institución que todavía arrastra prácticas coloniales y jerarquizadas, la apertura de estos espacios marca un paso necesario para que la inclusión deje de ser un ideal inalcanzable y se traduzca en acciones concretas, desde el diálogo y el reconocimiento de las experiencias vivas de la comunidad.

En el marco de estos procesos institucionales por la inclusión en la Universidad Nacional de Colombia, uno de los documentos que merece especial atención, por su potencia política, metodológica y pedagógica, es la Ruta de acompañamiento a la comunidad universitaria: interacciones con estudiantes en situación de discapacidad. Esta ruta, construida desde el Observatorio de Inclusión Educativa para Personas con Discapacidad es una propuesta que se sitúa en la búsqueda de la equidad estructural.

Su enfoque reconoce que la discapacidad no es un asunto exclusivamente biomédico o personal, sino una construcción social atravesada por barreras contextuales, históricas y simbólicas. Por ello no se limita a enumerar procedimientos, sino que plantea una red de principios que invitan a la comunidad universitaria a pensarse desde otros marcos de actuación, menos normativos, menos lineales, más afectivos, más situados. Esta apuesta articula momentos claves del tránsito universitario (admisión, permanencia y egreso) con espacios de co-construcción, reconocimiento y seguimiento, convocando a todos los actores a asumir compromisos diferenciados pero convergentes. En este sentido, se inscribe dentro de una lógica de corresponsabilidad que descentra la idea de la inclusión como una "ayuda" y la posiciona como una reconfiguración necesaria de las estructuras universitarias.

Sin embargo, pese a su riqueza, esta ruta no ha sido suficientemente difundida entre la comunidad universitaria, especialmente en escenarios donde debería ser una herramienta de referencia cotidiana, como el Departamento de Trabajo Social. Frente a esto, es urgente que el documento no se quede en la publicación digital, sino que se convierta en una herramienta viva y un punto de partida para hacer de la universidad un territorio más habitable, más justo, más plural. Un espacio que no solo habla de inclusión, sino que la práctica desde los afectos, los vínculos, y la escucha radical de las otras formas de estar, de aprender y de vivir.

Asimismo, desde la Dirección de Bienestar Universitario, la División de Acompañamiento Integral de la sede Bogotá ha realizado diferentes talleres de Braille y LSC dirigidos a toda la comunidad universitaria, en donde se brindan orientaciones iniciales para el aprendizaje de dichos sistemas comunicativos. Estos espacios reconocen la existencia de múltiples formas de habitar y significar el campus universitario, ya que promueven vínculos, reconocen la diversidad y reivindican la importancia del encuentro con el otro como fundamento de la vida universitaria. En esta misma línea, se generó el taller Gestión Cultural Accesible, un espacio creado para el diálogo reflexivo sobre la inclusión de personas con discapacidad en los diversos espacios de participación universitaria, que permite cuestionar las prácticas dominantes y abrir rutas hacia nuevas formas de participación.

Desde la División de Acompañamiento Integral, se cuenta con la iniciativa denominada “UNAL en señas”, un esfuerzo pedagógico y comunicativo que busca acercar a la comunidad universitaria a la Lengua de Señas Colombiana. A través de videos cortos, difundidos principalmente por Instagram, se presentan señas de uso común en el contexto universitario, generando un puente hacia formas de comunicación más incluyentes, horizontales y respetuosas de las múltiples corporalidades y formas de habitar el lenguaje.

No obstante, esta valiosa iniciativa aún no ha alcanzado la visibilidad necesaria dentro de los espacios académicos, y en particular dentro del Departamento de Trabajo Social, donde su existencia sigue siendo poco conocida, tal como menciona la estudiante Maura Romero “La Universidad Nacional tiene demasiadas políticas, hace demasiadas actividades, pero no las difunde de forma correcta. O sea, muchas veces no te enteras de muchas de las cosas que se hacen.” (Tertulia realizada con la estudiante Maura Romero de la UNAL). Desde allí, se vuelve urgente interrogar las formas de difusión y apropiación del saber; estos espacios no deben estar desconectados de las personas a quienes van dirigidos. En este sentido, “UNAL en señas” es una apuesta institucional importante que plantea otros modos de existir, más allá de los márgenes hegemónicos y desafía el monolingüismo que aún predomina en las prácticas universitarias.

Por ello, es importante dar mayor relevancia a estas actividades, ya que no se trata solamente de amplificar su difusión, sino también transformar las formas de relación, de comprensión y de compromiso ético con la diversidad lingüística. Con esto, el reconocimiento de la LSC y el Braille no es un proceso superficial, sino una forma concreta de descentrar la norma, de decolonizar el lenguaje, y de construir una universidad que, desde lo cotidiano, cuestione las jerarquías epistémicas, lingüísticas y corporales.

Asimismo, en las aulas del Departamento de Trabajo Social, emergen algunas propuestas pedagógicas que apuestan por la diferencia, espacios desde donde algunas y algunos profesores han comenzado a caminar senderos que, sin ser aún estructurales, constituyen fisuras frente a la lógica capacitista y monocultural de la universidad. Entre estas, se destacan propuestas que emergen desde el compromiso ético y el deseo de construir relaciones pedagógicas más horizontales.

Un primer ejemplo significativo, son las iniciativas desarrolladas desde la dirección del programa, mediante la cual se generan ajustes razonables para estudiantes con discapacidad o necesidades específicas en términos de inclusión. Según explica Nubia Bolívar:

se hace una reunión con el área de bienestar y el estudiante admitido para generar lo que se llama ajustes razonables. ¿Qué son ajustes razonables? Lo que se hace es escuchar al estudiante. Digamos que el estudiante ya admitido manifiesta cuál es su nivel de necesidad en términos de la inclusión que requiere. Y se hace un acta de ajuste razonable con los profesores. (Tertulia Realizada con Nubia Bolívar)

Esto permite vislumbrar un proceso que, aunque institucionalizado, implica no solamente una medida técnica, sino un acto de reconocimiento del otro en su diferencia, por lo que escuchar al estudiante, como lo expresa Nubia Bolívar, no debe ser una simple formalidad, es el punto de partida para construir relaciones pedagógicas más humanas y coherentes con los fundamentos del Trabajo Social.

Esta forma de actuar también cuestiona el saber vertical que muchas veces se impone en los espacios universitarios. Al dialogar con el propio estudiante sobre su experiencia y sus necesidades e intentar formarse frente al tema, se desafía la idea de que el profesor o profesora lo sabe todo. Por el contrario, se reconoce que hay saberes, experiencias vividas y conocimientos situados que solo la persona con discapacidad puede compartir, y que deben ser tenidos en cuenta si se pretende construir una educación más inclusiva.

Esto, sin embargo, no responde únicamente al cumplimiento de una obligación institucional. Pues Nubia Bolívar, desde su experiencia como docente, plantea que el compromiso con la inclusión va más allá del acta y del protocolo. La preocupación ética se traduce en acciones cotidianas que buscan generar vínculos más empáticos, atentos a las particularidades de cada estudiante, ya que considera que:

a nosotros nos ayuda a informarnos. O sea, i a mí me llega una persona en condición de discapacidad visual, pues lo mínimo que yo tengo que hacer es averiguar sobre esa condición visual. Con la misma persona, con el mismo estudiante. “Bueno, ¿cuál es tu

condición? ¿Qué tanto te afecta en tu desempeño, en tu relacionamiento?” (Tertulia realizada con la Directora del Departamento de Trabajo Social Nubia Bolívar de la UNAL).

Allí emerge una postura pedagógica que rechaza el capacitismo disfrazado de desconocimiento. Informarse, preguntar, acercarse al estudiante desde una disposición genuina de aprendizaje mutuo, se convierte en un acto de respeto y no de condescendencia. En el que la práctica docente se percibe como un ejercicio situado, sensible y reflexivo, donde la accesibilidad no es una condición adicional sino un principio que interpela la forma misma en que se conciben la enseñanza y el aprendizaje.

Otro ejercicio importante se observa en asignaturas que implican actividades fuera del aula, donde se considera la situación particular de estudiantes con discapacidad. Una docente señala:

Ante casos específicos se discuten cosas sobre el asunto y se tienen consideraciones. Por ejemplo, yo en una materia que dicto que se llama desarrollo rural y nosotros hacemos salidas, entonces frente a eso, si una persona está en silla de ruedas o una persona presenta otra situación, la consideramos para que vaya en las mejores condiciones posibles a esas actividades. (Tertulia realizada con Docente UNAL 1)

Este tipo de iniciativas se inscriben dentro de un marco pedagógico que reconoce el derecho a participar plenamente en todos los procesos formativos, sin exclusiones. La contemplación anticipada de barreras físicas o contextuales en escenarios extracurriculares como las salidas de campo evidencia una postura que comprende la accesibilidad como una responsabilidad compartida.

Otra experiencia significativa que refleja una apuesta por la transformación de las prácticas docentes se encuentra en el diseño del curso de Trabajo Social . Esta propuesta pedagógica rompe con la rigidez de los modelos tradicionales de evaluación y responde a las necesidades de estudiantes con diferentes trayectorias, estilos de aprendizaje y formas de expresión. Como señala el docente Camilo Barrera:

“Yo he tratado de hacerlo desde el curso de grupos que es el que más he diseñado, particularmente en la Nacional. Y bueno, pues, por la retroalimentación que da los y los estudiantes, pues, ha sido un espacio que les ha gustado, que lo ha transformado. (...) Entonces, sí creo que podemos pensarnos y debemos pensarnos en la academia de otras formas. Porque hay distintas formas de aprender y de comunicar los conocimientos”. (Tertulia realizada con el docente Camilo Barrera de la UNAL).

Este relato permite ver cómo se subvierten las formas hegemónicas de enseñanza y evaluación, muchas veces centradas exclusivamente en la producción escrita, dejando por fuera otras formas de comunicación. Lo cual no supone una renuncia a la rigurosidad, sino un reconocimiento de que existen otras maneras de construir y de participar. Además, el docente hace un llamado a problematizar la forma en que la diversidad ha sido abordada desde la academia, cuestionando la tendencia a formar profesionales para “caracterizar” a los sujetos diversos. Al respecto plantea:

Creo que, además de la formación teórica, es importante que vivamos espacios de formación desde la diversidad. (...) No formarnos en la diversidad para caracterizar al individuo, que además a veces termina siendo una forma de hacerlos objetos, sino formarme en diversidad para poder interactuar con. (Tertulia realizada con el docente Camilo Barrera de la UNAL).

Este aspecto se ubica en el centro de la formación en Trabajo Social de Grupo con apertura hacia la discapacidad visual y auditiva, ya que no basta con enseñar “sobre” las personas con discapacidad, ni con transmitir listas de características o clasificaciones que terminan por fragmentar y estigmatizar. La apuesta debe ser otra. Una que se ancle en la praxis cotidiana de las formas de relación, en la disposición ética y política de construir espacios comunes donde la diferencia sea una posibilidad de encuentro.

“Porque no es la persona que tiene una discapacidad la que tiene que hacer maromas para comunicarse conmigo. Tendría que ser yo como profesional que facilite relaciones, te ayuda el que me haga a ti, ¿cierto?” (Tertulia realizada con el docente Camilo Barrera de la UNAL). En este sentido, el lenguaje no es solamente un canal de comunicación, sino una forma de existencia, por lo que encaminar a los estudiantes a adaptarse al español académico sin ofrecer puentes reales de traducción, de escucha y de respeto, es una manera de exclusión que opera silenciosamente, bajo la máscara de la “normalidad” universitaria. En este sentido, no es la persona la que debe adaptarse por completo a los códigos del aula, sino el entorno universitario el que debe transformarse para acoger su lengua, su ritmo, su forma de significar el mundo.

Otro elemento a destacar, es la manera en la que las y los docentes, una vez identifican estudiantes que se comunican a través de una lengua diferente al español oral y escrito, realizan un acercamiento a quien lo requiera para asegurar el acceso a las temáticas, materiales y demás elementos importantes para su aprendizaje. Al respecto, una estudiante ejemplifica:

Con mi compañera que (...) se le dificulta un poco el español, en ocasiones como que los profes hablan más con ella y le preguntan. Pues le preguntan a ella cómo va, por ejemplo, me acuerdo que una vez un profesor la cogió para hablar como de manera más personal con ella y le preguntó ‘¿tú entiendes el español?’ y ella pues dijo como que más o menos, entonces pues ahí le dijo como “no, pues tienes que avisar, y yo ahí pues veo cómo puedo hacer, porque pues la gracia también es que tú entiendas lo que estamos viendo en clase””(Tertulia realizada con la estudiante Andrea García de la UNAL).

Esta interacción da cuenta de una disposición docente que va más allá de los contenidos curriculares, en donde se trata de reconocer al otro y de abrir la posibilidad de ajustar las dinámicas cuando las condiciones del entorno lo exigen, asimismo, se habla de una sensibilidad frente a las diferencias lingüísticas y culturales que habitan las aulas.

Finalmente, es necesario mencionar que las experiencias e iniciativas presentadas tanto en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca como en la Universidad Nacional de Colombia, permiten tejer apuestas que entienden la diversidad no desde el “objeto” que se estudia desde lejos, sino como una coexistencia viva y cotidiana que exige posicionamientos éticos claros, para dejar de exigir que el otro se traduzca para nosotros, y comenzar a conocer su lengua. Ya que persistir en una universidad monolingüe es perpetuar formas coloniales de exclusión.

Por ello, estas experiencias no pueden ser leídas únicamente desde los discursos institucionales o los documentos normativos, sino desde las prácticas concretas, las resistencias cotidianas y las luchas simbólicas que se libran en las aulas, los pasillos y los espacios universitarios. Allí es donde la inclusión deja de ser una política de escritorio para convertirse en una posibilidad viva de transformación, lo que exige salir del lugar cómodo del saber experto y del asistencialismo, para asumir un compromiso que reconozca al otro en su diferencia, no como alguien que debe adaptarse al molde, sino como un sujeto pleno.

Estas acciones y vivencias “permiten configurar formas “otras” de sentir, pensar, conocer, aprender, educar, actuar, ser y vivir. Mediante ellas decolonizamos la educación, la mente, el lenguaje y el vivir humanos” (Ortiz, 2019, p. 105). En este sentido, tanto las grietas que se abren desde UCMC como las apuestas de la UNAL, revelan que no existe un único camino hacia una universidad incluyente. Por el contrario, lo que emerge es una constelación de prácticas, resistencias y búsquedas que disputan el sentido mismo de lo educativo, lo institucional y la lengua como una sola posibilidad. Cuando los espacios se abren a la pluralidad de lenguajes que habitan en los territorios, en las comunidades y en los cuerpos, se

siembran condiciones para una educación verdaderamente inclusiva. Es allí donde lo inclusivo deja de ser un protocolo y se vuelve una práctica política que desborda el currículo, que reconfigura las relaciones de poder y que reconoce que aprender otras lenguas implica también habitar otras formas de ser, de pensar y de estar.

Así, tanto la UCMC como la UNAL confrontan los límites estructurales, haciendo de este un camino que no está exento de tensiones o resistencia, pero que evidencia que desde el Trabajo Social es posible dejar semillas que con cuidado y voluntad política dan lugar a nuevas prácticas. Cuando desde el Trabajo Social se plantean nuevas posibilidades, se gestan procesos que abren rutas para sembrar universidad en clave de justicia, reciprocidad y cuidado, encarnando una pedagogía comprometida que se atreve a mirar más allá del currículum formal, para poner el cuerpo, el alma y el pensamiento al servicio de una universidad pública más justa, más abierta, más viva.

Otros saberes, otras voces: apuestas estudiantiles por la inclusión

La implementación de algunas de las acciones que se plantean en las diferentes políticas institucionales pueden llegar a percibirse como algo lejano para la comunidad estudiantil, “como una espera de que algo nuevo acontecerá, pero que no depende de sí mismo, sino de otras/os, que en última instancia, justifica la dominación y el mantenimiento en la colonialidad” (Gómez & Patiño, 2018, p. 150). Esta percepción se vuelve especialmente importante al momento de garantizar el acceso lingüístico a las personas con discapacidad visual o auditiva, ya que en estos casos, como se observó anteriormente, la política de inclusión muchas veces se implementan de forma tardía o desarticulada, lo que traslada la posibilidad del cambio a un futuro incierto, restando responsabilidad a los sujetos encargados y reforzando la dependencia estructural.

En este panorama, hablar de inclusión desde la enunciación de la universidad pública en América Latina, marcada por profundas desigualdades estructurales y la naturalización de la exclusión, implica reconocer que no estamos ante un déficit técnico, sino ante un proyecto inconcluso y, muchas veces, cooptado por la lógica colonial. Por lo que “Urge darle materialidad al concepto de inclusión desde la idea del despliegue de prácticas inclusivas de tipo crítico y amparadas por el reconocimiento de la diversidad cultural” (Betancourt, Díaz y Sierra, 2025, p. 6). Ya que, como lo señalan algunas voces de docentes, el principal obstáculo no radica únicamente en la disponibilidad económica, sino en la falta de voluntad para hacer de la inclusión una prioridad institucional real. Desde la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca una docente plantea:

Yo creo que eso es falta de voluntad política, porque todo se puede hacer y si hubiera los recursos se deben dar, porque es que esto no es solamente un tema de la universidad, sino que la universidad tiene que seguir las directrices que da el Ministerio de Educación (...) entonces lo que tiene que haber es voluntad para que esto se haga (Tertulia realizada con la docente UCMC 1).

Asimismo, en la Universidad Nacional de Colombia, una de las docentes del departamento de Trabajo Social comparte una reflexión similar:

La gente dice que recursos, ¿no? Pero yo creo que más que eso es voluntad política. O sea, habría que pensar en redistribuir recursos de tal manera que se prioricen determinados cambios o determinadas reformas y que se hagan para hacer de la inclusión un hecho (Tertulia realizada Docente UNAL 1).

Esta lectura permite resaltar la necesidad de apuestas que permitan “ir más allá de las políticas educativas o la propuesta curricular, y considerar cómo la institución de la educación ha contribuido, y sigue contribuyendo, a la colonización de las mentes, a la noción de que la ciencia y la epistemología son singulares, objetivas y neutrales” (Walsh, C, 2007, p. 28). Por ello, desde la convicción personal, profesional y ético-política de que la inclusión no es solo un discurso o un decreto, sino una praxis que se construye diariamente en disputa contra las lógicas de exclusión que la colonialidad del saber-poder perpetúa en el marco de las acciones institucionales, las iniciativas estudiantiles emergen como iniciativas desde las cuales se configuran prácticas transformadoras, que dan paso a formas otras de pensar, sentir y hacer universidad.

Reconociendo la importancia de estos procesos, con la intención de darles la visibilidad que merecen, el presente apartado se adentra en el reconocimiento de las acciones impulsadas por estudiantes del programa de Trabajo Social de las dos universidades públicas orientadas al fomento de la diversidad lingüística en relación con personas con discapacidad visual o auditiva, rompiendo con una colonialidad que impone una única forma de nombrar, de significar y de estar en el mundo.

Las iniciativas estudiantiles que aquí se presentan son expresiones de resistencia colectiva y cotidiana que emergen desde abajo, desde los márgenes de lo institucional, para cuestionar las formas hegemónicas de entender la educación, el lenguaje, la comunicación y, en última instancia, la humanidad misma. Son prácticas que interpelan el monoculturalismo universitario y la forma en que la diversidad sigue siendo tratada como un obstáculo.

Desde la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, en el año 2022, se realiza una articulación entre las tutorías de gestión y la iniciativa de algunos estudiantes que integraban el Proyecto Intercultural SOMOS, para desarrollar algunos espacios de formación en Lengua de Señas Colombiana. En su momento, esta experiencia permitió visibilizar la necesidad de ampliar las formas de comunicación en el entorno universitario y propició un acercamiento inicial a la LSC por parte de estudiantes y docentes interesadas en construir relaciones más incluyentes y horizontales. Sin embargo, este fue un esfuerzo puntual que no trascendió a una estrategia continúa.

Asimismo, inspiradas en el horizonte de una universidad pública otra, no como institución disciplinadora, sino como territorio de saberes en disputa, surgen cuestionamientos sobre la forma en que las personas con discapacidad visual o auditiva deben abrirse camino en una institución que, muchas veces, no lo ha pensado. Desde esta perspectiva, cobra sentido la afirmación de la decana de la Facultad de Ciencias Sociales,

Eulalia Jaimes, quien señala que “es válido que se interpielen cosas, porque ustedes conocen también, están en el día a día, saben qué es lo que ocurre, y si uno no lo conoce, es muy complejo para empezar a identificar dónde podemos actuar” (Tertulia realizada con la Decana Facultad Ciencias Sociales Eulalia Jaimes de la UCMC).

Luego de estos cuestionamientos, al identificar algunas de las acciones que son necesarias para poder hablar de diversidad lingüística en la Universidad, en pro de la acción colectiva, en el marco de las asambleas estudiantiles realizadas en septiembre del año 2023, se realizaron algunas sesiones de clase a la calle de Lengua de Señas Colombiana. Este ejercicio fue una irrupción en el espacio público en el que se dió una apertura simbólica a la universidad como un espacio para todas y todos, construyendo un aula más amplia, más viva y profundamente popular.

Esta unión colectiva permitió hacer de la vía pública un espacio de enunciación y aprendizaje compartido en el que personas que no hacían parte del proceso se unieron, replicando los signos e intentando aprender. Este fue un gesto sencillo, pero radical, que encarnó una universidad otra: la de la calle como aula y el lenguaje como puente, donde la diversidad lingüística fue una práctica viva. Haciendo de la UCMC una universidad que desde sus estudiantes entiende que la comunicación no solo es medio, sino territorio y que la diversidad lingüística es un derecho. Abriendo paso a un Trabajo Social que se construye al calor de lo colectivo, desde abajo, con las manos, el cuerpo y el deseo de comunicar(nos).

Posteriormente, estos espacios de enseñanza e introducción a la Lengua de Señas Colombiana ha venido siendo replicados durante el año 2024 y 2025 por parte de las autoras del presente trabajo, en el espacio de la electiva de Teoría Social Crítica de la Discapacidad. Estos espacios, más allá de un acompañamiento a la electiva, se configuran como una apuesta política por salir de los marcos capacitistas y monoculturales de la Universidad. No se trata únicamente de acercarse a nuevas lenguas, sino de disputar sentidos, reconocer otras formas de habitar el aula y afirmar que la comunicación es un derecho colectivo, ya que se cree profundamente en que “al hacer visible y reivindicar esos otros conocimientos y acciones que la ciencia hegemónica ha silenciado, invisibilizado o descalificado, estamos también contribuyendo a hacer justicia epistémica y estamos aportando en el actuar descolonial” (Gómez & Patiño, 2018, p. 150).

Asimismo, la estudiante Jennifer Fernández comenta “en mi caso he sido pues invitada a la electiva de Teoría Crítica para impartir talleres de braille, o en otras ocasiones también han sido frente al lenguaje de señas, pero pues realmente no es como que la universidad se interese en esto”. (Tertulia realizada con la estudiante Jennifer Fernández de la

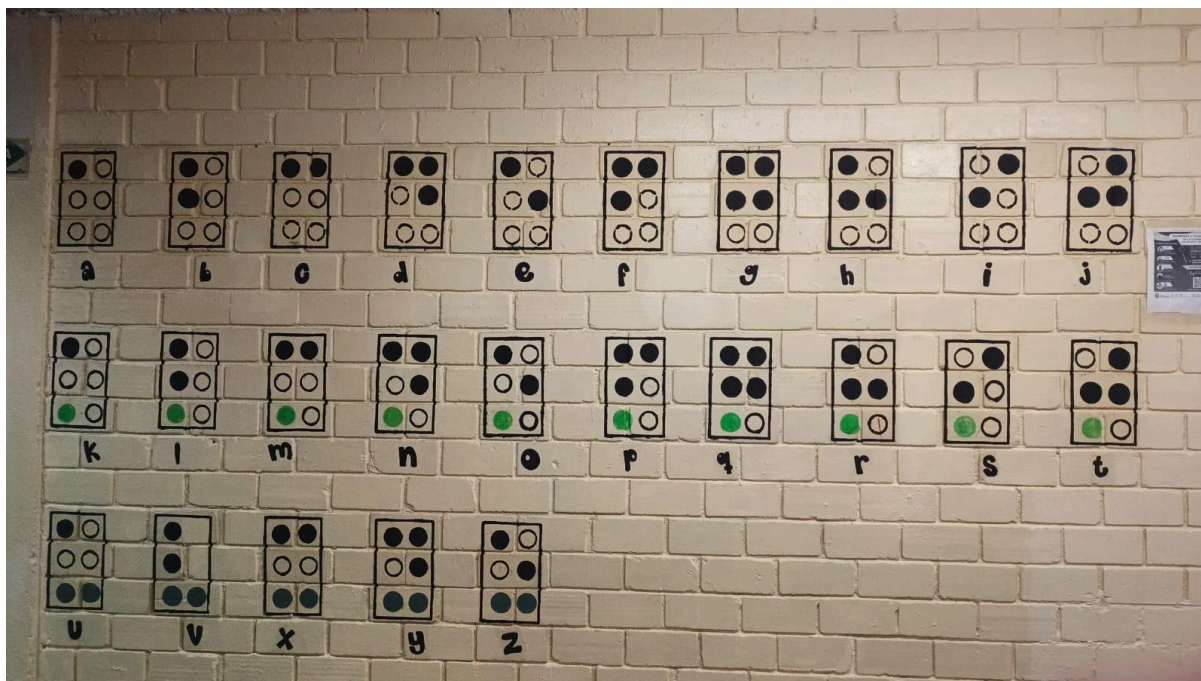
UCMC). Su voz evidencia que estas experiencias no surgen desde una estructura institucional sino de los márgenes, de la voluntad de estudiantes (como ella) que se resisten a que la diversidad lingüística y sensorial siga siendo una anécdota, y no un principio constitutivo de la vida universitaria.

En un contexto donde las normativas de inclusión suelen estar enfocadas en el cumplimiento de requisitos, estas prácticas recuperan el sentido político de lo común, de lo colectivo, de lo que se hace con otros/as y para otros/as; y han permitido sembrar, desde el aula, una forma distinta de comunidad universitaria desde el reconocimiento de la diversidad lingüística. En este espacio, la Lengua de Señas Colombiana y el Braille no son asumidos como una curiosidad ni como herramientas técnicas de inclusión, sino como una puerta a otras formas de habitar el mundo, de enunciarse y de construir universidad.

Desde el proceso de formación en Trabajo Social y el caminar conjunto, es posible reconocer que la acción profesional desde la decolonialidad “tiene que promover procesos de convivencia que se concreten en las relaciones que se establecen en los escenarios micro, meso y macro sociales” (Gómez & Patiño, 2018, p. 148). Por ello, como parte de estas apuestas controvertir por la colonización de la lengua y el aprendizaje de otras formas de comunicación, en el año 2024 se realizó un mural del alfabeto en Braille en las paredes del Edificio Colombia de la universidad. Esta acción, significó una visión y politización del espacio, desde un gesto que se contrapone a la neutralidad de las paredes blancas de una universidad pública, para proponer una nueva forma de habitar lo común. Convirtiéndose en herramientas pedagógicas abiertas, que invitan a la comunidad universitaria a cuestionarse, a aprender de manera autónoma, cotidiana y colectiva, abriendo nuevas posibilidades de pluralidad lingüística de la UCMC.

Figura 7

Mural del alfabeto en Braille Edificio Colombia UCMC.



Nota. Elaboración propia. 2025

En la Universidad Nacional de Colombia también se identifican prácticas significativas impulsadas desde el estudiantado, que permiten pensar la inclusión como una experiencia en permanente construcción para configurar una praxis transformadora desde el Trabajo Social en relación con la diversidad lingüística. Desde allí, se reconoce la presencia de un grupo de estudiantes con discapacidad que ha venido construyendo una lucha sostenida por la enseñanza y apropiación de la diversidad lingüística desde espacios en los que se brinda la posibilidad de enseñar, aprender y apropiarse de sistemas de comunicación como LSC y Braille. En palabras de la estudiante Julieth Triviño:

“Yo creo que se ha ido como construyendo esa lucha, porque de hecho sí hay un grupo de estudiantes con discapacidad que andan muy constantemente como en esos procesos de que se visibilice la discapacidad y qué necesitan los estudiantes para como sentirse, que se escuchan sus necesidades para como poder habitar de mejor forma la Universidad” (Tertulia realizada con Julieth Triviño).

Los espacios de formación realizados por las y los estudiantes se convierten en una práctica que exige reconocer la legitimidad de otras formas de estar, de nombrar y de aprender. Esto da cuenta de un proceso político y colectivo que configura un proceso de resistencia desde lo cotidiano, que pone en cuestión las formas en que la universidad gestiona la inclusión, más allá de los marcos normativos impuestos por la racionalidad moderna, colonial y capacitista. Con esto se trata de construir nuevas formas de estar en comunidad,

donde la corresponsabilidad y la contemplación del otro se conviertan en ejes centrales de la vida universitaria.

A través de acciones pequeñas pero significativas, estos grupos se posicionan como interlocutores activos frente a las instituciones y promueven la emergencia de espacios de formación y reflexión que abren paso a otras formas de habitar la universidad.

Uno de los aspectos que más resalta en los relatos recogidos es la autonomía con la que se gestan estos espacios. Maria Fernanda Ariza comparte que:

son unas personas las que dicen como ‘ay, vean, pues aquí, en colaboración con tal persona, pues vamos a abrir este taller para el que quiera caer, caiga, donde pues vamos a enseñar lengua de señas’. Cosas básicas de la lengua de señas para que ustedes sepan como, pues conozcan más cosas (Tertulia realizada con la estudiante Maria Fernanda Ariza de la UNAL).

En las aulas de clase también se gestan espacios desde los estudiantes que, aunque no parten de un objetivo explícito de enseñanza sobre discapacidad o diversidad lingüística, provocan rupturas simbólicas que desestabilizan las lógicas excluyentes. Desde allí se evidencia la conciencia frente a la diversidad lingüística que se ha gestado en los espacios universitarios, y prácticas desde la hospitalidad como una invitación abierta, no impositiva, a aprender y compartir saberes desde el reconocimiento mutuo; dando paso a un Trabajo Social que se construye con el cuerpo, con la expresión y con la complicidad del encuentro. Frente a esto, el docente Camilo Barrera resalta:

Una cosa que yo particularmente he visto en la Universidad Nacional, es que si bien persisten las distancias entre docentes y estudiantes, en un buen número de estudiantes, hay una mayor conciencia de los procesos que como universidad y como departamento se están viviendo, que hay una mayor propiedad por parte de los y las estudiantes. Entonces, creo, que sí hay como un escenario, un ambiente, un espíritu, que permite que eso se pueda vivir mucho más fácilmente. Incluso si se presenta una dificultad, los y las estudiantes son las primeras personas que lo manifiestan (Tertulia realizada con el docente Camilo Barrera de la UNAL).

La mirada de los estudiantes sobre los procesos de inclusión no solo demuestra una actitud crítica frente a las estructuras, sino que también indica un reconocimiento de la universidad como un espacio de construcción colectiva.

Esto permite identificar que las prácticas estudiantiles, aunque no siempre sean visibles desde lo institucional, operan como espacios de exigencia, de formación política y de construcción de comunalidad, que tensionan la lógica del cumplimiento administrativo para

reconfigurar el sentido mismo de lo que es una universidad pública. En suma, las iniciativas estudiantiles se configuran como expresiones profundamente políticas, que reflejan una concepción del Trabajo Social que no solo se articula con el saber académico, sino también con el saber cotidiano, el cuerpo y la expresión.

Asimismo, en el presente trabajo de grado, se dió lugar a conversaciones, hallazgos y análisis centrados en el reconocimiento del otro y la otra, desde lugares que se alejan de lógicas extractivistas del conocimiento y se aproximan, más bien, a los sentires, saberes y decires de quienes caminan la Universidad desde múltiples formas. En estos espacios emergieron necesidades, propuestas y acciones que no pueden seguir siendo ignoradas, ya que, como lo manifiesta la docente Sandra Rodríguez, “esto es mutuo, esto es colectivo, y esto no es solamente del docente hacia el estudiante o del estudiante hacia el docente, sino de todos” (Tertulia realizada con la docente Sandra Rodríguez de la UCMC).

Frente a esto, se hace evidente que no se trata solo de resistir desde los márgenes, sino de incidir en la institución, desde sus formas de enunciación y relación. Como lo plantea Catherine Walsh “Más que simplemente resistir, significa incidir y construir. El interés es, más bien, crear, construir y apuntar a caminos decoloniales, que no niegan la modernidad, pero que permiten vivirla de otra manera, sin ser absorbida y controlada por ella” (Walsh, C, 2007, p. 32).

Con esto presente, no solo desde la crítica y la interpelación, sino también —y sobre todo— desde el profundo amor por la universidad pública y la convicción de que el Trabajo Social es el escenario más potente para la transformación y la resistencia, se ha elaborado una cartilla (**Anexo 3**) que permite el acercamiento a los elementos centrales para la comprensión de la discapacidad visual y auditiva, y a los sistemas comunicativos Braille y LSC. Esta es una herramienta que será entregada a las direcciones de los programas, a las y los docentes, y a la comunidad estudiantil del programa, buscando su difusión en los diversos espacios de las universidades, con el objetivo de romper las barreras de la academia centrada en la homogeneización. Esta cartilla se presenta como una herramienta que trasciende los límites de la academia tradicional, abriendo caminos e irrumpiendo en los moldes habituales del saber académico, proponiendo un gesto de apertura hacia nuevas preguntas, nuevas inquietudes y nuevas propuestas, creando espacios de aprendizaje en el que la diversidad lingüística sea reconocida como parte integral del habitar la universidad.

Teniendo en cuenta que “difícilmente puede considerarse a la transformación social desde posturas individuales o privadas, pues reflejarían más procesos de imposición social dogmática unilateral” (Betancourt, Diaz y Sierra, 2025, p. 15) se abre una invitación a pensar

y aprender juntos, desde una visión que no solo reconoce las diversidades en su dimensión teórica, sino que las integre como parte fundamental, desde donde la diversidad lingüística se reconoce como un bien, un recurso que enriquece el ejercicio académico y permite que la universidad sea un espacio que no solo enseña, sino que también acoge, transforma y abre puertas.

Por otro lado, se realiza el diseño e impresión de un póster con el alfabeto en Lengua de Señas Colombiana y un póster con el alfabeto en Braille, los cuales serán ubicados en los espacios del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Colombia, como un proceso en el que se busca dar apertura al aprendizaje de los primeros elementos de aprendizaje para estos sistemas comunicativos. Estos materiales nacen no solo de la necesidad de visibilizar formas de comunicación excluidas, sino también de cuestionar las lógicas hegemónicas que definen qué es el conocimiento y quiénes pueden acceder a él.

Asimismo, se toma la iniciativa de diseñar e implementar la correspondiente señalización en Braille y Lengua de Señas Colombiana para los salones, la coordinación y los baños ubicados en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Esta señalización se ubica entonces como un acto que busca sembrar nuevas formas de habitar lo común, que se sitúa como una posibilidad de reflexión ante la ausencia institucional en la atención de estas necesidades y emerge como una invitación urgente a repensar y preguntarse: ¿cuál es la universidad que se desea construir?

Figura 8

Señalización en Braille UCMC



Nota. Elaboración propia a partir de la señalización ubicada en facultad. 2025

Este gesto también es una muestra de las acciones que pueden ser logradas en el momento en que se escucha a la comunidad universitaria no solo desde lo técnico o lo institucional, sino desde la pregunta profunda por los cuerpos, los territorios y las memorias que habitan sus pasillos. Así, se hace un llamado a toda la comunidad universitaria a involucrarse en la construcción de una universidad en la que la diversidad lingüística y las diferentes formas de conocimiento puedan tener un lugar vivo.

La entrega de estos elementos se hace con la esperanza y determinación de que estas acciones sean replicadas institucionalmente, para posibilitar de manera conjunta una universidad más viva y plural. También, nace de un gesto de profundo agradecimiento y retribución hacia la universidad pública, esa que —con todas sus contradicciones— ha sido casa, refugio y horizonte, y que durante cuatro años ha posibilitado caminos de aprendizaje, lucha, cuestionamientos y encuentro, que hoy se plasman en el presente trabajo de grado con la convicción de que *un Trabajo Social plurilingüístico no solo es posible, sino necesario, para caminar hacia la construcción de una universidad del tamaño de nuestros sueños.*

Conclusiones

Los diálogos, saberes y sentires que emergieron en el caminar de la presente investigación permiten el reconocimiento de las vivencias de estudiantes, docentes y miembros de la comunidad universitaria, desde donde es posible identificar que las instituciones analizadas han avanzado en la enunciación de principios de inclusión; sin embargo, estos no se materializan plenamente en las prácticas cotidianas de la formación profesional en Trabajo Social, en donde persisten vacíos estructurales, curriculares y actitudinales que refuerzan la exclusión de las personas con discapacidad visual o auditiva.

Esto responde a lógicas coloniales que continúan presentes en el modelo educativo, desde donde se jerarquizan lenguajes, cuerpos y formas de conocer. A partir del análisis realizado es posible ver que la academia sigue priorizando la oralidad hegemónica, los formatos visuales y el aprendizaje de lenguas eurocéntricas que perpetúan una universidad monocultural y capacitista que le exige a las personas con discapacidad visual adaptarse a estructuras que no han sido pensadas para ellas, por lo que “urge darle materialidad al concepto de inclusión desde la idea del despliegue de prácticas inclusivas de tipo crítico” (Betancourt, Díaz y Sierra, 2025, p. 6)

Asimismo, se evidencia que la política institucional de inclusión de cada unidad académica se encuentran atrapadas en la lógica de la adaptación del otro para que entre en la institución, más no en la transformación de la institución para la apertura a la discapacidad. La inclusión, bajo esta mirada, se convierte en una forma sofisticada de asimilación y normalización. Se le otorga acceso a las personas, pero no se transforman los marcos epistémicos, curriculares y lingüísticos desde los cuales se produce el conocimiento.

Desde allí, es necesario reconocer que la inclusión no puede seguir pensándose como una política de acceso que se implementa una vez que la persona ha sido categorizada y clasificada, para emplear acciones puntuales, sino que se debe dar una transformación radical de los marcos que estructuran la universidad.

Lo que plantea la urgencia de cuestionar el compromiso ético y político de la disciplina y exige revisar no sólo los contenidos curriculares, sino las formas pedagógicas, las metodologías de investigación y las prácticas institucionales, para que la universidad deje de ser un espacio donde el conocimiento es definido por una norma única, y se convierta en un diálogo plural en donde todas las formas de ser, conocer y expresarse tengan lugar. De esta manera, no solo se democratiza el conocimiento, sino que también se reconoce la agencia de

las personas con discapacidad, no como sujetos a intervenir, sino como sujetos políticos y epistémicos que deben participar en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

En esta estructura, las formas de resistencia y creación que emergen desde iniciativas docentes y procesos estudiantiles encontrados en las dos universidades no solo se configuran como estrategias de acompañamiento, sino como formas de producción de mundo. En estas prácticas se enuncia otra universidad posible, una que no teme a la diferencia, decoloniza sus lenguajes y saberes y reconoce la importancia de la voz propia sin la dependencia de la traducción o la mediación.

Desde el Trabajo Social y la formación en esta área se requiere desmontar no sólo los obstáculos externos, sino también las formas internas de pensar la diferencia. Supone abandonar la lógica de “incluir al otro” para transitar hacia una lógica de pensarnos con los otros y desde los otros, en donde el reconocimiento de la diversidad lingüística emerge como un acto de reconstrucción epistemológica que exige pensar las formas de enseñar, aprender y convivir. Una verdadera inclusión sólo será posible cuando las universidades se abran a la posibilidad de transformar sus marcos estructurales, curriculares y lingüísticos, para hacer del conocimiento un espacio plural y participativo, donde el diálogo entre saberes no solo sea una aspiración, sino una práctica cotidiana.

Por lo tanto, desde la presente investigación se aboga por una universidad que deje de ser un espacio de reproducción de lógicas coloniales y capacitistas, y se convierta en un territorio de encuentro, donde la diversidad lingüística y la comunalidad sean entendidas no como problemas a resolver, sino como las claves para una educación que realmente transforme las estructuras de opresión y exclusión que aún prevalecen. Con esto, se busca invitar al campo académico a despojarse de sus certezas y atreverse a mirar desde otros lugares. Desde el cuerpo, desde el territorio, desde la lengua excluida, desde la experiencia negada. Porque solo cuando la universidad sea capaz de transformarse desde esas orillas, podrá hablar de inclusión.

Finalmente, esta investigación es también un acto de re-existencia. Una afirmación política de que la universidad no es propiedad exclusiva de los saberes que la han habitado siempre. Que el conocimiento no es privilegio de quienes dominan las lenguas oficiales. Que la diferencia no es una anomalía a corregir. Por ende, esta monografía no es el final de un proceso académico, sino un punto de partida hacia otros tiempos, otras preguntas, otras formas de pensar lo común, lo justo, lo humano. Otra universidad pública.

Recomendaciones

A la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y a la Universidad Nacional de Colombia se recomienda:

- Promover una reparación epistémica y pedagógica, que reconozca los saberes negados, las trayectorias invisibilizadas y las formas diversas de aprender, enseñar y habitar la universidad.
- Fortalecer los procesos de admisión, garantizando, desde el inicio, la identificación de las características y necesidades de los estudiantes, para que esto no dependa de esfuerzos individuales, sino de acciones colectivas y articuladas.
- Reconfigurar las estructuras institucionales para reconocer la diferencia como un valor principal, garantizando la inclusión de todas las corporalidades y lenguajes.
- Impulsar una revisión crítica de los procesos académicos y administrativos en el programa de Trabajo Social, desde la justicia cognitiva y la decolonización, para limitar prácticas capacitistas y exclusoras.
- Optimizar y democratizar las estrategias de comunicación institucional, asegurando que toda la comunidad tenga acceso pleno, oportuno y comprensible a la información.
- Implementar los ajustes propuestos en esta investigación, los cuales surgen del análisis crítico de las barreras lingüísticas existentes.
- Continuar consolidando una inclusión transformadora que garantice el derecho a la educación para todos. Que nunca falte la voluntad para sostener ese horizonte.

A quienes habitan y construyen la universidad pública

- Enseñen y aprendan como acto de resistencia frente al saber hegemónico, para hacer de la universidad más que un lugar de conocimiento.
- Nunca olviden que el Trabajo Social es, en esencia, un compromiso con la liberación.
- Mantengan siempre la llama de la resistencia encendida, para construir una universidad que sea realmente de todas y todos, donde el conocimiento sea un derecho y no un privilegio.
- No reproduzcan lo que excluye, no callen lo que duele. Resistan, transformen, y nunca dejen de sembrar futuro.

Bibliografía

- Acero Escobar, C y Camacho Velásquez, K. (2014). *Inclusión de la población con discapacidad auditiva en los procesos turísticos de la localidad de Usme*. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Aguirre, C. G. L., & Cruz, J. M. D. (2020). Intervención del profesional del Trabajo Social con personas jóvenes y adultas con alguna discapacidad. *AZARBE Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 9, 17-28.
- Álvarez Hernandez, C. y Bonilla Herrera, L. (2019). *Sistematización de experiencias: con sentido: el taller de radio como estrategia de inclusión social para el grupo de discapacidad visual, la calera Cundinamarca 2013-2018*. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Armijo-Cabrera, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1-26.
- Beltrán-Villamizar, Y. I., Martínez-Fuentes, Y. L. y Vargas-Beltrán, A. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. *Avances y retos. Educ. Educ.* Vol. 18, No. 1, 62-75.
- Betancourt Zárate, G., Díaz Roa, M. P., & Sierra Polanco, P. (2025). Prácticas inclusivas y educación superior en Colombia: Entre inclusión convencional atencional y prácticas inclusivas con sustento en la educación intercultural y la extensión crítica. *Revista Margen*, (116), marzo 2025.
- Blanco, R. (2006). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, 29, 19–27.
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Universidad de los Andes.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. (3ra edición). Bristol: Centro de Estudios en Inclusión Educativa.
- Congreso de Colombia. (1925, 2 de noviembre). Ley 56 de 1925: *Por la cual se crea un Instituto de Sordomudos y de Ciegos en la capital de la República*. *Diario Oficial*, 61,
- Congreso de Colombia. (1938, 8 de noviembre). Ley 143 de 1938: *Por la cual se impulsa la educación de ciegos y sordomudos del país y se dictan otras disposiciones*. *Diario Oficial*, 23.923.

- Presidencia de la República de Colombia. (1955, 15 de julio). Decreto 1955 de 1955: *Por el cual se disuelve la Federación Nacional de Ciegos y Sordomudos*. Diario Oficial, 28.813.
- Congreso de Colombia. (1996, 11 de octubre). Ley 324 de 1996: *Por la cual se crean algunas normas a favor de la población sorda*. Diario Oficial, 42.899.
- Congreso de la República de Colombia. (1992). Ley 30 de 1992, *Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior*. Diario Oficial No. 41.134. Bogotá D.C., Colombia.
- Congreso de la República de Colombia. (2009). *Ley 1346 de 2009 por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”*. Diario Oficial No. 47.427.
- Congreso de la República de Colombia. (2017, agosto 29). Decreto 1421 de 2017. *Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*.
- Cotán Fernández, A. (2017). *Educación inclusiva en las instituciones de educación superior: narrativas de estudiantes con discapacidad*.
- Dalmau Montalá, M., Sala Bars, I., & Linares Fité, M. (2015). Análisis de la formación universitaria recibida por los titulados universitarios españoles con discapacidad auditiva en la adquisición de las competencias profesionales. *Siglo Cero*, Vol. 46(3).
- Daniela Trucco y Heidi Ullman (eds.), *Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad*. Libros de la CEPAL, N° 137 (LC/G.2647-P), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- De Los Ángeles Caicedo, J y Mina Romero, D. (2021). *La Participación social en el ejercicio de Derechos de las Personas con Discapacidad, familia, y personas cuidadoras de la Mesa y Red Distrital de Discapacidad. Trabajo de grado para optar al título de Trabajadoras Sociales*. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Díaz, S., Fernández, I., Gómez, A. P., & Míguez, M. M. M. N. (2006). Deconstrucción del sujeto de la discapacidad desde la perspectiva decolonial. ¿Quién es el sujeto de la discapacidad? Exploraciones, configuraciones y potencialidades (pp. 35-70).
- Dis-críticas en tránsito. (2023). Tesis 1. Nos manifestamos anticapacitistas (pp. 14-16). *Dis-críticas en tránsito: Manifiesto por la inclusión*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO, Vol. 4.

- Dis-críticas en tránsito. (2023). Tesis 8. En reconocimiento a la accesibilidad (pp. 42-45).
Dis-críticas en tránsito: Manifiesto por la inclusión. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO, Vol. 4.
- Dussan, C. P., & Nossa, C. H. (2017). Importancia del Tratado de Marrakech para la Educación. *Estudios de Derecho*, 72(162), 197-210.
- Espinoza, R. (2020). La discapacidad auditiva y su impacto en la comunicación. Editorial Universitaria.
- García, L. & Torres, M. (2018). Diversidad funcional y comunicación inclusiva. Ediciones Académicas.
- Ibáñez Hernández, J. (2021). *Aprendizaje en personas sordas*. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Instituto Nacional para Ciegos (2020). Glosario. Bogotá: INCI.
- Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA). (2016). Modelo educativo ISIA.
- LEARNMe Project. (2015). *Libro blanco sobre la diversidad lingüística. Programa de Aprendizaje Permanente de la Unión Europea*.
- Leonila, G. C. M., Patricio, M. M. G., Angélica, P. Á. I., Emilia, B. V. J., & Verónica, J. R. (s. f.). La tutoría con enfoque inclusivo desde la universidad para estudiantes con discapacidad visual.
- Martell León, J. (2020). Inclusión educativa: descripción de barreras por diversidad lingüística y cultural. *Revista Iberoamericana de Investigación y Desarrollo Educativo*, 14(28).
- Ministerio de Salud de Colombia. (1997, septiembre 22). Decreto 2369 de 1997 por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 324 de 1996. *Diario Oficial*, 43137, 3.
- Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia (2017). Sala situacional de las personas con discapacidad (PCD).
- Ministerio de Salud y Protección Social (2020). Resolución 113 del 31 de enero de 2020 por lo cual se dictan las disposiciones en la relación con la certificación de discapacidad y el registro de localización y caracterización de personas con discapacidad. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2017). Decreto 1421 de 2017, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. *Diario Oficial*, 50.993.

- Ministerio de Educación Nacional. (2018, agosto 22). Educación inclusiva. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Direccion-de-Calidad/Gestion-Institucional/374740:Educacion-inclusiva>
- Moreira Chica Tatiana Katuska y Muñoz Chica Leonardo Yahir (2018): “Resiliencia y rendimiento académico de los estudiantes con discapacidad de la carrera de Trabajo Social”, *Revista Caribeña de Ciencias Sociales* (enero 2018)
- Nieves, S. D. M., & Beatriz, M. C. (2021, 16 abril). *Docentes universitarios inclusivos: qué les caracteriza y cómo conciben la discapacidad*. Universidad de Salamanca.
- Núñez, A., & López, M. (2020). Identificación de necesidades de apoyo para el aprendizaje y la participación de estudiantes universitarios con discapacidad visual: un estudio biográfico narrativo. *Calidad En la Educación*, 53, 42-76.
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud*: CIF. Ginebra: OMS. Recuperado de <https://www.imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/435cif.pdf>.
- Ortiz Ocaña, A. (2019). Altersofía y hacer decolonial: Epistemología ‘otra’ y formas ‘otras’ de conocer y amar. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(85), 89-116. Universidad del Zulia.
- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. En Palacios, A. y Romañach, J. (Eds.), *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y transformación* (pp. 53-74). Madrid, España: Ediciones Cinca.
- Peña Parra, L. (2024). *Explorando el proceso de afrontamiento en padres de hijos con Discapacidad cognitiva y auditiva en la Ciudad de Bogotá*. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Pérez, R., & Martínez, J. (2020). *Inclusión social y discapacidad visual*. Ediciones Académicas.
- Pinillos Patiño, Y., & Naranjo Aristizábal, M. M. (2018). Modelos conceptuales que explican la discapacidad: de la teoría a la comprensión del funcionamiento. Pinillos Patiño, Y., et al. *Caracterización de la discapacidad en el distrito de Barranquilla. Una mirada conceptual y experiencial*. Capítulo II. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.
- Schewe, L., & Vain, P. D. (2006). Deconstruir al sujeto de la discapacidad, construyendo narrativas. En *¿Quién es el sujeto de la discapacidad? Exploraciones, configuraciones y potencialidades* (pp. 281-296).

- Terigi, F., et al. (2014). Educación y políticas sociales : sinergias para la inclusión. (pp. 210-234).
- Tovar Samanez, T. (2016). Debate y modelo de educación inclusiva. Lamula.pe.
- UNESCO. (2003). La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. UNESCO.
- UNESCO. (2008). La educación inclusiva: El camino hacia el futuro (ED/BIE/CONFINTED 48/3). Oficina Internacional de Educación de la UNESCO.
- UNESCO. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo: Inclusión y educación: todos sin excepción.
- UNESCO. (2021). Políticas de educación inclusiva. Estudios sobre políticas educativas en América Latina. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)
- Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. (2024, abril 5). Acuerdo 011 de 2024: Por el cual se actualiza la Política Institucional de Educación Intercultural Inclusiva de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Consejo Superior Universitario.
- Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. (s. f.). Objetivos del programa de Trabajo Social.
- Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. (2017, 10 de marzo). Resolución 329 de 2017: Por la cual se establece la Política Institucional de Inclusión de personas con discapacidad en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Universidad Nacional de Colombia. (2012, febrero 21). Acuerdo 036 de 2012: Por el cual se establece la política institucional para la inclusión educativa de las personas con discapacidad en la Universidad Nacional de Colombia. Consejo Superior Universitario.
- World Health Organization. (2019, agosto). Blindness and vision impairment.
- World Health Organization. (2021, febrero). Deafness and hearing loss.
- Zambrano, D. A. R., & Barreiro, L. M. A. (2021). Metodología inclusiva aplicada a estudiantes con discapacidad de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Técnica de Manabí.

Anexos

En el siguiente enlace, se encuentran las carpetas correspondientes a cada anexo nombrado en el documento.

<https://drive.google.com/drive/folders/1H1axSir6pALx7ujdjgUToquo1-1W-ZIZ?usp=sharing>