

MODELO PARA LA ATENCIÓN

A LA DIVERSIDAD EN EL TECNOLÓGICO DE ANTIOQUIA
Centrado en la justicia educativa y la equiparación de oportunidades



Tecnológico
de Antioquia
Institución Universitaria
VIGILADA MINEDUCACIÓN



MODELO PARA LA ATENCIÓN
A LA DIVERSIDAD EN EL TECNOLÓGICO DE ANTIOQUIA
CENTRADO EN LA JUSTICIA EDUCATIVA Y LA EQUIPARACIÓN DE OPORTUNIDADES

Jorge Iván Correa Alzate
Nataly Restrepo Restrepo

AUTORES

MODELO PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL TECNOLÓGICO DE ANTIOQUIA CENTRADO EN LA JUSTICIA EDUCATIVA Y LA EQUIPARACIÓN DE OPORTUNIDADES / Jorge Iván Correa Alzate, Nataly Restrepo Restrepo, Medellín: Publicar T, Sello Editorial TdeA, 2017.

ISBN: 978-958-59925-0-4

Corrección de estilo, diseño, diagramación y animación
Divegráficas Ltda.
divegraficas@gmail.com

Derechos reservados del Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria

Los capítulos publicados incorporan contenidos derivados de procesos de investigación académica, que cumplen una función social, sin embargo, no representan los criterios institucionales del Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria. Los contenidos son responsabilidad exclusiva de los autores y cualquier observación o cuestionamiento sobre la originalidad de los textos, puede ser notificada al correo de los autores. El Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria autoriza la reproducción parcial de los textos con fines exclusivamente académicos, dando estricto cumplimiento a las normas de referenciación bibliográfica en favor de los autores y de las instituciones editoras. Cualquier uso diferente, requerirá autorización escrita de los compiladores, y su omisión inducirá a las acciones legales dispuestas por las leyes internacionales sobre la propiedad intelectual y derechos de autor.

Hecho en Colombia



CONTENIDO

SITUACIÓN PROBLEMA Y CONTEXTO INSTITUCIONAL	9
CONTEXTO DE VULNERABILIDAD, EXCLUSIÓN Y DISCRIMINACIÓN.....	14
MARCO FILOSÓFICO	17
Concepción del ser humano	17
Concepto de Identidad	19
Concepto de Diferencia.....	20
Valores sociales y principios.....	21
Perfil del estudiante	24
Perfil docente	24
MARCO NORMATIVO.....	27
Políticas de atención a la diversidad e inclusión internacional.....	27
Políticas de atención a la diversidad e inclusión Nacional.....	29
Políticas para Población con discapacidad.....	30
Políticas para capacidades y/o talentos excepcionales.....	30
Políticas para Grupos Étnicos.....	31
Políticas para libertad de credo	31
Políticas para la igualdad entre hombres y mujeres	32
Políticas para población víctima del conflicto.....	32
Políticas para adulto mayor.....	32
Políticas sobre diversidad sexual.....	32
MARCO CONCEPTUAL.....	33
Desafíos de la educación superior en la atención a la diversidad	33
Atención educativa a la diversidad	36
Diferentes perspectivas de la atención a la diversidad	41
Enfoque de derechos	42
Enfoque intercultural	43
Enfoque de capacidades	44
Enfoque diferencial.....	46

IMPLICACIONES CURRICULARES	48
Enfoques metodológicos y didácticos	50
Justicia educativa	50
Justicia curricular	52
Ajustes razonables	53
Propuesta del Diseño universal del aprendizaje	54
Aprendizaje dialógico.....	56
Aprendizaje a lo largo de la vida	59
 MARCO METODOLÓGICO	 60
 MARCO ORGANIZATIVO	 63
Seguimiento, monitoreo y evaluación	63
Indicadores con cada proceso misional y de apoyo a la gestión	66
 Bibliografía consultada	 74
 Bibliografía complementaria	 82

PRESENTACIÓN

El libro Modelo para la atención a la diversidad en el Tecnológico de Antioquia centrado en la justicia educativa y la equiparación de oportunidades es el resultado de la investigación “Modelo para la atención a la diversidad en el Tecnológico de Antioquia”, desarrollada durante el periodo 2013-2016, la cual se trabajó mediante fases para ir desde la planeación hasta la consolidación del modelo, pasando por la validación con la comunidad educativa.

El libro *Modelo para la atención a la diversidad en el Tecnológico de Antioquia centrado en la justicia educativa y la equiparación de oportunidades* es el resultado de la investigación “Modelo para la atención a la diversidad en el Tecnológico de Antioquia”, desarrollada durante el periodo 2013-2016, la cual se trabajó mediante fases para ir desde la planeación hasta la consolidación del modelo, pasando por la validación con la comunidad educativa.

El modelo se estructura en cuatro marcos: filosófico, normativo, conceptual y organizativo. El marco filosófico plantea la concepción de desarrollo humano centrada en las posibilidades y respetuosa de las diferencias que caracterizan a las personas, de igual manera, incluye los valores y hace alusión al perfil del estudiante y del docente en el contexto de la diversidad.

El marco normativo muestra las principales políticas de atención a la diversidad, y se procede a mencionar las de importancia para cada grupo poblacional, en ambos casos se revisa su intencionalidad en el ámbito de la educación superior.

En el marco conceptual se establecen las diferentes perspectivas que se asumen con relación a diversidad y sus implicaciones en el campo educativo, y se toma la decisión de la teoría de la justicia educativa como identidad teórica por ser respetuosa con los saberes y prácticas sociales, y se articula con concepciones de aprendizaje como el dialógico, aprendizaje a lo largo de la vida y el diseño universal de aprendizaje, que permiten entender la postura de ajustes razonables, de la cual se derivan las diferentes estrategias y mecanismos.

Por su parte, el marco organizativo define los apoyos, estrategias y mecanismos en los procesos misionales y las responsabilidades de cada uno de los procesos de gestión de la institución, y además incluye los indicadores para evaluar las condiciones de atención educativa en el marco de la diversidad y la evaluación del desarrollo de la política en cada uno de los procesos misionales.

El modelo propone como metodología la interseccionalidad para entender el ser humano de manera integral en todas sus esferas del desarrollo, y promueve la equiparación de oportunidades para garantizar el acceso, la permanencia y la graduación de todos los estudiantes.



SITUACIÓN PROBLEMA Y CONTEXTO INSTITUCIONAL

La atención educativa a la diversidad se plantea en una nueva mirada en el contexto internacional, fundamentándose en el derecho a la educación y reconocida como la posibilidad de la educación para todos.

En esta nueva visión, la educación tiene como finalidad el desarrollo de una cultura que valore la diferencia que se evidencie en ambientes de aprendizaje social y académico, en los que todas las personas son igualmente respetadas y valoradas por sus potencialidades. No se puede interpretar como un tipo de oferta sino como una condición del contexto para garantizar el acceso, la permanencia y la graduación de todos los estudiantes, condición extensiva a quienes presenten mayor situación de vulnerabilidad e incluso a aquellos con discapacidad intelectual y adultos mayores, de manera que tengan opción de lograr competencias que les posibiliten la participación social y laboral.

En este sentido, las instituciones de educación superior se enfrentan hoy al reto de la “atención educativa a la diversidad” en nuestro país, principalmente para grupos históricamente excluidos y discriminados como discapacidad, afrocolombianos, indígenas, LGBTI, talentos y adultos mayores, y emergentes como las culturas urbanas. En su mayoría, a partir de la política de educación superior inclusiva en Colombia, se les está generando oportunidades educativas; a manera de ejemplo, estudiantes pertenecientes a etnias, en aspectos como definir un porcentaje para los admitidos, subsidiar costos de la matrícula, considerar la lengua nativa y primera lengua y el castellano como segundo idioma (indígenas y sordos respectivamente) y, adecuaciones con rampas en el caso de discapacidad.

En este contexto regional, el Tecnológico de Antioquia, institución de educación superior, por ser una institución pública, ha posibilitado el acceso a sus programas académicos sin restricciones a estudiantes afrodescendientes, en condición de discapacidad (sordos, ciegos y autismo), en situación de vulnerabilidad (marginalidad económica, ruralidad y víctimas de desplazamiento) y adultos mayores. En la referencia de los diferentes estudiantes se

encuentran características de diversidad sexual, religiosa y de identidades, como es el caso de las tribus urbanas.

Por lo descrito, la presencia de la heterogeneidad de estudiantes en la institución hace que se reconozca la existencia de una comunidad diversa y se generen condiciones para el proceso educativo y evitar la deserción de los programas académicos. El grupo de Investigación Senderos asume el liderazgo con un proyecto de investigación cuyo objetivo general se ha centrado en “diseñar el modelo y la política de atención a la diversidad del Tecnológico de Antioquia, fundamentado en los principios de equidad y equiparación de oportunidades, para el acceso, la permanencia y la graduación de sus estudiantes de los diferentes programas académicos”, con la participación de los diferentes estamentos de la comunidad institucional.

El diseño de esta política y modelo de atención educativa para la diversidad de estudiantes se articula a los procesos misionales del Tecnológico de Antioquia, y es una necesidad que se justifica en la evolución que ha tenido este tema en el contexto internacional y en la experiencia de algunas instituciones de educación superior en el país. Adicionalmente, el avance de la política de inclusión en la educación básica y media hace pensar en darle continuidad a este proceso en la educación superior, generando las estrategias y mecanismos que permitan el acceso, la permanencia y graduación de la diversidad poblacional bajo criterios de equidad y equiparación de oportunidades.

El modelo es el resultado de la investigación realizada entre 2013-2016 que se aborda en el marco de equidad y equiparación de oportunidades desde un enfoque interseccional y construido en diferentes fases:

- Fase uno. Planeación: concertación de acciones con las diferentes dependencias de la institución y aprobación de cronograma.
- Fase dos. Realización de la actividad de sensibilización: por medio de cineforos alusivos a diversidad poblacional y la campaña de tolerancia a la diversidad, orientados a docentes, directivos y estudiantes.

Es así como la campaña abordó en primer momento la aplicación de un instrumento de diagnóstico, que permitió identificar los imaginarios más predominantes en estudiantes, docentes, administrativos y demás miembros de la comunidad universitaria, para, posteriormente, aplicar las estrategias de prevención y mitigación de dichos imaginarios con el propósito de crear nuevas maneras de relación, de transformar las miradas y brindar posibilidades de reconocimiento de la diferencia, la igualdad de oportunidades y el compromiso de no ser un sujeto de discriminación.

Las actividades de sensibilización posibilitan evidenciar que:

- Se reconoce la diferencia en el otro como algo propio.
- Existe interés por el respeto a la diversidad.



- Se reconoce la participación activa de la comunidad; la reflexión sobre la diversidad es de interés para todos.
- La implementación de la campaña permite definirla con el nombre de “Unidiversos” (la unión del prefijo *uni* —universo, universidad— y diversos), es decir, la diversidad que habita en el universo llamado universidad.

El diagnóstico de los imaginarios concluye que, en términos de las representaciones sociales, existe una alta tendencia en torno a concebir la discapacidad desde términos nocionales en coherencia con la concepción de un modelo médico enclavado históricamente en la condición de la discapacidad, contrario a las categorías de pobreza, ruralidad y víctimas, donde la tendencia apunta hacia una concepción de la representación social enmarcada en un concepto ligado a términos sociales, como una baja condición de vida de las personas.

- Fase tres. Revisión de experiencias e investigaciones significativas: de instituciones de educación superior que han adelantado la política de atención a la diversidad y de normas que favorecen a los grupos más vulnerables, esto mediante cuadros comparativos y clasificatorios. De los materiales revisados se extraen las siguientes constantes que proporcionan elementos para definir el modelo de atención a la diversidad:
 - Necesidad de impulsar prácticas antidiscriminatorias centradas en el respeto a las diferencias de los seres humanos.
 - Recomendaciones de fundamentación de la política en los principios de equidad y de libertad.
 - Las acciones de las políticas se reflejan principalmente en el acceso a la educación, la accesibilidad en la comunicación, la promoción de la diversidad lingüística y cultural, el acceso equitativo independiente de las situaciones socioeconómicas, y la flexibilidad curricular para garantizar la permanencia en el sistema educativo.
 - Necesidad de promocionar prácticas interculturales que lleven al aprendizaje de unos y otros.
 - La posibilidad de que se promueva políticamente el reconocimiento y la valoración de la diferencia.
- Fase cuatro. Recolección de la información: generada en talleres con docentes, directivos y estudiantes en los que se originan insumos para construir el documento de política de atención educativa a la diversidad, con sus estrategias y mecanismos para la implementación, el seguimiento y la evaluación.

Producto de los talleres se establece que:

- La política es un direccionamiento para orientar la equiparación de oportunidades de la diversidad de estudiantes en la educación superior, articulada a los procesos misionales de docencia, investigación y extensión.
- Es importante contextualizar los fundamentos, los mecanismos, las estrategias y las instancias responsables para garantizar la flexibilidad, accesibilidad, pertinencia, calidad e interculturalidad.

- Las decisiones que se tomen con la política debe beneficiar a todos los estudiantes en lo que tiene que ver con la atención a la diversidad cultural, lingüística, sexual, de género, capacidades, credo y ciclo de vida.
- Fase cinco. Consolidación del modelo de atención: construcción del documento modelo de atención a la diversidad del Tecnológico de Antioquia, en el que se estructura la propuesta, se definen los marcos de referencia para la actuación institucional: marcos normativo, teórico y metodológico que soportan la atención a la diversidad, y además se valida la política y la discusión para concertar su contenido con los diferentes estamentos de la institución educativa.

En la validación con la comunidad educativa se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- Lenguaje: se evalúa con la comunidad educativa que el lenguaje tenga el carácter accesible, comprensible y sin ambigüedades para todos.
- Pertinencia: se analiza en este aspecto en qué medida los lineamientos dan respuesta a las características de la diversidad de los estudiantes.
- Aplicabilidad: determinar si los lineamientos son aplicables en los procesos misionales de la docencia, la investigación y la extensión.

La política se consolida en tres capítulos:

- Capítulo I: Consideraciones generales. Identifica los alcances, objetivos, valores, conceptos y principios de la política.
- Capítulo II: Mecanismos y estrategias. Comprende los mecanismos, estrategias y compromisos que asume la institución a través de la adopción del modelo de atención educativa a la diversidad en la promoción de un ambiente accesible para los estudiantes y una cultura institucional de respeto a la diferencia. En este apartado se describen las acciones que se van a implementar para el logro de una atención equitativa a los diferentes grupos poblacionales. Principales estrategias y mecanismos establecidos: Accesibilidad arquitectónica, compromisos, acompañamiento, capacitación y actualización docente, currículos flexibles, líneas de investigación, pruebas Saber pro, respeto a la prevalencia de la lengua, permanencia y graduación y actualización del Proyecto Educativo Institucional.
- Capítulo III: Organismos responsables. Determina los organismos institucionales comprometidos en desarrollar la política de atención a la diversidad con sus responsabilidades: Consejo Directivo, Vicerrectoría Académica, Consejo Académico, direcciones de Investigación, Planeación y Extensión académica; admisiones, sistemas, comunicaciones, bienestar universitario y egresados.
- Fase seis. Ejecución de la política de atención a la diversidad: se ponen en marcha cada uno de los mecanismos y estrategias diseñados para la atención a la diversidad.



- Fase siete. Estrategias de divulgación e impacto positivo a poblaciones: en los diferentes medios de comunicación con que cuenta la Institución se realiza la divulgación y se socializan los procesos que estén en ejecución.
- Fase ocho. Seguimiento y evaluación de la implementación del modelo.



CONTEXTO DE

VULNERABILIDAD, EXCLUSIÓN Y DISCRIMINACIÓN

En los últimos años se ha registrado un mayor interés por los derechos que afectan a grupos minoritarios.

Los movimientos sociales han reclamado mayor participación política de las mujeres y de la comunidad LGBTI para que se les garanticen derechos como a los demás ciudadanos, por ejemplo, a no ser discriminados en la educación y en sus puestos de trabajo por su condición; los niños y jóvenes, a no ser abusados por los adultos; la población con discapacidad, el derecho a participar en procesos educativos y laborales; el adulto mayor, a considerar que su estado de vejez no es sinónimo de decadencia y abandono; y podríamos mencionar muchos hechos más que explican situaciones de los grupos minoritarios en la sociedad y que afectan su autonomía y participación social. En general, la revisión de la situación da cuenta de la invisibilización de sus derechos fundamentales.

Las brechas de acceso, permanencia o graduación en la educación superior para diferentes grupos poblaciones en el país, se encuentran referidas, en su caracterización, a factores de tipo socioeconómico, la infraestructura para el uso de las TIC, el desplazamiento de su territorio de origen, la baja respuesta en propuestas de formación pertinente con enfoque territorial e intercultural, la marginalidad histórica y el imaginario social que existe respecto de la funcionalidad de la persona por su condición de discapacidad o por la procedencia cultural diferente a la mayoritaria, y el desconocimiento de políticas para brindar los apoyos diferenciales en la política de atención a la diversidad y la educación para todos.

El Conpes Social 80 (2004, pp. 6-7) plantea un diagnóstico de la situación de la población en situación de vulnerabilidad, el cual permite apreciar cinco tipos de dificultades que aún persisten:

- Limitaciones en los sistemas de información, registro, vigilancia, evaluación y seguimiento de los riesgos y de la condición de vulnerabilidad.
- Desconocimiento de las características, suficiencia y eficacia de los mecanismos existentes para prevenir, mitigar y superar la materialización del riesgo, en los ámbitos individual y familiar.

- Falta de articulación de competencias, estrategias y programas entre los diferentes sectores y niveles territoriales del Estado, y de éstos con las organizaciones de la sociedad civil.
- Limitada capacidad de la comunidad y de la sociedad para hacer objetiva la percepción que los riesgos no sólo afectan a los individuos en particular, sino que además tienen implicaciones económicas y sociales como colectivo, lo cual exige corresponsabilidad en el manejo de los problemas educativos y sociales.
- En materia de empleo, más que el diseño de una política para la integración laboral de las personas en situación de vulnerabilidad, se trata de conjugar los elementos que permitan armonizar la política de empleo del país con el fin de garantizar el acceso a las oportunidades laborales y la permanencia en igualdad de condiciones para esta población.

La “Línea de base sobre acceso, permanencia y graduación de la población diversa en la educación superior”, realizada por la Universidad Nacional (2007), da a conocer que Colombia se caracteriza por altos niveles de inequidad, exclusión y fragmentación social, evidentes en las pocas oportunidades que tienen los integrantes de algunos grupos étnicos y de poblaciones en situación de vulnerabilidad para acceder a la educación superior. Ciertas características de las personas, como presentar discapacidad o una cultura diferente a la mayoría de la población y estar en situaciones como desplazado, reinsertado o desvinculado del conflicto armado, iletrado, habitar zonas rurales dispersas o de frontera, y tener condiciones socioeconómicas precarias, se convierten en obstáculos para gozar de todos los derechos que permiten el desarrollo de las potencialidades y tener una mejor calidad de vida; al respecto Orrego expresa que “se debe avanzar en el compromiso de garantizar el desarrollo integral de los conglomerados humanos a partir del reconocimiento de sus singularidades y de los espacios en los que transcurren sus vidas” (2016, p. 124).

Para abordar las situaciones de vulnerabilidad, Correa y Bedoya (2010, p. 131) proponen:

La superación hace referencia a las estrategias dirigidas a superar los efectos generados por la materialización del riesgo sobre la persona, la familia o la comunidad, para recuperar en mayor o menor medida su condición inicial. Adicionalmente, procuran la equiparación de oportunidades y la modificación del imaginario social e individual sobre la población en situación de vulnerabilidad, que posibiliten la adecuada inclusión social y económica de los afectados.

Paralelo a la vulnerabilidad social, la convergencia de las diferencias humanas en escenarios comunes ha provocado en la convivencia prácticas de intolerancia hacia personas, e incluso grupos, por su raza, diversidad sexual, religión e ideología, entre otras características, lo cual requiere que en la educación se abran espacios para generar las oportunidades educativas que disminuyan y prevengan hechos de discriminación y exclusión.

Por su parte, la Unesco (2009) recomienda a las universidades que promuevan la difusión de la investigación y el desarrollo comunitario, tecnológico, científico y humanístico, que contribuyan a impulsar, diversificar y equilibrar el desarrollo regional; así como el respeto y fomento de la

interculturalidad entre las comunidades organizadas del Estado, atendiendo a los estudiantes y buscando disminuir las inequidades, en torno a los cuales se espera se tengan en cuenta en la estructuración de la oferta educativa.

El ingreso a la educación superior de estudiantes pertenecientes a grupos excluidos y discriminados ha ido en aumento, pero este hecho no es garantía del reconocimiento al derecho a la educación, es necesario la revisión de políticas que garanticen condiciones de pertinencia y calidad para la permanencia y graduación. Esta situación no es ajena al Tecnológico de Antioquia, la presencia de heterogeneidad de estudiantes hace que se considere una comunidad diversa y se generen las condiciones en el proceso educativo para evitar la deserción de los programas académicos; en palabras de Correa y Suárez,

la vulnerabilidad marca el derrotero de las acciones que desde el servicio educativo se deben priorizar para orientar las actividades concernientes a la formulación de políticas, procesos de mejoramiento institucional y distribución y asignación de recursos humanos, técnicos, administrativos y financieros, que generen las oportunidades para superar esta situación. (2014, p. 9)



MARCO FILOSÓFICO

Concepción del ser humano

El Proyecto Educativo Institucional del Tecnológico de Antioquia promueve la construcción de conocimiento, fomenta el espíritu humanista, crítico e investigativo, la responsabilidad social y el desarrollo sostenible. Desde el Modelo Pedagógico Socio Crítico (MPSC), retoma los ejes de discusión compartidos en los ámbitos mundial, nacional y regional, los cuales son determinantes en la calidad de vida y el desarrollo humano. Por eso forma profesionales para la participación activa en los procesos de transformación educativa, social, económica y cultural del departamento de Antioquia y del país.

En el Tecnológico de Antioquia se concibe al ser humano en su multidimensionalidad, en los ámbitos biocorporal, espiritual - trascendente, estético, ético, sociocultural, relacional e intelectual, lo cual se referencia en la esfera de lo público, es decir, en el proceso de formación el estudiante se reconoce como persona en proceso de construcción al irse configurando en su proyecto de vida. Al respecto, Campo y Restrepo afirman:

... cada ser humano que llega a este mundo le corresponde hacerse humano y al hacerse humano continuar el proyecto de humanidad en el que está inscrito. En este sentido, el ser humano es un ser no terminado, es una permanente y continua tarea por hacerse para sí mismo. (1999, p. 5)

Es así que la educación es inherente a la realización humana, pertenece a las condiciones de existencia de un ser no terminado. Así lo explica Gadamer cuando denota la formación “como el proceso por el que se adquiere cultura: como el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y las capacidades naturales del hombre” (Gadamer, 1984, p. 34).

De esta forma, se identifica al ser humano como un ser con capacidad para adaptarse y transformarse en sus interrelaciones con lo social, además como ser único e irrepetible, consciente de sí, con posibilidad de inscribirse actitudinalmente en valores y antivalores, de vivenciar lo estético y lo antiestético, representar y autorrepresentarse en una multiplicidad de formas y esencias para configurar la pluralidad y la complejidad de sus signos.

La Institución comprende que todos los seres humanos tienen la capacidad para construir el conocimiento, que se genera mediante las interacciones con el medio físico, social y las demás personas, e implica la organización y adecuación del contexto en lo social, lo político, lo económico, lo cultural y lo educativo. Por eso, la Institución propende por la formación del ser humano como ser social, en torno a los valores culturales, el desarrollo de la autonomía, la creatividad, la afectividad, la participación colectiva y la sensibilidad social, a fin de favorecer el desarrollo y la adaptación del individuo en la sociedad, para transformarla desde el desarrollo de habilidades para la vida y destrezas para resolver problemas. Así, la educación es el proceso por el cual la sociedad facilita, de manera intencional o implícita, este crecimiento de sus miembros, es una práctica de tipo social que contribuye a la autodeterminación y realización del ser mediante la formación, como factor que permite al individuo desplegar sus capacidades y aportar al desarrollo sostenible, la construcción del conocimiento y la responsabilidad social.

El Proyecto Educativo Institucional —PEI— del Tecnológico de Antioquia se enmarca desde la perspectiva de un modelo pedagógico social con enfoque crítico que posibilita espacios de autorreflexión permanente, donde la dignidad es principio humano que confiere validez a principios, normas y valores. El PEI se constituye en un elemento esencial para la construcción de la política y el modelo de atención a la diversidad, el cual está fundamentado en los principios de equidad y equiparación de oportunidades para el acceso, la permanencia y la graduación de los estudiantes pertenecientes a los diferentes programas académicos del Tecnológico de Antioquia.

La política de atención educativa a la diversidad enfatiza en el reconocimiento del ser humano multidimensional y en la valoración de las capacidades, la inteligencia, su capacidad de crear, trascender y desarrollar sus habilidades, siempre con respeto hacia los otros seres humanos y el entorno que habita, identifica además un ser social con características propias, potencialidades, con una diversidad social, individual y cultural que lo hace único, y que trasciende en la construcción del saber, del ser, de los principios, valores y las acciones de interacción consigo mismo, la sociedad y las instituciones. Por tanto, brinda elementos para cualificar la gestión institucional que garantice una educación pertinente e impacte en los diferentes estudiantes que ingresan a la educación superior; articulándose en los procesos académicos y administrativos para entender la educación como un derecho fundamental bajo criterios de equidad.

El diseño de un modelo de atención educativa para la diversidad de estudiantes articulado a los procesos misionales del Tecnológico de Antioquia, brinda la posibilidad de crear estrategias y mecanismos que permitan el acceso, la permanencia y la graduación de la población estudiantil. Este modelo acepta las diferencias y reconoce al ser humano con sus diferencias y como un sujeto único con cualidades, respeta la singularidad la pluriculturalidad propia de los estudiantes; así como también sus ritmos, aptitudes, intereses, motivaciones, ritmos de maduración, estilos de aprendizaje, capacidades e identidades. Correa expresa que “en esta época no podemos seguir siendo observadores pasivos o agudizadores de las diferencias, seguir con estas actitudes significa perpetuar la discriminación” (1999, p. 17).



Concepto de identidad

En este modelo la identidad es aquello que determina a cada ser humano como único, con unos modos de ser, unos rasgos específicos, preferencias sociales, sexuales, culturales y políticas, sistemas de símbolos y valores, formas de sentir, pensar y actuar. De ahí que la identidad se comprende como una característica exclusivamente humana, que se relaciona con factores sociales, culturales, emocionales, familiares e históricos. Según Erikson (1989, citado en Merino, 2009), la identidad individual es una definición de uno mismo que en parte está implícita, y que una persona adulta elabora como el elemento constituyente de su personalidad, y esta definición se sigue construyendo a lo largo de toda la vida. Tal como afirma Maalouf:

«La identidad no se nos da de una vez por todas, sino que se va construyendo y transformando a lo largo de toda nuestra existencia», o, dicho de otro modo, la identidad se forma y se transforma continuamente con relación a las formas por las que somos representados y tratados en los sistemas culturales que nos circundan, dando la posibilidad a que en nosotros coexistan identidades contradictorias, de modo que nuestras identificaciones cambian incesantemente. (1999, p. 35)

Desde esta perspectiva, en la construcción de la identidad coexisten condiciones sociales, culturales y familiares y cualidades diversas que no son estáticas, que evolucionan y se modifican e incorporan elementos que constituyen características propias del sujeto, las cuales se comparten con los miembros de su propio grupo cultural, social, religioso o político. Jordán, Ortega y Mínguez mencionan que

... la identidad personal es, en efecto, *el propium* de cada ser humano, en cuanto tal, el producto autónomo y libre que cada cual, desde la edad más temprana, ha ido construyendo a través de sus interacciones con los otros entornos como los nuestros, cada vez más plurales. (2002, p. 113)

Así, la identidad individual hace parte de una identidad colectiva en la que se aprenden y reaprenden unos valores, códigos y sistemas que constituyen la personalidad y las preferencias de cada ser, o cada grupo urbano o cultural. Para Kroeber y Kluckhohn (1952, p. 181):

La cultura consiste en formas de comportamiento, explícitas o implícitas, adquiridas y transmitidas mediante símbolos, y constituye el patrimonio singularizador de los grupos humanos, incluida su plasmación en objetos; el núcleo esencial de la cultura son las ideas tradicionales (es decir, históricamente generadas y seleccionadas), y, especialmente, los valores vinculados a ellas.

De esta forma, la Institución reconoce la importancia de las diversas identidades individuales y respeta los valores y costumbres de las identidades colectivas, las cuales constituyen el eje

central para la construcción de la política de atención a la diversidad, pues enmarca sus valores en el respeto por la diferencia, valorando los aportes y aprendizajes que cada grupo y ser con sus identidades comparte, aporta y constituye en la construcción del tejido social e intercultural.

Ahora bien, y partiendo de la interacción que se da en los contextos y el aprendizaje de cada sujeto desde su identidad individual y colectiva se comprende estas como elementos cruciales para el modelo de atención a la diversidad porque se pretende lograr la libre expresión de la identidad y el derecho a que ésta sea reconocida por los demás y no rechazada por el simple hecho de diferir de la identidad de la mayoría o por presentar otras condiciones sujetas a la diferencia.

La identidad es la síntesis que cada uno hace de los valores y de los indicadores de comportamientos transmitidos por los diferentes medios a los que pertenece. Integra esos valores y esas prescripciones según sus características individuales y su propia trayectoria de vida. (CIPFUHEM, 2002, p. 2)

Concepto de diferencia

El modelo de atención educativa a la diversidad tiene su énfasis en el reconocimiento y la valoración de la diferencia para propiciar la inclusión social y la participación activa de los estudiantes. Con base en concepciones éticas, se considera la inclusión como un asunto de derechos, de valores y principios que reconocen los estilos y capacidades de los educandos, así como también sus costumbres y riquezas culturales. La diferencia se distingue como un indicador de las historias, realidades y, experiencias particulares individuales y colectivas que se construyen en el sujeto como individuo.

Sin embargo, se reconoce que este término por mucho tiempo en el ámbito educativo ha sido referente de segregación y exclusión porque es entendido en relación con las “anormalidades”, “limitaciones” y déficit que presentaban los estudiantes.

La diferencia se ha usado como una forma de segregación, en lugar de celebración el cuidado que se debe tener al hablar de las diferencias es básico, pues siempre se termina generando categorías que, en lugar de ser útiles, van generando segregación. (Artiles, 1998)

No obstante, este concepto se ha ido transformando, a partir de la filosofía diferencial y las teorías del desarrollo se asume, desde una condición general de la humanidad y una visión social de la diversidad, y visualizando ésta como un valor positivo en la sociedad, como un elemento enriquecedor para los grupos humanos; es a partir de esta mirada que se retoma en el modelo de atención a la diversidad.

«Diferencia como relación social» haciendo referencia a los modos en los que la diferencia se construye y organiza en relaciones sistemáticas a través de prácticas institucionales, discursos, experiencias construidas culturalmente. Trayectorias históricas y contemporáneas de circunstancias materiales y prácticas culturales que producen las condiciones para la construcción de identidades individuales y de los grupos. (Brah, 2004, pp. 122-124)

En consecuencia, la diferencia se asume desde el reconocimiento y respeto a las identidades particulares y colectivas, íntimamente relacionadas con las experiencias, la subjetividad y las relaciones sociales. Las identidades marcan la multiplicidad de posiciones que constituyen el sujeto, y estas son esenciales para comprender la riqueza y el potencial que trae cada ser humano, sus capacidades, habilidades, limitaciones, gustos, preferencias, intereses, aprendizajes y libertades; son esenciales, además, para aportar en la construcción de una sociedad incluyente y diversa, hecho que caracteriza al Tecnológico de Antioquia por ser pionero en la transformación social mediante la construcción de políticas para favorecer la igualdad y la equiparación de oportunidades eliminando la exclusión y la discriminación.

Las identidades se inscriben a través de experiencias construidas culturalmente en las relaciones sociales. La subjetividad —el lugar donde se desarrollan los procesos que dotan de sentido a nuestra relación con el mundo— es la modalidad en la que la precaria y contradictoria naturaleza del sujeto-en-proceso se significa o experimenta como identidad. (Brah, 2004, p. 124)

El concepto de diferencia no solo se asume desde la identidad, sino que además se relaciona con la diversidad como elemento esencial para comprender y afirmar la pluralidad que enriquece la Institución. La diferencia, entonces, hace referencia a lo propio de la variedad de los grupos y los sujetos que enriquecen la vida social. En este sentido, personas en situación de discapacidad o con capacidades y talentos excepcionales, personas de comunidades negras, raizales, indígenas y Rom; diversidad de preferencia religiosa y preferencia sexual, culturas estéticas como las tribus urbanas, y en ellos situaciones de vulnerabilidad como: víctimas de conflicto, desmovilizados, desplazados que provienen de la población rural, de otras regiones del país y de otros países.

Valores sociales y principios

El modelo de atención a la diversidad se fundamenta en los valores sociales y unos principios. Es preciso admitir que en el PEI se contemplan valores como la calidad, equidad, justicia e inclusión, **ética**, excelencia, integridad, respeto al ser, a su individualidad y a su condición, responsabilidad social, solidaridad y transparencia, ejes fundamentales para el cumplimiento de los objetivos y la misión y visión de la Institución. En el modelo y *la política* se parte de los valores como las bases solidarias que permiten identificar al otro a sus identidades individuales y

colectivas. “Los valores son los principios y criterios que determinan las preferencias y actitudes de las personas” (Bolívar, 1995). Están relacionados con la propia persona, su conducta, sus sentimientos y la configuración y modelación de sus ideas en la interiorización que comparte con el contexto en el que se desenvuelve.

La construcción de la sociedad responde a una construcción de un conjunto de valores y principios que orientan las acciones de las personas. En este sentido, los valores y principios, entendidos como metas ideales y modelos de organización social, son elementos fundamentales de toda ideología y, por ende, del modelo de atención a la diversidad. “Los valores son construcciones sociales dinámicas que evolucionan y que se transmiten y asimilan por aprendizaje social” (Domínguez, 2004, citado en Hernández, 2015, p. 818). El papel del sistema educativo en la transmisión de valores es fundamental para la preservación de la cultura de una sociedad que valore y respete las diferencias. Así, los valores impregnan el hecho educativo y lo orientan, pues permiten a las personas orientar sus vidas para convivir con los demás y para contribuir individual y colectivamente a la consecución de una sociedad más justa y solidaria. Los valores sociales son el eje principal del desarrollo personal y social, buscan generar una sociedad más equitativa, justa y solidaria donde todos independientemente de las diferencias puedan compartir y ejercer su pleno derecho, por tanto, se toman como valores principales de la política y el modelo los siguientes:

- *Respeto al ser, a su individualidad y a su condición:* Lleva implícita la eliminación de prácticas discriminatorias por motivos de raza, sexo, religión, opinión y clase social, garantizando igualdad de oportunidades en donde todas las personas tienen las mismas posibilidades de acceso, permanencia y graduación. Esto requiere la eliminación de barreras y prejuicios para que todos puedan participar en los procesos educativos sin discriminación alguna.
- *Equidad:* La equidad implica un trato justo a todas las personas, dando a cada cual lo que le pertenece a partir del reconocimiento de las condiciones y características de su identidad. Esto significa justicia, reconocimiento de la diversidad y eliminación de cualquier actitud o acción discriminatoria.
- *Justicia:* Implica dar a cada uno lo suyo, es decir, dar a cada quien lo que le corresponde según su esfuerzo, sus necesidades independientemente del origen, el género, la edad, la condición social, la religión, la preferencia sexual, las capacidades y la diversidad cultural, lingüística y religiosa.
- *Solidaridad:* Fundamentada en el respeto por el otro, la defensa del bien común y el anhelo colectivo de una vida exitosa para los integrantes del proceso académico. Implica sumarse a la causa de otros y actuar a favor del bienestar colectivo, reconociendo las diferencias y necesidades de todas las identidades individuales y colectivas que hacen parte de la Institución (grupos LGBTI, afro, urbanos, religiosos, indígenas).
- *Inclusión:* Reconocimiento de todos los grupos poblacionales que componen la comunidad institucional, trato idéntico a todas las personas reconociendo las mismas capacidades para desarrollarse integralmente y articularse con la sociedad.

Del mismo modo, la Institución orienta la política de atención a la diversidad con base en unos principios entendidos como normas que orientan y regulan las acciones para desarrollar a fin de garantizar el acceso, la permanencia y la graduación de los estudiantes. Estos permiten reconocer, respetar y valorar las diferencias y acceder sin discriminación a los derechos, las oportunidades, las capacidades y las libertades de los individuos y grupos. Entre estos principios se reconoce la justicia social y la hospitalidad.

- *Hospitalidad*: Pretende que un sujeto es capaz de dar al otro un lugar y de constituirse a sí mismo en el acto de dar.
- *Justicia social*: Es el fin de toda discriminación contra los individuos y la igualdad de derechos y oportunidades.
- *Equiparación de oportunidades*: Se fundamenta en el derecho a la participación y a la no discriminación, significa dar a cada quien lo que necesita, para participar en las diferentes actividades que representa la vida en sociedad, además de brindar oportunidades de acceso y participación y proveer a todas las personas experiencias de vida similares que permitan el desarrollo máximo de su potencial.
- *Flexibilidad*: Se reconocen las capacidades de la población para atender con estrategias educativas y pedagógicas las distintas situaciones o necesidades particulares de los estudiantes.
- *Calidad*: Considera el monitoreo, seguimiento y evaluación para el mejoramiento continuo de los procesos misionales que permitan el acceso, la permanencia y la graduación de los estudiantes.
- *Pertinencia*: Asume la capacidad de respuesta educativa oportuna y significativa a las necesidades de la población.
- *Interculturalidad*: reconoce la construcción participativa de aprendizaje social en el diálogo de saberes, el ejercicio de la ciudadanía y la construcción de acuerdos mediante el reconocimiento del potencial de saberes y prácticas.
- *Interseccionalidad*: Reconoce la multiplicidad de identidades y capacidades para comprender los diferentes tipos de discriminación, opresión, exclusión, que se dan como consecuencia de la intersección de esas identidades (clase, etnia, género, opción personal, discapacidad).
- *Enfoque de derechos*: Parte del reconocimiento de la dignidad humana. Dignidad que se protege mediante los derechos básicos de la persona.
- *Enfoque de capacidades*: Concibe el empoderamiento de las políticas, las capacidades de las personas, las alianzas y el trabajo colaborativo en red para dar respuesta en relación con la potencialidad y el empoderamiento de los estudiantes; implica considerar este proceso deliberado y concertado.
- *Accesibilidad universal*: Se define como la implementación de adecuaciones para asegurar el acceso a la planta física y la circulación en igualdad de condiciones, que garanticen la participación y propendan por la calidad de vida de todos los estudiantes.

Perfil del estudiante

Para el Tecnológico de Antioquia los estudiantes son la esencia de la academia, por eso se forma seres en valores y principios que contribuyan a la construcción de sociedades equitativas. Por tanto, entre las características principales del perfil están:

- Respetuosos de la riqueza cultural del ser y su individualidad
- Tolerantes ante la diversidad
- Con autonomía frente a sus decisiones
- Solidarios y con pensamiento crítico frente a las problemáticas sociales
- Comprometidos con su profesión humanizada
- Hospitalarios con los otros
- Participativos y líderes en propuestas sociales

Perfil docente

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Unesco, 1990) dejó por sentado que el progreso de la educación depende en gran medida de la formación, las competencias y las cualidades humanas pedagógicas y profesionales de los docentes. Es esta idea precisamente la que permite comprender cómo, para atender la diversidad desde un modelo educativo de atención, el perfil del profesional docente es esencial en la configuración del respeto y la aceptación de las diferencias.

El ejercicio docente en el actual siglo XXI es uno de los aspectos más cuestionados con relación al proceso de inclusión y atención a la diversidad, y esto por las barreras actitudinales que se han presentado con relación a la aceptación de las diferencias y el temor de modificar o flexibilizar la enseñanza y el currículo. Dubet (2004) señala que el ejercicio de la docencia se ha convertido hoy en un trabajo mucho más difícil de realizar que hace algunos años, porque en el oficio “los docentes de antes” no tenían que interactuar con los rasgos culturales y sociales que hoy configuran a los nuevos sujetos de la educación, ni convivir en las aulas con los problemas derivados de la pobreza, la exclusión social, la situación de riesgo, las nuevas configuraciones familiares y las diferencias. Cuando estas diferencias se hacían presentes, el patrón homogeneizador y unificador de la escuela las ignoraba o excluía, dado que la idea de igualdad era interpretada en términos de homogeneidad (Dubet, 2004).

No obstante los cambios, las nuevas tendencias y enfoques pedagógicos exigen una mirada diferente frente a la educación y a la formación docente, en la que se resalta la importancia de que esté “acompañada de procesos reflexivos que permitan revisar constantemente las visiones

sobre la enseñanza, el aprendizaje, la gestión y organización institucional” (Paz, 2014, p. 49). Un ejemplo de ello lo proponen Hargreaves y Fullan (1998) y Marchesi (2006, pp. 54-69), quienes enuncian que los docentes en un mundo diverso y desigual deben tener:

- *Compromiso con la profesión.* La implicación personal, emocional y moral en el quehacer es condición determinante para la buena valoración por los alumnos y el éxito en la tarea.
- *Afectividad con los alumnos.* Un comportamiento afectivo hacia los alumnos, con empatía, optimismo, estima y apoyo es valorado muy positivamente.
- *Conocimiento de la materia que enseña y empleo de técnicas didácticas adecuadas.* Saber lo que se enseña y enseñarlo bien.
- *Combinar metodologías variadas.* Partiendo de las características diferenciales de los alumnos y del grupo.
- *Trabajo colaborativo en grupo de profesores.* El trabajo en grupo es altamente valorado, aunque no suficientemente practicado.
- *Apertura a experiencias y prácticas cotidianas.*
- *Pensamiento reflexivo y crítico.* Reflexionar en la práctica y sobre la práctica, a efectos de poner en juego nuevas hipótesis, contextualizar y desarrollar teorías, y adoptar nuevas metodologías y estrategias didácticas.
- *Motivación por la calidad.* Los buenos profesores se comprometen con la innovación y la calidad en los centros involucrándose en proyectos compartidos, liderazgos eficaces y apertura al contexto.

Cuando estos aportes se retoman en el modelo de atención a la diversidad, se asume que el docente no solo debe ser comprometido, responsable y respetuoso de la libertad de los otros, con actitud de flexibilidad frente a las particularidades de los estudiantes, con capacidad para formar un sujeto epistémico que asuma el conocimiento científico con rigor, sino un docente que promueva la formación de los estudiantes en la autonomía, la responsabilidad, la dignidad, el respeto, la tolerancia, el pluralismo y la búsqueda de la concertación a través del diálogo, la construcción colectiva y la participación como elemento fundante de la democracia y la convivencia cotidiana.

Para Correa, Bedoya y Agudelo (2015, pp. 49-50), este docente reúne, entre otras, las siguientes características:

- Apertura al cambio.
- Capacidad crítica y autocrítica.
- Compromiso y sentido de pertenencia con el sector educativo.
- Congruencia entre el discurso y el hacer.
- Sensibilidad ante los procesos sociales y la diversidad.
- Actitud positiva para reconstruir la práctica.
- Actitud autocrítica que le permite autoevaluarse para emprender el cambio que lleve a cualificar prácticas y procesos de gestión.

- Capacidad de adaptación a los cambios, para asumirlos como una constante de su actuación y como elemento que fomenta la innovación.
- Tolerancia a la incertidumbre y al riesgo que se deriva de los nuevos retos.
- Capacidad de iniciativa y toma de decisiones como motor del propio proceso.
- Capacidad de liderazgo.
- Goza de reconocimiento por su trabajo en la comunidad educativa.
- Conoce sobre estrategias y herramientas propias para el desempeño del rol como pedagogo y las aprovecha para liderar procesos con sus colegas.
- Proyecta sus acciones con ética en su entorno de actuación y de manera muy explícita y conoce el funcionamiento del servicio educativo del país.
- Reconoce el trabajo en equipo para el desarrollo de procesos innovadores.
- Busca nuevas formas de actuar para mejorar los procesos, lo que se refleja en la planeación, el monitoreo, el seguimiento y la evaluación de los procesos educativos que emprende.



MARCO FILOSÓFICO

La educación para todos constituye un reto significativo para el Estado, quien debe garantizar el acceso y la permanencia de todos los seres humanos sin distinción de raza, género, ideología, religión o condición socioeconómica.

Para la Unesco (2004) el aumento del nivel de educación debe traducirse en una “mejora de la calidad de vida y de los niveles de igualdad social”. Así, establece tres elementos para definir una educación de calidad: respeto por los derechos y libertades de cada persona, equidad en el acceso, y pertinencia de la educación. Sin duda, es un hecho que desde la *Declaración mundial sobre la educación para todos* de Jomtien, los cambios han sido visibles en la atención de los grupos excluidos, no obstante, aún se requieren planes contextualizados y reajustados que respondan a las demandas nacionales e internacionales, en beneficio de todos los niños, niñas y adolescentes.

Considerar la educación como la clave para el desarrollo de sociedades justas y equitativas, y como un elemento para contrarrestar las desigualdades en el acceso, la participación, la exclusión y la marginación, requiere políticas que favorezcan la participación activa de todos los grupos. De ahí que los Estados, en las últimas dos décadas, hayan empezado a construir normativas, leyes y acciones que han permitido la identificación, el reconocimiento y la garantía de los derechos de aquellos que han sido más proclives a ser excluidos. Las políticas, desde su formulación, deben promover la garantía y el goce de los derechos. A continuación se presenta un breve resumen de la normatividad actual.

Políticas de atención a la diversidad e inclusión internacional

Declaración Mundial de Educación para todos (Jomtien, 1990): Hace explícito presentar especial atención a las necesidades básicas de aprendizaje de todas las personas, apoya una Educación para Todos que garantiza el acceso a la educación basándose en los derechos Humanos.

Declaración de Nueva Delhi (1993): Pretende acabar con las desigualdades de acceso a la educación básica por motivos de sexo, edad, renta, familia, diferencias culturales, étnicas y lingüísticas, y de aislamiento geográfico.

Declaración de Managua (Nicaragua, 1993): Establece los principios para asegurar el bienestar social de todas las personas, la justicia, la igualdad, la equidad, la integración, la interdependencia y la diversidad.

Convención Interamericana (1999): Normatividad que apoya la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (Organización de Estados Americanos, 1999) y adopta medidas de carácter legislativo, social, educativo, laboral o de cualquier otra índole.

Declaración de Recife de los Países del Grupo E-9 (2000): Introduce cambios en la legislación a fin de extender la educación básica e incluir la educación para todos en las declaraciones de principios. Igualmente, asegura el acceso y la equidad para la población que vive en zonas remotas.

Foro mundial de educación para todos (Dakar, 2000): Normatividad que busca asegurar las oportunidades educativas para aquellos estudiantes vulnerables a la marginación y la exclusión, entre quienes se encuentran niños, niñas, jóvenes y adolescentes que trabajan, que presentan condición de discapacidad, habitantes de zonas rurales remotas, minorías étnicas y lingüísticas, jóvenes y adultos afectados por conflictos, el VIH/sida, hambre o la mala salud.

Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM): Tienen el propósito de lograr la enseñanza primaria universal, la promoción de la igualdad entre los sexos y el empoderamiento de la mujer.

Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2005): Reconoce el derecho de las familias y comunidades indígenas a seguir compartiendo la responsabilidad por la crianza, la formación, la educación y el bienestar de sus hijos, en consonancia con los derechos del niño.

Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales (2005): Reconoce la dignidad por igual y el respeto de todas las culturas, incluidas las personas que pertenecen a minorías lingüísticas.

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006): Hace referencia al reconocimiento del derecho a la educación de las personas con discapacidad, con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades. Para ello, los Estados partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida. Art 24.

Declaración Incheon para la Educación (2030): En el marco del foro mundial sobre la Educación 2015, se presenta una nueva visión de la educación para los próximos 15 años, hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida; reafirma la voluntad política a partir de los numerosos tratados de derechos humanos internacionales y regionales en los que se establece el derecho a la educación y su interrelación con otros derechos humanos en una concepción humanista de la educación y del desarrollo, basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, y la diversidad cultural, lingüística y étnica.

Políticas a nivel nacional de atención a la diversidad e inclusión

Ley 30 de 1992: Por la cual el servicio público de educación superior reconoce, en sus artículos 1, 2, 4, 5 y 6, la educación superior como servicio público y cultural que debe posibilitar el desarrollo de las potencialidades personales y la accesibilidad de los estudiantes.

Ley 115 de (1994). Ley General de Educación: Esta ley, en su artículo 1°, señala que la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

Ley 1482 de (2001): (Capítulo IX: De los actos de discriminación). Ley antidiscriminación: en sus artículos 1, 2, 3 y 4 garantiza la protección de los derechos de una persona, grupo de personas, comunidad o pueblo, que son vulnerados a través de actos de racismo o discriminación, penalizando toda acción de racismo o discriminación y hostigamiento por motivos de raza, religión, ideología política u origen nacional étnico o cultural.

Lineamientos de la Política de Educación Superior Inclusiva (2013): La política de educación superior inclusiva del Ministerio de Educación Nacional —MEN— (2013) reconoce en el ámbito institucional la demanda de la educación de la diversidad de estudiantes por cultura, religión, sexo, género, etnia y talentos, y en particular de aquellos grupos que en su contexto han sido más proclives a ser excluidos del sistema educativo, como grupos étnicos (comunidades negras, afrocolombianas, raizales, palanqueras, pueblos indígenas, pueblo Rom), población víctima según lo estipulado en el artículo tercero de la Ley 1448 de 2011 y población desmovilizada en proceso de reintegración.

Lineamientos para la acreditación CNA (2013): Lineamientos para la acreditación de programas 2013 del Consejo Nacional de Acreditación —CNA—, expresa la necesidad de la aplicación de “una política institucional eficaz que permite el acceso a la educación superior sin discriminación”. Implica considerar la educación en cuanto al acceso, la permanencia y la graduación.

Leyes antidiscriminación, 1482 de 2011 y 1752 de 2015: Promueven la protección de los derechos de las personas que son discriminadas “por razones de raza, etnia, religión, nacionalidad, ideología política o filosófica, sexo u orientación sexual, discapacidad y demás razones de discriminación”.

Políticas para población con discapacidad

Constitución Política de Colombia (1991): La Constitución Política de Colombia, en sus artículos 1º, 13, 20, 47, 54, 67, 68, 70; y las leyes 361 de 1997 y 982 de 2005, y demás decretos reglamentarios de orden nacional y territorial, reconocen los derechos particulares de las personas con discapacidad, su libertad, igualdad, equidad y diferencia, y promueven acciones para conseguir su inclusión cultural, social y política.

Ley 762 de 2002 (aprueba Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, Guatemala, 1999): Adopta medidas de carácter legislativo, social, educativo, laboral o de cualquier otra índole, necesarias para eliminar la discriminación contra las personas con discapacidad.

Ley 1346 de 2006: Por medio de la cual se aprueba la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006.

Decreto 366 de 2009: Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.

Ley 1618 de 2013: Artículo 1º. Derecho a la Educación. El Ministerio de Educación Nacional define la política y reglamenta el esquema de atención educativa a la población con necesidades educativas especiales, fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo.

Decreto 1421 de 2017: Por el cual se reglamenta, en el marco de la educación inclusiva, la atención educativa a la población con discapacidad. En la sección 3, “Fomento de la educación superior a favor de la población con protección constitucional reforzada”.

Políticas para capacidades y/o talentos excepcionales

Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva del Ministerio de Educación Nacional (2015). Entre los ejes del trabajo intersectorial,

establece la “Calidad de los servicios: flexibilidad del currículo; fortalecimiento del talento humano; desarrollo de estándares para el servicio educativo (certificación y acreditación); instrumentos para medir las capacidades excepcionales, los talentos sociales, tecnológicos, científicos y deportivos” (p.153).

Políticas para grupos étnicos

Ley 70 de 1993 o Ley de Comunidades negras: Tiene por objeto reconocer a las comunidades negras de Colombia como grupo étnico, estableciendo mecanismos para la protección de su identidad cultural y de sus derechos y el fomento de su desarrollo económico y social, con el fin de garantizar que obtengan condiciones reales de igualdad de oportunidades frente al resto de la sociedad colombiana.

Decreto 804 de 1995: Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos, desde los principios de integralidad, diversidad lingüística, autonomía, participación comunitaria, interculturalidad, flexibilidad y solidaridad (Art. 1).

Sentencia T-642 de 2004: El Estado debe garantizar el acceso a la educación superior en igualdad de condiciones para todos los grupos étnicos y establecer requisitos para la asignación de los cupos, selección y admisión de estudiantes.

Ley 1381 de 2010: Protección de las lenguas nativas. Garantiza el reconocimiento, la protección y fortalecimiento de las lenguas nativas, igualmente la protección de los derechos individuales y colectivos de los grupos étnicos, con tradiciones lingüísticas propias.

Políticas para libertad de credo

Ley 133 de 1994: Derecho a la libertad religiosa. Decreta la libertad religiosa y de cultos, reconocida en el Artículo 19 de la Constitución Política.

Sentencia T-493 de 2010: Derecho a la libertad de cultos, reiteración de jurisprudencia/derecho a la libertad de cultos. No es absoluto.

La Corte Constitucional en la Sentencia C-088 de 1994, realizó el control automático de constitucionalidad del proyecto de ley estatutaria sobre el derecho a la libertad de cultos (hoy Ley 133 de 1994). En esa providencia, se estableció que los límites al ejercicio de la libertad religiosa deben fundarse en tres postulados: (i) la presunción debe estar siempre a favor de la libertad en su grado máximo, (ii) ésta sólo puede restringirse en cuanto a que la medida sea racional y objetivamente constituya una medida necesaria y (iii) las posibles limitaciones no pueden ser arbitrarias o discrecionales.

Políticas para la igualdad entre hombres y mujeres

Ley 823 de 2003: Igualdad de oportunidades para mujeres: Por la cual se dictan normas sobre igualdad de oportunidades para las mujeres.

Ley 1257 de 2008: Previene y sanciona toda forma de violencia y discriminación contra las mujeres.

Políticas para la población víctima de conflicto

Ley 1448 de 2011: Asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado: En educación superior, las instituciones, en el marco de su autonomía, establecerán los procesos de selección, admisión y matrícula que posibiliten que las víctimas, especialmente mujeres cabeza de familia, adolescentes y población en condición de discapacidad, en los términos de la presente ley, puedan acceder a los programas académicos ofrecidos por estas instituciones.

Políticas para el adulto mayor

Política nacional de envejecimiento y vejez (2007-2019): Una de sus líneas estratégicas promueve el fortalecimiento de la participación e integración social de la población adulta mayor para un ejercicio efectivo de la ciudadanía mediante la garantía, el ejercicio y el restablecimiento de sus derechos y el cumplimiento de sus deberes (p. 20).

Políticas sobre diversidad sexual

Sentencia T-565 de 2013: Protege la orientación sexual y la identidad de género en los manuales de convivencia escolares.

Sentencia T-478 de 2015: Prohíbe la discriminación por razones de orientación sexual e identidad de género en instituciones educativas.

Es importante aclarar que la normativa para las diferentes poblaciones se actualiza de manera permanente, en la medida en que se aplican las recomendaciones de política y el sistema educativo establece las estrategias y avanza con las condiciones para la diversidad de grupos.



Desafíos de la educación superior en la atención a la diversidad

Como se ha mencionado, la educación superior presenta varios desafíos con relación a la atención educativa que brinda a sus estudiantes, especialmente aquellos grupos marginales que presentan mayor riesgo de ser excluidos, como la población con discapacidad, LGBTI y los grupos étnicos, quienes, por sus condiciones físicas, cognitivas y sociales, sus orientaciones y preferencias, se ven enfrentados a diversas barreras que obstaculizan su transición y trayectoria por la universidad.

El ingreso a la universidad constituye el inicio de un ciclo difícil y complicado para los estudiantes en situación de vulnerabilidad estos deben atravesar con éxito una serie de barreras que inciden de manera negativa en su trayectoria por la institución, provocando la deserción o el fracaso, pero también en detrimento de las posibilidades de acercamiento a nuevos conocimientos y tecnologías. (Díaz-Romero, 2006, p. 33)

En este sentido, el entramado social en el que conviven los estudiantes se intersecta por diversos sistemas de exclusión y discriminación, por lo que no sólo deben enfrentarse al hecho de ingresar a la institución, sino de permanecer en ella, superando barreras relacionadas con el desconocimiento de los docentes respecto de las necesidades y los requerimientos de los estudiantes con relación al currículo, las metodologías y los ajustes razonables, las barreras actitudinales por la condición de género, edad, pertenencia étnica, orientación sexual, discapacidad, y las barreras arquitectónicas, las cuales se convierten en desigualdades u opresiones que excluyen y no favorecen la participación de los estudiantes.

Las desigualdades sociales en América Latina se configuran de modos diversos con base en múltiples marcadores de diferencia y experiencias de país. El diagnóstico realizado por el equipo MISEAL¹ confirma que la presencia de población afrodescendiente es bastante alta en países como Brasil, Colombia y Ecuador, mientras que la población indígena tiene una alta

¹ MISEAL: Medidas para la inclusión social y equidad en instituciones de educación superior en América Latina. Proyecto cuyo objetivo principal es promover procesos de inclusión social y equidad en las Instituciones de Educación Superior (IES) en América Latina.

representatividad en Guatemala, Bolivia y Perú. Con respecto a la distribución de la población total por género, las mujeres tienen una participación mayor que los hombres en la educación superior en la región; sin embargo, esta situación cambia si se observa la distribución por género dentro de grupos específicos. En el caso de los grupos afrodescendientes, por ejemplo, más mujeres que hombres acceden a la universidad, mientras que, en el caso de grupos indígenas, esta relación se invierte, quedando las mujeres en una situación menos favorable que los hombres.

Las instituciones de educación superior han empezado a enmarcar propuestas para atender la diversidad. Un ejemplo de ello es el Proyecto MISEAL, cuyos planteamientos y debates han puesto el tema de la inclusión desde una perspectiva interseccional como eje fundamental de las propuestas inclusivas en las universidades en América Latina (Zapata, Cuenca y Puga, 2014, p. 17), dichas propuestas se han venido transformando en políticas. Espinosa y Goetsche (2014, p. 54) refieren que “para lograr un buen desempeño y sortear las deficiencias estructurales del sistema educativo de pregrado hace falta que los/las estudiantes tengan una preparación más integral y que accedan a políticas de acompañamiento por parte de los centros universitarios”.

No obstante, aunque hay un creciente interés por las instituciones de educación superior en diseñar e implementar políticas de inclusión y acciones afirmativas, es necesario mencionar que estas iniciativas presentan a menudo varias falencias.

El impacto de muchas iniciativas, se ha limitado al aseguramiento del ingreso de estudiantes a la educación superior, omitiendo aspectos como la permanencia, la movilidad, o la calidad de la educación ofrecida, y desatendiendo en la mayoría de los casos a otros actores, como el personal docente o administrativo. Por otra parte, las políticas y programas de inclusión tradicionales no consideran las múltiples dimensiones de las desigualdades, y adoptan definiciones universales y abstractas. (Chan de Ávila, García y Zapata, 2013, p. 131)

Otros autores describen en sus estudios que para las mujeres indígenas el acceso a la educación superior, a pesar de los programas de acompañamiento y de sus propios deseos de conseguir estudios universitarios, implica vivencias de sexismo-racismo y de consecuencias de exclusión derivadas de su peor posición económica (González, 2013; Reynaga, 2009).

Asimismo, existen otras poblaciones minorizadas, como las personas que por sus variadas capacidades físicas, intelectuales o cognitivas viven una experiencia en el entorno universitario como “discapacitados” y las personas que no se identifican con la hegemonía cultural de la heterosexualidad. Su paso por la universidad plantea un gran reto, el de los modos en los que se lleva a cabo la inclusión (Cerrillo, Izuzquiza y Egido, 2013).

De este hecho, la relevancia que se otorgue a la inclusión y la comprensión que exista sobre la diferencia-diversidad en cada una de las universidades, demarca actitudes y acciones que pueden incluir o excluir a los grupos poblacionales, y en este sentido, uno de los grandes retos es



lograr la permanencia y la graduación de sus educandos. Sánchez, Quirós, Reverón y Rodríguez (2002, p. 22) resaltan que la permanencia está en relación directa con la retención, definida como la “capacidad del sistema para lograr la permanencia de los estudiantes, garantizando la terminación de ciclos y niveles en los tiempos previstos y asegurando el dominio de las competencias y conocimientos correspondientes”. De igual manera, la permanencia es resultado de un proceso complejo de interacción entre los estudiantes y la institución académica, lo que ésta ofrece en términos de currículum, contenidos y experiencias (OEA, 2003, p. 19).

De esta forma, la permanencia está relacionada directamente con todos los mecanismos y estrategias que ofrecen las instituciones para que sus estudiantes gocen de todos sus derechos, el currículum es parte trascendental y las múltiples interacciones en el respeto por la diferencia son fundamentales si se quiere introducir cambios en el sistema universitario. En palabras de Paulo Freire, “el respeto a los otros es la base de un sistema educativo inclusivo, todos nosotros sabemos algo... todos nosotros ignoramos algo. Por eso aprendemos siempre” (1984, p. 141).

Es preciso aclarar que para las instituciones de educación superior la inclusión y la diversidad se enmarcan en los discursos contemporáneos en los que se trata de adoptar los fundamentos ideológicos, para contribuir a crear ambientes de experiencias favorecedoras y eliminar las experiencias de discriminación, sexismo, racismo y homofobia, que finalmente nutren una menor implicación académica o fomentan una experiencia universitaria que afecta y degrada la identidad personal. La incorporación del sentido del respeto es fundamental y el objetivo con las políticas es que los grupos históricamente excluidos no sean únicamente objeto de estudio, sino que se los reconozca como productores de saberes y valores y que aporten desde su visión a la comprensión tanto de su cultura como del conjunto de culturas.

Una acción interesante es la que realizan los autores Ángel Belzunegui y Francesc Valls, de la Universitat Rovira i Virgili, quienes proponen los retos que deben asumir todas las universidades si realmente quieren generar procesos de inclusión y equidad en la atención a la diversidad:

- En primer lugar, encaminarnos hacia la consecución de una ciencia cada vez más colaborativa. Esto no es solo compartir hallazgos relevantes entre grupos de investigación, sino ejercitar colaboraciones firmes que ayuden a generar un conocimiento que se sustraiga de las leyes del mercado.
- En segundo lugar, y a nivel de política universitaria, hay que tener conciencia de que es mejor tener una sociedad formada que no tenerla, para ello la política universitaria tiene que corregir las desigualdades de acceso y las desigualdades en el proceso.
- En tercer lugar, la universidad ha de diseñar programas formativos que incluyan materias relacionadas con la cohesión e inclusión social, de gran espectro. Y estos programas formativos tienen que ser transversales, no específicos exclusivamente de titulaciones relacionadas con las ciencias sociales o humanísticas.
- En cuarto lugar, las universidades han de realizar una apuesta por conectarse con las demandas sociales del territorio en el que tienen influencia.



- En quinto lugar, creemos que hay que trabajar en la línea de crear una plataforma evaluativa de las universidades centrada en la responsabilidad social y en el bien común.
- En sexto lugar, tenemos que impulsar todo lo referente al modelo de enseñanza denominado de Aprendizaje y Servicio, que lejos de tratarse de meras prácticas en entidades sociales, conmina a los estudiantes a desarrollar compromisos fácticos durante la carrera universitaria. Y lo que es también importante, vincula necesariamente a profesores y grupos de investigación a explorar esta magnífica tarea de colaborar con entidades en la resolución de problemas específicos. (Belzunegui y Valls, 2014, p. 130)

En conclusión, se subraya la necesidad de diseñar políticas, planes, programas y modelos de atención en la diversidad como procesos favorecedores que propicien cambios en las actitudes y eliminen todo acontecimiento de exclusión y silenciamiento de los grupos marginados. Las universidades deben propender por espacios de reflexión y crítica sobre el reconocimiento y la aceptación de la diferencia, además de la comprensión frente a las múltiples interseccionalidades que presentan los sujetos. Así, los cambios se deben dar con mecanismos y estrategias que les permitan a los educandos no solo el acceso, sino la permanencia en el sistema educativo. En síntesis, promover la difusión de la investigación y el desarrollo comunitario tecnológico, científico y humanístico que contribuya al logro de sociedades justas y equitativas.

Atención educativa a la diversidad

La atención educativa a la diversidad es una de las necesidades contemporáneas en el siglo XXI, la sociedad y, paralelamente, la escuela han ido avanzando en el reconocimiento y la aceptación de la diversidad. Hay que señalar que en el contexto el término no es nuevo, más bien data de mediados del siglo XX, trabajado por muchos pedagogos progresistas e investigadores de la didáctica como ciencia del proceso docente educativo, asociado la mayoría de las veces al tema del “sujeto anormal” o “especial” que presenta discapacidad y déficit, y enmarcado en los prejuicios y las actitudes negativas sobre lo que la persona no “puede hacer” y sobre su diferencia, lo que remite a la marginación y segregación de los sujetos.

Ha sido caracterizado por varios paradigmas y modelos en los que se han categorizado las formas de concebir al “otro” como deficiente, con limitaciones y sujeto a la modificabilidad o rehabilitación en el modelo tradicional y médico-rehabilitador; como sujeto activo y de derechos en el modelo social y, finalmente, como sujeto con capacidades. De esta forma, ha pasado por los enfoques educación especial, integración y, finalmente, por el marco de la inclusión en el que se empezó a concebir como algo propio de la sociedad actual, como algo “normal” y positivo que contempla los rasgos diferenciales (de género, económicos, étnicos, de capacidades) de las personas y las culturas a las que pertenecen.

De esta manera, el término *diversidad* se asocia a la diferencia, evitándose los términos de deficiencia o problema, y se asume desde varias posturas que han centrado sus esfuerzos en comprender su origen y su significado en el contexto. Entre esas posturas se encuentran varios enfoques que configuran la diversidad humana en relación con la diferencia mediada por factores genéticos y evolutivos, además por las interacciones con los grupos, ambientes, culturas y personas (Chamorro, 2008).

Reuven Feuerstein (s. f.) propone un enfoque dinámico-ambientalista, en el cual las diferencias individuales están en función de diversos factores, tales como las interacciones que cada sujeto tenga con el medio y la historia personal; el aprendizaje tiene una función fundamental en el desarrollo de las capacidades, la capacidad de aprender y la forma de hacerlo va a depender de tres factores relacionados entre sí: la capacidad para aprender, la motivación y los intereses.

En esta construcción frente a la diversidad los discursos configuran diferencias que han estado mediadas por factores genéticos y evolutivos internos, pero también, y quizá más importante, por personas, grupos y ambientes concretos. “La diferencia en sí, enriquece la vida humana y genera complementariedad. Lo que empobrece es que ese ‘ser diferente’ desemboque en desigualdad, en falta de equidad y en injusticia social” (Sánchez, s. f.). Así las personas configuran su diversidad no solo desde la herencia biogenética, el perfil psicológico, la lengua, las preferencias individuales, sexuales, sociales y las capacidades de aprendizaje, sino además por la interacción intergrupala que remite a las identidades culturales como costumbres, memorias del contexto. De esta forma, las personas pueden ser categorizadas como pertenecientes a diferentes grupos, sin embargo, cada persona pertenece a más de un grupo categorial y comparte con cada uno de esos grupos gustos y preferencias comunes, pero también tiene diferencias e identidades individuales que hacen de cada persona un ser único.

Es en esta medida es que la atención a la diversidad ha ido evolucionando en un sentido intercultural (que resalta la interacción y los puntos de encuentro entre grupos) y de atención individualizada (que acentúa lo propio de cada individuo). No obstante, la diversidad de los seres humanos genera tensión global, local, intergrupala e interpersonal, dadas las interdependencias y contradicciones infranqueables y enquistadas que surgen de la “necesidad de identificación con un grupo, con un lugar, con un proyecto o con una historia, de desarrollar toda una serie de vínculos y filiaciones” (Velasco, 2006, p. 722).

Son precisamente estas tensiones las que han generado que formar en la diversidad sea un reto de toda acción educativa, en donde hacer parte de un grupo, compartir unas costumbres, tener unos estilos propios de aprendizaje, unas preferencias o motivaciones sexuales, experiencias culturales diversas, y compartir una lengua o una ideología han sido permeados por procesos de exclusión y discriminación.

La educación para la diversidad ha venido reflexionando frente a su sistema educativo, pues al considerar una perspectiva de la diferencia desde otro ámbito ello supone una transformación en las prácticas educativas, concepciones y construcciones del sujeto, lo cual implica una

reflexión con relación al proceso educativo y de enseñanza. El objetivo de la educación ya no está puesto en un aprendizaje basado en un modelo homogeneizador sino en el reconocimiento de la igualdad, los valores, la garantía del acceso y la participación sin discriminación alguna. Los nuevos postulados de la educación para todos tienen por objeto garantizar una educación de calidad para todas las personas, en consecuencia, se deben diseñar contextos e intervenciones adecuadas para todos los estudiantes que tengan en cuenta sus procesos cognitivo-actitudinales, intereses, expectativas, niveles de acceso, identidades culturales, etc.

Por tanto, la diversidad es considerada como “valor que implica orientar la educación hacia los principios de igualdad, justicia y libertad” (Palomares, 2006, p. 339), y todo ello para establecer un compromiso permanente con las culturas y los grupos minoritarios.

La diversidad se entiende como realidad humana y espacio donde se inscriben las distintas culturas. Tal realidad supone que cada persona, grupo y/o comunidad tienen una identidad constituida por múltiples contactos culturales; es decir, tiene su especificidad a partir del otro. Este doble juego condensa los rasgos que la hacen ser como es y no otra cosa; así, la identidad de los grupos es la existencia y la expresión de lo específico que da sentido a la diversidad. (López *et al.*, 2006, p. 20)

En este sentido, la tarea es considerar la diversidad como un valor positivo que permite garantizar el reconocimiento de las diferencias y dar respuestas a las múltiples exigencias de las identidades individuales y colectivas. Es necesario luchar contra los prejuicios y asumir actitudes antidiscriminatorias para garantizar la educación de calidad y equidad de la que se habla en cada uno de los lineamientos y normas educativos.

La atención a la diversidad se convierte en una realidad socialmente ineludible. En las instituciones se forma a un gran número de personas con una gran diversidad social, religiosa, ideológica, lingüística, cultural y con capacidades y talentos excepcionales, por eso se ha empezado a formar en valores y reconocimiento del respeto por el otro. Uno de los enfoques que más ha abordado este reconocimiento es el de la educación inclusiva, el cual “promueve la participación de todos en los diferentes ámbitos de la vida humana, por medio de la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación” (Booth y Ainscow, 2002). Araque y Barrio de la Puente explican que la inclusión o educación inclusiva es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que se debe dar respuesta a la diversidad (2010, p. 34). Es un término que permite aprender a vivir con la diferencia, asumiéndola como un estímulo para fomentar el aprendizaje, supone aceptar la responsabilidad moral de asegurarse de que aquellos grupos que, según estadísticas, se encuentren bajo mayor riesgo o en condiciones de mayor vulnerabilidad sean supervisados con atención, y siempre que sea necesario se adopten medidas para asegurar su presencia, su participación y su éxito dentro del sistema educativo (Ainscow, 2007 pp. 3-7).

Indudablemente, estas premisas y enfoques de garantizar la educación para todos sin discriminación alguna, con igualdad de oportunidades, equidad y justicia social, son los ejes transversales que han puesto al sistema educativo a incluir dentro de sus políticas la forma de

atender y dar respuestas a las diferencias y necesidades individuales de las personas y los grupos culturales. Y es a partir de ello que las diferentes instituciones y universidades han empezado a consolidar y dar sentido a políticas de atención a la diversidad para responder al cambio mundial que intenta minimizar la exclusión, discriminación y deserción de los educandos.

Para algunos autores, las características que tradicionalmente han presentado las instituciones de educación superior han sido excluyentes. Por esto, atender la diversidad en la universidad implica un desafío multidimensional y complejo, que puede centrarse en cuatro ejes (Lira y Ponce de León, 2005):

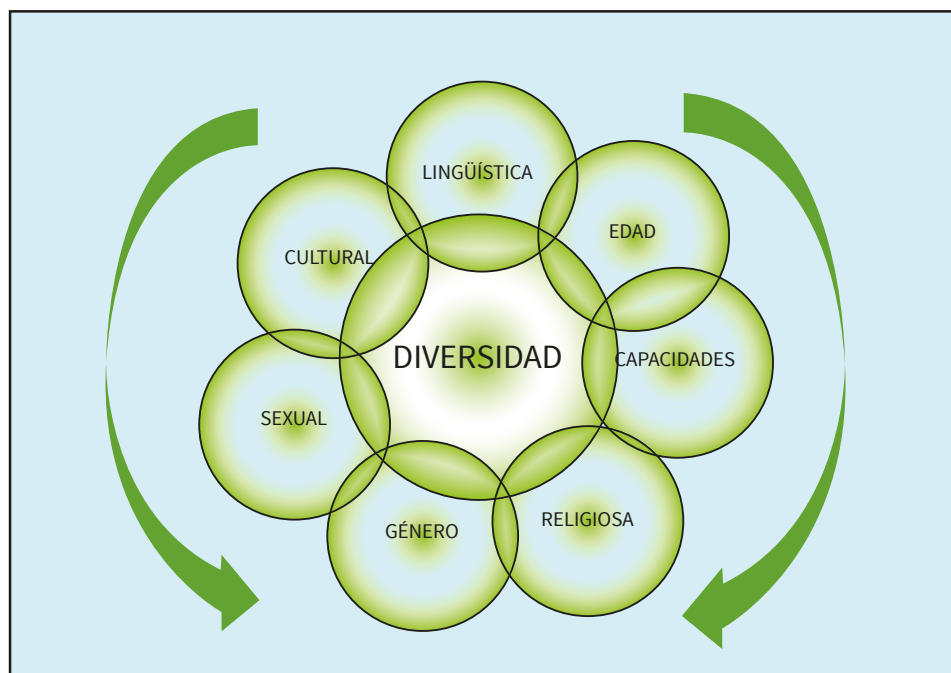
- Contar con infraestructura adecuada, que permita accesos materiales.
- Contar con personal administrativo y académico preparado para atender estudiantes diversos.
- Preparar a los futuros profesionales de las diferentes áreas, no sólo profesores, para que estén sensibilizados en la temática.
- Garantizar la empleabilidad de los (las) profesionales con necesidades educativas especiales.

Estos ejes son posibles de desarrollar con la convicción, la voluntad y el compromiso de cada uno de los actores que crean en las potencialidades del otro como sujeto no solo con derechos, sino con capacidades.

La Institución Tecnológico de Antioquia se caracteriza por tener en sus programas estudiantes con diversas identidades y características culturales, sociales y personales que los hacen únicos y los establecen como seres humanos multidimensionales que aportan a la construcción social y colectiva de la comunidad educativa. En la Institución se cuenta principalmente con estudiantes que provienen de grupos urbanos, étnicos, LGBTI, con capacidades y talentos diversos, en situación de vulnerabilidad económica y desplazamiento, los cuales han llegado a ella a través del proceso de admisión como los demás aspirantes, sin discriminación ni exclusión, puesto que se han generado las estrategias y los mecanismos para garantizar la permanencia y la graduación de los estudiantes.

Por eso se reconocen unas categorías que hacen visible la diversidad y que la conectan con la diferencia vinculada directamente con la identidad de la persona, sus características culturales e intersecciones (Figura 1).



Figura 1. Categorías de la diversidad.

Elaboración propia

- **Diversidad cultural:** Comprendida como la variedad de creencias, expresiones artísticas, pluralidad étnica, diferencias en la estructura social y la condición socioeconómica, y las distintas culturas urbanas que hacen parte de la Institución.
- **Diversidad lingüística:** Referida a la variedad de lenguas, el respeto a ellas y su preservación.
- **Diversidad sexual:** Condición generada por los diferentes tipos de orientaciones y opciones personales de los individuos.
- **Igualdad de género:** Elemento constitutivo de las relaciones y construcciones sociales, entre hombres y mujeres.
- **Diversidad religiosa:** Respeto por la libertad de culto.
- **Capacidades:** Se reconocen los diferentes potenciales, talentos, habilidades, intereses, ritmos de aprendizaje, preferencias, necesidades y posibilidades de empoderamiento de las personas.

Las poblaciones participantes de la Institución cumplen con varias identidades que se interseccionan entre sí, es decir, pueden ser estudiantes pertenecientes a una etnia con una preferencia sexual (LGBTI) o estudiantes con una discapacidad de estrato socioeconómico bajo y de zona rural, o pertenecientes a una cultura urbana y desplazados. Cada una de estas intersecciones es importante en la fundamentación del modelo de atención a la diversidad.

Diferentes perspectivas de la atención a la diversidad

Los modos de atender la diversidad responden a diferentes planteamientos y enfoques que aportan en los ámbitos políticos, sociales, psicológicos y pedagógicos, y en cada uno se asumen posiciones y acciones que sistemáticamente procuran la igualdad de condiciones, la equidad y la lucha contra la desigualdad. En el presente siglo se busca sociedades más justas, solidarias y hospitalarias en las que las personas se reconozcan como sujetos de derechos con capacidades y libertades. En este sentido, la atención a la diversidad ha traído consigo diferentes propuestas que desde sus planteamientos buscan mitigar y eliminar la discriminación y segregación que se presentan en los procesos homogeneizadores. Antonio Muñoz (1999, pp. 136-205) describe y estructura cuatro grandes enfoques sociopolíticos que describen cómo se asume la diversidad mediante intervenciones educativas.

- *Enfoque de afirmación de la hegemonía cultural del país de acogida:* Los tres modelos representativos de este enfoque —asimilacionista, segregacionista y compensatorio— asumen que las minorías culturales presentan carencias o déficits respecto a la cultura de acogida o mayoritaria, por lo que suelen desarrollarse programas de inmersión; escuelas, aulas o programas diferenciados; o acciones de corrección o compensación, previas a la intervención principal.
- *Enfoque multicultural, hacia el reconocimiento de la pluralidad e integración de culturas:* En este enfoque se integrarían los diferentes modelos multiculturales. Las formas culturales diversas aparecen yuxtapuestas en los contextos educativos, en consecuencia, una concepción estática de las culturas trata principalmente las diferencias entre ellas y propone intervenciones educativas centradas en estrategias de contacto, incluyendo tópicos en el currículum de los diferentes colectivos minoritarios para, por una parte, se desarrolle la identidad cultural y, por otra, se adapte para que estén presentes todas las culturas y puedan convivir juntas.
- *Enfoque intercultural, basado en la simetría cultural:* Se reconoce la diversidad cultural como legítima y enriquecedora, al tiempo que se enfatiza la convergencia entre culturas. El pluralismo cultural se hace presente en los proyectos y programas educativos, que implican intercambio e interacción entre marcos culturales diversos para fomentar el conocimiento, la valoración, el enriquecimiento y la adquisición de competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia.
- *Enfoque global:* La interculturalidad da paso a la adaptación de la diversidad para mejorar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes independientemente de la cultura de pertenencia; incluye la opción intercultural y la lucha contra toda discriminación.

Ahora bien, cada una de estos enfoques permite comprender la forma como se está asumiendo la atención de las diferencias sociales, culturales e individuales en los escenarios. La preocupación por generar sociedades justas ha hecho que se emprendan movilizaciones que constantemente promueven prácticas y políticas dirigidas a la equiparación de oportunidades. Es claro que los grupos que comparten diferencias por su diversidad sexual, género, etnia, discapacidad, situación económica o lengua han vivido un contexto de discriminación, opresión y segregación en el que se han vulnerado sus oportunidades de participar activamente en los ámbitos educativos, culturales y políticos, de ahí la importancia de estos enfoques en los que se promueve la valoración de la diversidad cultural, individual e interseccional. Por ello, para un estudio más profundo se hace un análisis a partir de los enfoques de derechos humanos, intercultural, de capacidades, diferencial e interseccional, como otras miradas de atención.

Enfoque de derechos

Este enfoque toma como referente la universalidad, la igualdad y la no discriminación. Todas las personas son iguales como seres humanos en virtud de la dignidad, tienen derecho a sus derechos sin discriminación de ninguna clase, sin distinción alguna de raza, color, sexo, etnia, edad, idioma, religión, opinión política o de cualquier índole, origen nacional o social, discapacidad, propiedad, nacimiento u otra condición. El enfoque de los derechos humanos, o la perspectiva de derechos como también suele llamarse, es el resultado de procesos políticos y sociales a nivel global y regional, que expresan la más viva “lucha por el derecho”, si cabe utilizar el término de Rudolph Von Ihering (2004), jurista alemán del siglo XIX. Algunos principios de este enfoque son:

- La materialización real de los derechos.
- La especial atención a grupos marginados o vulnerables.
- La interdependencia e integralidad de todos los derechos.
- La participación activa de los titulares de derechos.
- La rendición de cuentas de los titulares de deberes.

Sonia Solís (2003, p 4-5) plantea la necesidad de gestionar leyes para proteger y garantizar los derechos fundamentales de grupos específicos observados en vulnerabilidad, y expone una serie de características del enfoque:

- Reconocimiento de la ciudadanía como un derecho de todas las personas.
- Construcción de un marco formal de regulación de las relaciones sociales.
- Considerar las diferencias sociales y económicas, buscando generar relaciones de igualdad y respeto.
- Reconocer a la persona en su integralidad como bio-psico-social.
- Reconocimiento de la diversidad y la especificidad social.
- Planteamiento de la democracia como un derecho humano, asociado a la garantía de los derechos y a la participación ciudadana.

Enfoque intercultural

Este enfoque reconoce la diversidad cultural como un valor y como elemento esencial para aprender y conocer costumbres, ideologías, características, significados, creencias y manifestaciones de los diferentes grupos; promueve el respeto y la aceptación entre las culturas coexistentes, favoreciendo la comunicación y la convivencia; busca la igualdad de derechos sin discriminación y sin renuncias a las costumbres y los valores propios de cada comunidad e individuo. En este enfoque se generan acciones educativas en las que “reconocer la diversidad cultural implica reconocer al otro, huyendo de adscripciones previas, fijas y categorizadas” (Aguado, 2009, p. 17).

Teresa Aguado define la educación intercultural como un enfoque educativo holístico que afecta a todas las dimensiones educativas, e inclusivo, porque debe incluir a todos y no sólo a las minorías culturales. Parte del respeto y la valoración de la diversidad cultural, busca la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la equidad educativa y superar actitudes de racismo, discriminación o exclusión (Aguado, 1999, p. 152).

La interculturalidad permite un intercambio entre culturas, respeta la legitimidad de cada una de ellas y busca transformar las condiciones sociales injustas. Álvarez expresa que la interculturalidad se manifiesta como un eje transversal que traspasa fronteras; un encuentro intercultural implica no solamente la convivencia de culturas diferentes, la interacción, sino también el reconocimiento y el respeto de la diversidad del “otro” y la profundización de su “yo”, es decir, “yo” con y desde el otro (Álvarez, 2010, p. 9).

En este mismo sentido, la profesora Teresa Aguado Odina, experta en diversidad cultural y educativa, en su propuesta de pedagogía intercultural señala que el término implica intercambio e interacción entre marcos culturales diversos, y define la pedagogía intercultural como:

La reflexión sobre la educación, entendida como elaboración cultural, y basada en la valoración de la diversidad cultural. Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. Propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igual de oportunidades (entendida como oportunidades de acceso y elección de recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la adquisición de competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia”. (Aguado, 2003, citada en Malik *et al.*, 2011, p. 21)

En síntesis, la interculturalidad como enfoque permite el intercambio de conocimientos, ideologías, costumbres y relaciones interpersonales; toma en cuenta las formas propias de aprender y enseñar de los pueblos, que han hecho que estos saberes perduren y se enriquezcan en el tiempo; erradica toda clase de inequidad sin suprimir las diferencias ni las identidades culturales, y se expresa en acciones tendientes a reconocer las posibilidades y riquezas de nuestra

diversidad, el sostenimiento de nuestras particularidades y la lucha contra las desigualdades instaladas en la sociedad, en pos de aportar a la solución de conflictos entre culturas y de transformar el marco estructural que origina inequidad política, socioeconómica y cultural. La educación intercultural constituye, por ello, no sólo una alternativa pedagógica, sino también política, que debe ayudar a contrarrestar la tendencia a la uniformización, que pretende que todos pensemos y actuemos igual, hablemos el mismo idioma y tengamos los mismos intereses (Vásquez, 2007, p. 2).

Enfoque de capacidades

En la búsqueda de encontrar el respeto por los derechos a la libertad y el bienestar de cada cultura, grupo e individuo, se han venido trabajando otros enfoques transversales al concepto del ser humano, a sus necesidades individuales culturales y sociales. De esta forma, al reconocer la importancia de la interculturalidad para el respeto y valoración de la diferencia, se han tejido propuestas para analizar la calidad de vida de las personas en relación con su bienestar, su desarrollo humano, sus capacidades, libertades y empoderamiento.

La teoría del enfoque de capacidades es una de las posturas que en el presente siglo han permitido una crítica con relación al empoderamiento y las posibilidades de que las personas puedan ser autónomas y libres en sus decisiones frente al estilo de vida. A partir de los postulados de Amartya Sen, se comprende el desarrollo como concepto dinámico que posiciona al sujeto como un ser autónomo con libertades y capacidades.

Las capacidades como oportunidades reales que los estudiantes tienen para poder adquirir los funcionamientos que ellos valoran y los funcionamientos son: ... como las cosas que el sujeto hace o la situación en que se encuentra gracias a sus recursos y al uso que puede hacer de ellos. (Sen 1999, 1987, 2002)

Las capacidades son, por tanto, oportunidades para que el sujeto pueda desarrollar sus potencialidades y funcionamientos. En el ámbito educativo, los funcionamientos logrados por un individuo o un grupo cultural pueden permitir el agenciamiento o empoderamiento para determinar la calidad de vida y el bienestar. Tal como lo expresa Sen, A. (1999) *Development as Freedom*, Oxford: Oxford University Press:

El desarrollo de una persona consiste en expandir el conjunto de capacidades a partir del cual cada estudiante toma sus decisiones vitales y profesionales liberados de las ataduras que dejan a las personas con poca capacidad de elección y pocas oportunidades para ejercitar su agencia.

Hecho esencial que contrarresta las visiones homogeneizadoras y excluyentes que descalifican a las personas por sus deficiencias o limitaciones en su desarrollo. Desde este punto de vista, la capacidad del sujeto se analiza de acuerdo con las potencialidades que tiene para desarrollar

sus funcionamientos, es decir, su capacidad de ser y hacer, en otras palabras, su habilidad real para lograr el conjunto de funcionamientos valiosos para su vida. Como afirma Jesús Conill (2004, p. 165): “La capacidad es la libertad substantiva (fundamental) para conseguir distintas combinaciones de funciones, la libertad para lograr diferentes estilos de vida: el poder decir”.

En su teoría de las capacidades, Amartya Sen desarrolla fuertemente el concepto de libertad y este mediado por su preocupación por la igualdad, asume una crítica en cuanto a las diferencias y discriminaciones que no le permiten al ser humano tener una vida digna y desplegar sus capacidades y potencialidades. Así, ve la libertad como una posibilidad real de hacer efectivos unos derechos para lograr lo que se quiere y superar las diferencias culturales. En esta teoría

La cultura es un elemento integral de las personas para la elección de sus oportunidades de vida y para la conformación de sus identidades y prácticas... las diversas expresiones culturales de las personas (incluidos los conocimientos, prácticas, valores, creencias, hábitos tradicionales) son esenciales para una existencia más plena, satisfactoria y valiosa. (Valladares, 2011, p. 13)

Los factores contextuales, personales y ambientales representan un trasfondo en la persona y en la construcción de su autonomía y libertad. En este sentido, para Sen, la educación es una posibilidad de aumentar la libertad y propender por la aceptación de las diferencias culturales y la riqueza que cada una de ellas puede generar en la construcción de vidas dignas. En palabras de Cejudo, “la educación es la clave de todas las capacidades humanas” (2006, p. 322), en tanto, al potencializar las capacidades de los aprendices, se permite el liderazgo y la autonomía en sus derechos, lo que genera equidad y justicia.

Otra de las autoras que aporta considerablemente al tema de capacidades es Martha Nussbaum, quien en la teoría del enfoque de capacidades proporciona un marco de referencia ideal para evaluar el alcance del bienestar individual y para desarrollar la naturaleza humana. En sus palabras, la expresión *capacidades*, “capabilities”, se refiere a potencialidades del ser humano, libertades sustantivas de que disponen los individuos para desarrollar funcionamientos que les permitan realizarse y alcanzar el bienestar (Nussbaum, 2012, p. 40). Así, una persona con capacidades es aquella “consciente de sí mismo, autónoma, capaz de reconocer y respetar la condición del ser humano sin importarles su procedencia, su clase social, su género u origen étnico” (Nussbaum, 2002, p. 290).

Según Nussbaum, el enfoque de capacidades se propone como elemento de la justicia social, se respeta la diversidad y la dignidad y autonomía de cada uno de los individuos; del mismo modo propone por medio de la educación promover sentimientos y actitudes morales que fortalezcan los motivos que llevan a unir a unos seres humanos con otros. Intenta mostrar que además de los lazos egoístas o de la búsqueda de beneficio mutuo, los seres humanos actúan motivados por lazos altruistas, según los cuales, son capaces de indignarse ante la tragedia y el sufrimiento, implicando así fines y experiencias compartidas (Nussbaum, 2007, pp. 164-166).

En su postulado ella propone unas capacidades humanas básicas, las cuales deberían ser aseguradas a cada persona en virtud de su dignidad humana (Nussbaum, 2002, pp. 120-123):

- Vida digna y de duración normal.
- Salud corporal reproductiva y alimentaria. Alojamiento adecuado.
- Integridad corporal. Libertad de movimiento y seguridad.
- Sentidos, imaginación y pensamiento. Información, educación, expresión.
- Emociones. Desarrollo adecuado.
- Razón práctica. Planificar la propia vida. Libertad de conciencia y religión.
- Afiliación. Vida con otros e interacción social. Protección contra la discriminación
- Otras especies. Consideración de animales, plantas y medio natural.
- Juego. Poder reír, jugar y disfrutar.
- Control sobre el medio. Participación política y derechos de propiedad.

Además de ello, en su texto *Crear capacidades*, distingue entre dos clases de capacidades:

Por una parte, las capacidades internas, es decir, las características que constituyen una persona, tales como los rasgos de su personalidad o el aprendizaje internalizado de un idioma. Se trata de “rasgos y de aptitudes entrenadas y desarrolladas, en interacción con el entorno social”. Por otra, las capacidades combinadas que son la totalidad de las oportunidades [que una persona] dispone para elegir y para actuar en su situación política, social y económica concreta. (Nussbaum, 2012, pp. 40-41)

Así, el alcance de este enfoque es trascendental en el reconocimiento de sociedades más justas, y en articulación con lo planteado desde la atención a la diversidad y el respeto por las diferencias culturales e individuales, Sen y Nussbaum invitan a replantear y pensar conceptos claves como desarrollo humano, derechos humanos, calidad de vida, capital humano y bienestar social e individual, factores trascendentales en la construcción de la equidad y la calidad de vida, y en la promulgación de la igualdad y la lucha contra las desigualdades, opresiones y exclusiones que en múltiples ocasiones se viven en el ámbito educativo y cultural y que son, en los discursos contemporáneos, una de las preocupaciones políticas en relación con los alcances de la libertad y la vida plena.

Enfoque diferencial

Al igual que el enfoque de capacidades, en el que se propende por la igualdad y el reconocimiento de los derechos humanos, el enfoque diferencial es aquel que contempla la lectura de la realidad y permite visibilizar las vulnerabilidades específicas de los grupos e individuos, es decir, las formas de discriminación contra los grupos o identidades que no comparten unas características, ideales o preferencias. Este enfoque parte del reconocimiento de la diferencia como principio para garantizar la equidad y el acceso a los derechos y oportunidades.

Este enfoque cumple un papel importante, pues permite visibilizar la violación de los derechos humanos a grupos, evidencia las dificultades para reconocer las desigualdades, vulnerabilidad y necesidades de las poblaciones consideradas como diferentes, en otras palabras, la falta de conciencia del ser humano para aprender a convivir y reconocer a los otros. Manuel Castells (1997) lo expresa así:

El enfoque diferencial en las políticas públicas contemporáneas es un imperativo ético en razón a que grupos históricamente excluidos ya sea por su participación o por modo de vida, en razón a su etnia, raza, sexo, identidad de género, ciclo vital y discapacidad, reivindican hoy el ejercicio de una ciudadanía desde el reconocimiento y la redistribución, desde la libre escogencia de llevar el tipo de vida de acuerdo a sus preferencias y capacidades; lo que ha gestado procesos de autoafirmación frente a la opción de ser distinto, de ser diferente, sin perder la capacidad de disfrutar y participar de las demás opciones humanas. Es decir, el derecho a ejercer una ciudadanía desde la diferencia en escenarios de una democracia participativa, de inclusión igualitaria de ciudadanos y ciudadanas en la escena política y en la toma de decisiones en la esfera *íntima*, privada y pública.

Con este enfoque se busca la creación de acciones afirmativas que contribuyan a la equiparación de oportunidades para las mujeres, población con discapacidad, ciclo vital, grupos étnicos, población víctima de desplazamiento forzoso, etc., contemplado en acciones como:

- Fomentar el acceso a los derechos de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes.
- Fomentar acciones afirmativas para mujeres.
- Promover oferta social especializada cuando esta sea insuficiente para la atención a grupos poblacionales: adulto mayor, discapacidad, LGBTI.
- Diseñar e implementar un modelo de acompañamiento y gestión de oferta pertinente para grupos étnicos.
- Contribuir al fortalecimiento institucional y comunitario.
- Generar sinergias a nivel sectorial y territorial para que las familias unidas reciban una atención integral bajo el enfoque diferencial.



IMPLICACIONES CURRICULARES

Favorecer la participación activa de todos los estudiantes sin discriminación, es una de las prioridades para el Tecnológico de Antioquia, el cual reconoce que ellos son la razón de ser de la Institución, por tanto, y en el marco de una educación para todos que garantice la igualdad de oportunidades y permita el acceso, la permanencia, el aprendizaje a lo largo de la vida, y su respectiva graduación, se busca que con las acciones realizadas en cada uno de los procesos misionales se direccionen estrategias que faciliten la flexibilización y los ajustes razonables que permitan garantizar contextos accesibles y equitativos.

Para ello se busca sensibilizar a la comunidad educativa en el reconocimiento de la diversidad como un valor y una riqueza que hacen posible la construcción del tejido social y el intercambio de identidades y culturas para lograr sociedades justas. En este marco, dentro de las acciones curriculares se parte de la aceptación del pluralismo como un hecho de la vida, por ello no se requiere cambiar las formas de enseñanza sino transformarlas desde una perspectiva de equidad y justicia social, que brinde mayores condiciones de acceso efectivo al currículo, mediante la implementación de acciones didácticas y metodológicas que faciliten múltiples interacciones y que movilicen comunidades de aprendizaje, en las que la solidaridad y la igualdad sean ejes transversales para la transformación de las aulas en espacios de convivencia, diálogo y crítica frente a los fenómenos sociales.

Considerando la importancia de nuestro modelo crítico social, y haciendo uso de enfoques como el diseño universal del aprendizaje y el aprendizaje dialógico, se busca guiar la práctica educativa de forma que responda a los conocimientos, habilidades y capacidades de los estudiantes. Por tanto, la propuesta educativa desde el diseño curricular promueve el logro de competencias actitudinales, procedimentales y conceptuales que no solo se abordan mediante contenidos que hagan competitivo al estudiante para las exigencias del mercado y la sociedad, sino que además establecen un marco para la interacción orientado hacia la solidaridad, la igualdad y la transformación del individuo desde su formación como ser humano. El docente es quien acompaña y posibilita que ellos puedan desplegar sus diferencias, y es quien permite, a partir de sus estrategias metodológicas y evaluativas, la participación activa y el logro del aprendizaje de todos los educandos a lo largo de la vida.

En este sentido, las acciones que se deben realizar en los comités curriculares, o equipos colegiados, de las facultades de las universidades, deben iniciar con:

1. Caracterización de los estudiantes, para identificar las particularidades e intersecciones de acuerdo con las categorías de sexo, género, edad, nivel socioeconómico, etnia, diversidad sexual, discapacidad, culto, etc.
2. Diseño de un plan de acompañamiento orientado por el equipo interdisciplinario de inclusión a partir de los ajustes razonables.
3. Asesoramiento a los docentes mediante estrategias y metodologías que faciliten su trabajo en el aula con el enfoque de diseño universal del aprendizaje con base en el microcurrículo.
4. Cronograma de seguimiento y evaluación frente a las acciones desarrolladas con los estudiantes para acompañar su permanencia.

Para el trabajo en el aula se hace necesario introducir metodologías flexibles que faciliten la participación autónoma del estudiante y el reconocimiento de capacidades; para ello se propone un trabajo a partir de estrategias metodológicas, organizativas y de agrupamiento:

- Estrategias metodológicas: Parten del trabajo con seminario taller, clases prácticas, tutoría entre iguales, trabajo por proyectos, enseñanza multinivel, diseño universal del aprendizaje, comunidades de aprendizaje y aprendizaje basado en problemas.
- Estrategias organizativas: Trabajo colaborativo, trabajo cooperativo, grupos interactivos, co-enseñanza.
- Estrategias de agrupamiento: Trabajo por grupos heterogéneos, homogéneos, juego de roles, grupos interactivos, aprendizaje por parejas, agrupamientos flexibles y trabajo individual.

De igual forma, para poder garantizar la atención educativa a la diversidad en el Tecnológico de Antioquia, se busca realizar ajustes razonables en los planes curriculares, es decir, modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas de acuerdo con las necesidades particulares de los estudiantes. Ello no significa que para cada estudiante se generen acciones, el ajuste surge cuando la accesibilidad no se puede conseguir mediante estrategias generales y es necesario satisfacerla con carácter particular, por lo cual se establece una medida individual que permita el acceso al aprendizaje. La adopción de medidas desde el diseño universal y los ajustes razonables será esencial en las estructuras curriculares para enriquecer la experiencia, la accesibilidad al aprendizaje, los contenidos, el goce o ejercicio en igualdad de condiciones, y eliminar obstáculos y barreras que impidan la participación efectiva.

Para mayor claridad frente a esta postura, a continuación se desarrollan los postulados filosóficos y metodológicos que fundamentan la propuesta curricular del Tecnológico de Antioquia, y que responden a los principios y enfoques que se han descrito en los apartados anteriores.



Enfoques metodológicos y didácticos

Justicia educativa

Cada grupo, principalmente indígenas, afrocolombianos, personas con discapacidad, adultos, las mujeres y la comunidad LGBTI, ha tenido vivencias y trayectorias particulares que explican su exclusión de la educación, caracterizadas en fenómenos políticos, sociales y culturales que además revelan otra situación, como es la discriminación. En el campo educativo, el elemento común a estos grupos ha sido recibir una educación homogeneizadora con diferentes matices en distintas épocas. Hoy la educación, de acuerdo con las políticas estatales, propende por la inclusión para estos grupos que históricamente han sido objeto de exclusión y discriminación. Vale la pena identificar unos hitos implícitos en las políticas educativas a lo largo de diferentes épocas para comprender su realidad educativa.

Uno hito muy importante lo determina la Declaración de los Derechos Humanos, en el año 1948, empieza el reconocimiento de los derechos en igualdad de condiciones para todas las personas, el artículo 2 establece que “Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición”. Y para interés de este escrito, el artículo 26:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

Tres aspectos importantes se deben resaltar de la declaración: 1) el derecho a la educación; 2) las características de las personas no son causa de la negación de los derechos fundamentales, incluida la educación; 3) el acceso a la educación superior está sujeto a capacidades de las personas. Sin embargo, es un hito que marca un desenlace importante en contraposición a la exclusión de la educación y les brinda a las personas fundamentos para que reclamen sus derechos.

La promulgación de los derechos humanos no fue a la par con la transformación de los sistemas educativos y la promoción del acceso a la educación para todas las personas, evidenció prácticas culturales discriminatorias, fundamentadas en las características de los sujetos para negarles el derecho a la educación, y se agudizaron hechos sociales como el racismo, la homofobia e incluso el feminismo; este último, por la influencia europea en nuestro país. En estos casos ha prevalecido la formulación de políticas y estrategias organizativas en la escuela y la gestión de procesos antes que atender las necesidades reales de aprendizaje

de los estudiantes. Cada vez abundan más los criterios para fraccionar al ser humano, y la categoría del otro excluido es más compleja de entender en cada sector de la sociedad y en la educación. En este sentido, Gentili expresa: “los que están excluidos del derecho a la educación no lo están solo por permanecer fuera de la escuela sino también por ser parte de un conjunto de relaciones y circunstancias que los alejan de este derecho” (2011, p. 80). El derecho a la educación no se consagra con la superación parcial de las condiciones que lo han negado en el pasado, implica la superación efectiva de tales condiciones y la sostenibilidad en el tiempo con acciones preventivas frente a la exclusión.

Es necesario avanzar hacia un cambio conceptual y, en este caso, Veleda, Rivas y Mezzadra (2011, pp. 64-65) proponen que “un eje central de la justicia educativa debería guiarse por uno de los fines principales del sistema educativo: formar a los alumnos en las capacidades para actuar en libertad y en diversas esferas de la vida social”. Esta visión contrasta con los enfoques de la “igualdad de oportunidades” y de la “calidad educativa”. Sugieren, además, que:

La construcción de la justicia remite a la necesaria pluralidad de voces como modalidad participativa de la gestión pública de la educación ... dar voz implica entender los diversos contextos y adecuar las políticas, el currículum, las pedagogías. Dar voz supone reconocer y revertir las prácticas más naturalizadas y cotidianas de exclusión educativa. (2011, pp. 71-72).

El modelo propuesto de justicia educativa se fundamenta en siete principios, complementarios entre sí.

- El universalista de la concepción de la educación como derecho humano, que rechaza las aproximaciones basadas en la educación como mérito, mercancía o don.
- El revisionista de la audiencia, “modelo” del sistema educativo (las clases medias y altas), que propicia que los sujetos populares sean parte del centro orgánico del sistema en lugar de ser atendidos en los márgenes por las políticas compensatorias.
- El de correspondencia, entre las concepciones basadas en la redistribución y el reconocimiento, como dos caras de influencia mutua en el camino hacia la justicia educativa.
- El de las capacidades de acción en libertad, como fin último del sistema educativo en reemplazo de las concepciones utilitarias —centradas en la calidad— o meritocráticas —centradas en la “igualdad de oportunidades”—.
- El de contextualización, basado en la idea de justicia “comparativa”, que no espera por un modelo ideal de justicia sino que busca dar pasos concretos en un contexto situado históricamente.
- El de concientización de la política educativa, que propone una práctica reflexiva y autocrítica de las autoridades educativas sobre los obstáculos a la justicia propios de la organización estatal de la gestión de la educación.
- El de participación social, como parte de una mirada de la construcción de la justicia educativa que no va de arriba hacia abajo, sino que se logra en articulación con diálogos democráticos entre los diversos actores sociales.

Esta intención se correlaciona con la pretensión de Amartya Sen, quien afirma que no basta “tener” ciertos conocimientos o la “oportunidad” de estudiar, “sino que debería ser posible medir de qué formas esto se transforma en capacidades concretas de acción” (citado por Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011).

Se recomienda revisar los currículos, los homogeneizadores y compensatorios que pueden generar la exclusión del conocimiento general; para armonizar, surge la alternativa de propuestas emancipadoras que desarrollen la autonomía, el diálogo de saberes y la comunicación intercultural. Las posturas de toda propuesta contrahegemónica abarcan variedad de proyectos en la formación, teniendo en cuenta las desigualdades de clase, género, cultura, lengua, creencia, ideología, etc., que anteceden en la práctica a currículos flexibles y al desarrollo autónomo, y permiten a los grupos excluidos tener una mayor participación y hacer efectivo el principio de la ciudadanía (Correa, 2016).

Justicia curricular

La postura denominada justicia curricular es contrahegemónica a una educación que se sitúa en otras de tipo compensatorias o de protección, y han tomado como referencia el reconocimiento de brechas educativas fundamentado a partir de referentes de estándares educativos en el ámbito internacional, desconociendo las necesidades de formación de cada grupo de la sociedad. Fernando Reimers (2000, p. 111), citando a Carlos Muñoz Izquierdo y Manuel Ulloa, describe la existencia de tres procesos educativos a través de los cuales se transmite la desigualdad:

- La educación que se ofrece a los estratos sociales de menores recursos está pauperizada, no es administrada de acuerdo con los intereses de esos sectores y, por ende, refuerza las desigualdades sociales preexistentes.
- Los sectores sociales menos favorecidos reciben una educación por medio de procedimientos y a través de docentes que fueron preparados para responder a los requerimientos de otros sectores también integrantes de las sociedades de las que aquéllos forman parte.
- Los currículos, habiendo sido diseñados de acuerdo con las características culturales y las necesidades sociales de los países dominantes, no son relevantes para los sectores sociales de los países dependientes, cuyas distintas culturas no son consideradas.

Estas desigualdades son objeto, para Torres Santomé, de la justicia curricular, la cual define como

el resultado de analizar el currículum que se diseña, pone en acción, evalúa e investiga tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas es respetuoso y atiende a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales; les ayuda a

verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático. (2011, p. 11)

El papel de la Institución es el de enfatizar en políticas que reconozcan los aprendizajes de “colectivos diferentes a los hegemónicos”, fundamentados en los derechos universales de esos otros, como grupo; una de sus posibilidades se encuentra en el currículo, y el primer paso es el de “aprender a desarrollar empatía con el otro”. Educar es también combatir y desmontar los estereotipos y prejuicios que mediante toda clase de rutinas asumimos y en numerosas ocasiones manifestamos (Torres, p. 90). La educación en la empatía es una de las metas educativas destinadas a la formación de las generaciones del presente (p. 156).

En la teoría de la justicia curricular, Robert Conell (2009, pp. 1-2) establece tres principios:

- Los intereses de los menos favorecidos: significa
 - ... plantear los temas económicos desde la situación de los pobres, y no de los ricos. Establecer las cuestiones de género desde la posición de las mujeres. Plantear las relaciones raciales y las cuestiones territoriales desde la perspectiva de los indígenas. Exponer la sexualidad desde la posición de los homosexuales. Y así sucesivamente.
- Participación y escolarización común: El concepto de “democracia” supone una toma de decisiones colectiva sobre cuestiones trascendentales, en las que todos los ciudadanos tienen, en principio, la misma voz.
- La producción histórica de la igualdad: “la participación tiene prioridad, y que el criterio de los menos favorecidos se aplica después de cumplirse el criterio de la participación”.

En la práctica, desarrollar esta perspectiva requiere que el currículo tenga el carácter de flexible, y conduce necesariamente a la generación de opciones educativas en cuanto a saberes de los grupos; oportunidades, tiempos, espacios para el aprendizaje. Es posible considerar que el “principio de flexibilidad apunta a configurar en las instituciones de educación escenarios importantes para la problematización y producción de nuevas prácticas académicas, curriculares, pedagógicas, evaluativas, administrativas y culturales, que conduzcan a generar vínculos y relaciones con los diversos ámbitos sociales” (Díaz, 2002, p. 19).

Ajustes razonables

Permitir la participación de las personas con discapacidad, grupos LGBTI, poblaciones étnicas, mujeres y población víctima del conflicto en el sistema educativo requiere la eliminación de obstáculos y barreras, además de ajustes razonables como garantía del derecho a la igualdad y no discriminación de las personas. En la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad —CIDPD— se definen como



Modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. (Citado en Cuenca, 2014, p. 10)

En Colombia, la Corte Constitucional, en la Sentencia C-293 de 2010, sostuvo que el término “ajustes razonables” se refiere a la extensión de las acciones que deberán adelantarse para mejorar las condiciones de accesibilidad y, con ello, el pleno ejercicio de los derechos de las personas (Corte Constitucional, C-293/10, p. 49). Así, los ajustes razonables están concebidos para ofrecer la accesibilidad y el derecho a la igualdad cuando los mecanismos y las estrategias no favorecen la participación ni el reconocimiento de los derechos de los diferentes grupos vulnerables, los ajustes se relacionan con las acciones positivas para que puedan acceder a bienes y servicios, es decir, puedan ejercer su participación en los procesos educativos, culturales, sociales, políticos, etc. El derecho al ajuste razonable no es un trato privilegiado ni un trato preferente, tampoco posee una dimensión temporal ni puede ser considerado como una simple medida, se trata de un auténtico derecho.

En el ámbito educativo, los ajustes razonables son mecanismos para favorecer el acceso al entorno físico, la información, la comunicación y el aprendizaje y para eliminar las barreras existentes. La adecuación o el ajuste deben ser razonables para el sujeto o miembro de la comunidad, de forma que se haga efectiva su garantía del derecho y se facilite su participación en igualdad de condiciones.

Propuesta del diseño universal del aprendizaje

Los derechos fundamentales de todas las personas pasan por el acceso a una serie de servicios básicos que garantizan la realización personal como seres humanos, tal como se ha expuesto en los enfoques mencionados anteriormente. Es ineludible que uno de los derechos es el acceso a la educación, en el cual se propende por una pedagogía de la diversidad que promueva contextos enriquecedores y accesibles para que todas las personas tengan las mismas oportunidades. En este sentido, se busca la equiparación de oportunidades con relación a la pertinencia, la accesibilidad, la flexibilidad y la participación activa de cada uno de los educandos y los grupos constituidos social y culturalmente. Según José Gimeno, la atención a la diversidad promueve un modelo que se sustenta en tres pilares claves:

- La idea de la diversidad en el currículo y el currículo para la diversidad es una manifestación de una filosofía democrática que tiene el reto de compaginar dos derechos fundamentales: el derecho a la igualdad entre todos los ciudadanos a recibir una educación de calidad, y el derecho a las diferencias sin que provoquen desigualdades ni discriminaciones.
- Una filosofía humanista de la educación que enfatiza el valor de los individuos, sus singularidades, el proceso idiosincrático de desarrollo y su peculiar proyecto vital.

- La aceptación del pluralismo como un hecho de la vida y de encuentro de culturas, enriquecedor de un proyecto común (Gimeno, 1993, pp. 44-45).

De esta forma, y asumiendo la diversidad desde el currículo, se establecen otros enfoques que parten de la importancia de que todos, independientemente de las individualidades de cada educando, puedan acceder sin discriminación alguna a los contenidos, la información, y el currículo. Por tanto, el diseño universal del aprendizaje se convierte en uno de los enfoques más prometedores para asegurar que todos los alumnos sin distinción puedan acceder a los contenidos y objetivos del currículo ordinario. La organización CAST define el diseño universal del aprendizaje —DUA— como un conjunto de principios fundamentales para desarrollar un currículum que proporcione a todos los estudiantes igualdad de oportunidades para aprender (CAST, 2011). Giné y Font (2007), por su parte, manifiestan que se trata de un sistema de apoyo que favorece la eliminación de barreras físicas, sensoriales, afectivas y cognitivas para el acceso, el aprendizaje y la participación de los alumnos. Esta nueva concepción de la accesibilidad es entendida como una condición imprescindible para garantizar la igualdad de oportunidades en el aula y las instituciones. Por otro lado, para McGuire, Scott y Shaw, “el diseño universal aplicado a la educación puede ser un nuevo enfoque paradigma que permita hacer efectiva la implementación de la inclusión y proporcionar acceso a la educación general del currículo” (2006, p. 167).

La presencia del diseño universal para el aprendizaje en el ámbito educativo ha cobrado gran interés, se evidencia como

Un marco científicamente válido para guiar la práctica educativa que proporciona flexibilidad en las formas de presentar la información a los estudiantes, las formas de responder o demostrar conocimientos y habilidades, y en las formas en las que los estudiantes se pueden implicar en este proceso, de igual forma reduce las barreras en la enseñanza, ofrece adaptaciones apropiadas, apoyos, retos y mantiene altas expectativas de logro para todos los estudiantes. (US Department of Education, 2008, p. 24)

Este enfoque trata, en definitiva, de eliminar las barreras que les impiden a los individuos y grupos acceder plenamente al aprendizaje y los servicios, mediante la apuesta por un diseño curricular y metodológico que tenga en cuenta las características heterogéneas de los educandos y los grupos. Una de las principales vías que defiende el diseño universal para lograr este objetivo es la creación de currículos accesibles que contemplen la diversidad de estudiantes con un amplio rango de habilidades sensoriales, motrices, cognitivas, afectivas, lingüísticas y culturales.

[El DUA] defiende que los currículos diseñados bajo los principios del diseño universal son la clave para la atención a la diversidad de los estudiantes y plantea que el diseño se debe sustentar en tres principios fundamentales derivados de numerosos estudios empíricos y en especial de investigaciones del ámbito de las neurociencias (Meyer y Rose, 2006, 2009; Rose, Meyer y Hitchcock, 2005).

Estos tres principios son:

- proporcionar múltiples formas de representación (el «qué» del aprendizaje);
- proporcionar múltiples formas para la acción y la expresión (el «cómo» del aprendizaje);
- proporcionar múltiples formas de participación (el «porqué» del aprendizaje).

En consideración con estos principios y el modelo de atención a la diversidad, se crean mecanismos para flexibilizar los currículos y garantizar que los estudiantes puedan, independientemente de sus lenguas, culturas y condiciones, acceder al conocimiento y la información de forma efectiva y asequible. De ahí que se contemple el principio de accesibilidad.

Aprendizaje dialógico

Esta concepción se retoma como elemento esencial. En los últimos discursos en este documento se ha venido resaltando la importancia de la interacción y el intercambio cultural de los grupos e individuos como riqueza social. Los cambios que se están produciendo en la forma como se relacionan las personas unas con otras, con las instituciones y con la formación del conocimiento permite un diálogo de saberes y experiencias que constituye un elemento clave para hacer posible el aprendizaje, el reconocimiento y la validación del otro, y precisamente en este sentido representa un marco importante en la atención de la diversidad.

El aprendizaje dialógico permite que las personas aprendan gracias a las múltiples interacciones que se establecen entre docentes, estudiantes y comunidad educativa en general. Uno de los autores más precursores de esta teoría es Paulo Freire (1997), para quien la dialogicidad es una condición indispensable para el conocimiento. El diálogo es un instrumento para organizar este conocimiento e implica una postura crítica y una preocupación por aprehender los razonamientos que median entre los actores; y estos dos aspectos son los elementos que constituyen fundamentalmente la “curiosidad epistemológica” que promueve la construcción del conocimiento.

Por otro lado, Habermas (1987), en su teoría de la competencia comunicativa, demuestra que todas las personas son capaces de comunicarse y generar acciones, todas las personas poseemos habilidades comunicativas, entendidas como aquellas que nos permiten comunicarnos y actuar en nuestro entorno. Además de las habilidades académicas y prácticas existen habilidades cooperativas que coordinan acciones a través del consenso.

El aprendizaje comunicativo incluye, a la vez, habilidades prácticas y habilidades similares a las académicas; entendiendo éstas como las que adquiere la persona de forma descontextualizada en organizaciones educativas (formales y no formales) cuyo objetivo se centra en la transmisión de una serie de saberes y procedimientos, del mismo modo ingresan las *habilidades prácticas*, como aquellas que se desarrollan para resolver una situación concreta en la vida cotidiana,

y que incluyen aquellas que se aprenden observando a otros, o las que se adquieren a través de la propia acción, y las *habilidades comunicativas*, desarrolladas en función del contexto sociocultural y de las interacciones en ese contexto, que permiten que las personas resuelvan muchos problemas y situaciones que no podrían resolver solas (CREA, 1995-1998).

De esta forma, el aprendizaje se construye a la par con las habilidades comunicativas, donde mediante el uso del lenguaje se permiten diálogos en los que todas las personas desde su participación e interacción aportan y consensuan sus conocimientos prácticos y teóricos, lo que contribuye a participar más activamente y de forma más crítica reflexiva en la sociedad. Hoy se busca que los estudiantes en sus espacios de formación y convivencia logren construir saberes que argumenten con validez para llegar a acuerdos que les permitan aportar nuevos significados y a comprender la importancia del otro, siendo este un elemento clave para superar los procesos de exclusión y las barreras impuestas. El aprendizaje dialógico se fundamenta en la construcción de significados y el diálogo igualitario entre pares.

El Aprendizaje Dialógico se da por medio de **diálogos igualitarios**, en interacciones en las cuales se reconoce la **inteligencia cultural** en todas las personas. Esas interacciones están orientadas a la **transformación** de los niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural en búsqueda del éxito para todos. Además, el Aprendizaje Dialógico se produce en las interacciones que aumentan el **aprendizaje instrumental**, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios **solidarios** y en las que la **igualdad y la diferencia** son valores compatibles y mutuamente enriquecedores (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008, p. 167).

En este sentido, el aprendizaje dialógico lleva a plantear cambios en la educación en la forma como se enseña y se da a conocer el conocimiento, es una forma de favorecer los aprendizajes en contextos y sectores desfavorecidos. En estas sociedades, en donde cuesta comprender y aceptar la diferencia del otro, es un elemento transformador de la educación en pro de la igualdad, porque tiene como objetivo la solidaridad entre todas las personas, así todos pueden aportar sin competitividad, se busca la confianza, el apoyo mutuo y la no imposición.

El aprendizaje dialógico actúa como pilar fundamental de las comunidades de aprendizaje, ya que permite la educación y formación del alumnado en los contenidos que le harán competitivo en la sociedad de la información a la vez que establece un marco para la interacción orientado hacia la solidaridad, la igualdad y la transformación social. (Flecha 1997)

Se trata de aprender de todos y para todos, en un intercambio de conocimientos y experiencias todas las personas influyen en el aprendizaje y todos y todas deben planificarlo conjuntamente. Así, el aprendizaje dialógico, mediado por las comunidades de aprendizaje, es una respuesta a la pluralidad de aportaciones culturales y a la igualdad de las diferencias.

Las Comunidades de Aprendizaje reconocen las diferencias, pero garantizan a todos los diálogos igualitarios, basados en la premisa de que el valor está en los argumentos y no en el status de quien habla. En ese sentido, la diversidad resulta ser un elemento



de riqueza cultural, humana y académica que beneficia a todas las personas que en él participan. (CREA, 1998, p. 16)

El aprendizaje dialógico se sustenta en siete principios básicos: transformación, diálogo igualitario, inteligencia cultural, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias. Estos principios resultan muy adecuados para elaborar, reflexionar, evaluar o mejorar cualquier tipo de acción o propuesta educativa y son indispensables para que las personas puedan vivir verdaderamente en la igualdad y desplegar su diferencia sin distinción alguna.

- Diálogo igualitario: la fuerza está en los argumentos y no en la jerarquía de quien habla. Es escuchar con respeto y hablar con sinceridad.
- Inteligencia cultural: comprende el saber académico, práctico y comunicativo; todas las personas tienen capacidad de acción y reflexión.
- Transformación: educación como agente transformador de la realidad por medio de las interacciones.
- Creación de sentido: aprendizaje que parte de la interacción y las demandas y necesidades de las propias personas.
- Solidaridad: participación solidaria de todas las personas de la comunidad en el proyecto educativo de la escuela.
- Dimensión instrumental: aprendizaje de los instrumentos fundamentales para la inclusión en la sociedad actual.
- Igualdad de diferencias: mismas oportunidades para todas las personas.

Al reconocer estos principios es claro que promueven la superación de las desigualdades sociales, por tanto el compromiso está en que los docentes y el sistema educativo asuman esta propuesta en sus planes y diseños curriculares. La tarea de una educación para todos, en y para la diversidad, requiere cambios y transformaciones no solo en las actitudes, sino además en las estructuras académicas, pedagógicas y administrativas de las instituciones. Esto, al igual que lo que se ha venido exponiendo en los apartados anteriores, es el reto de asumir los nuevos cambios sociales, lo que demanda especialmente para las universidades una posición en la cual ofrecer una educación de calidad implica que todas las personas, independientemente de su origen, cultura, creencia, preferencia sexual, capacidad, etc., puedan acceder y ser tenidas en cuenta. Es indispensable, por tanto, la creación de modelos o políticas de atención con ajustes razonables, en los que las estrategias ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad, concepciones éticas que permitan considerar la inclusión como un asunto de derechos y de valores; unas estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras que permitan una educación reflejada en el reconocimiento de estilos de aprendizaje y capacidades entre los estudiantes, y en consonancia, la oferta de diferentes alternativas de acceso al conocimiento y a la evaluación de las competencias, así como asumir de manera natural que los estudiantes van a alcanzar diferentes niveles de desarrollo de éstas. Es así como para el Tecnológico de Antioquia el objetivo general de la política y el modelo institucional es generar equiparación de oportunidades,

garantizando los mecanismos y estrategias para la flexibilidad, accesibilidad, pertinencia, calidad e interculturalidad.

Aprendizaje a lo largo de la vida

El aprendizaje a lo largo de la vida es uno de los debates contemporáneos en las agendas educativas, lograr una educación en la que el estudiante pueda construir desde la interacción, los saberes propios y las experiencias vitales en la trayectoria de su vida, supone pensar en una educación y una formación que posibiliten un aprendizaje permanente en el tiempo, un aprendizaje de calidad, enriquecedor, que mejore los conocimientos, las competencias, las aptitudes y la formación del ser humano.

El aprendizaje a lo largo de la vida es una de las llaves de acceso al siglo XXI. Va más allá de la distinción tradicional entre educación básica y formación continua y responde al reto de un mundo que cambia continuamente, abarcando desde la infancia hasta la muerte y liga el desarrollo del aprendizaje que promueva el conocimiento del mundo, de la propia persona y de los otros, a partir del aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. (Delors, 1996, p. 18)

Desde esta perspectiva, asumir un aprendizaje a lo largo de la vida implica un cambio en la mirada del aprendizaje, reconociendo que este se construye y se adquiere no solo en el contexto educativo, sino en los ámbitos y experiencias vividas, que se da en la relación entre la enseñanza y el aprendizaje y se enfoca desde la concepción de aprender a aprender: “se trata de un proceso continuo de desarrollo y perfeccionamiento de la propia persona, orientado hacia la plena satisfacción personal, el ejercicio social activo y un protagonismo en la transformación de su entorno” (Ferrández, 2002, p. 88).

Por tanto, el aprendizaje a lo largo de la vida es una visión que busca sociedades del aprendizaje para ello, que requiere la formación basada en aspectos cognitivos y emocionales que permita el desarrollo de competencias metacognitivas, es decir, capacidades del estudiante para conocer y regular sus propios procesos de aprendizaje, desde el desarrollo de los pilares del aprendizaje: aprender a vivir juntos, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser.



MARCO METODOLÓGICO

La política y el modelo de atención a la diversidad son el resultado de la investigación, realizada entre 2013-2016, que se aborda en el marco de la equidad y equiparación de oportunidades desde un enfoque interseccional y construido en diferentes fases.

Se orientó por la investigación exploratoria, por constituirse en un objeto de estudio inmerso en los procesos misionales de la educación superior orientado a indagar sus elementos, aplicando una herramienta validada en el país como lo es el índice de inclusión, y sus resultados brindan elementos para cualificar la atención a la diversidad de los estudiantes que ingresan a la Institución.

Por trabajar con información cualitativa y cuantitativa, se orienta en los métodos de fiabilidad interna, confiabilidad y validez de contenido, utilizando programas como el SPSS y el Atlas-ti; y se desarrolla a través de las actividades de planeación, sensibilización a docentes, directivos y estudiantes, revisión de experiencias e investigaciones significativas de instituciones de educación superior que han adelantado la política de atención a la diversidad, y sistematización de resultados de la aplicación del índice de inclusión con sus tendencias y recomendaciones, para recoger y validar los elementos de la política de atención a la diversidad con sus estrategias y mecanismos articulada a procesos misionales. Se realiza el instrumento de validación de la política con grupos focales: personal administrativo, profesores, estudiantes, egresados y familias aplicando la estrategia de taller.

El modelo de atención a la diversidad se fundamenta en el enfoque interseccional, el cual se sustenta en un modelo teórico-metodológico y analítico que permite comprender las múltiples dimensiones y modalidades de las relaciones sociales y las construcciones subjetivas que se dan en estas interacciones. En este sentido, el modelo evidencia cómo las múltiples discriminaciones marcadas por sexo, raza/etnia, edad, clase social, opción sexual, discapacidad, etc., generan

desigualdades y exclusión en el sistema educativo. Así, la interseccionalidad ayuda a entender la manera en que conjuntos de diferentes identidades influyen sobre el acceso que puedan tener las personas a derechos y oportunidades, hecho relevante en la política de atención a la diversidad. Griffin y Museus refieren que la interseccionalidad, como paradigma en la investigación en educación superior, permite avanzar en cuatro direcciones: refleja mejor la diversidad de estudiantes, profesores, investigadores y trabajadores; facilita la excavación de voces y la comprensión de realidades en los márgenes; promueve una mejor comprensión de cómo las identidades convergentes contribuyen a la desigualdad para diseñar medidas de inclusión que contribuyan a la equidad, y evita el avance y la perpetuación simultáneos de la desigualdad (Griffin y Museus, 2011).

La interseccionalidad es un instrumento teórico y metodológico que problematiza el análisis de las relaciones humanas y las diferencias existentes en cada uno de los grupos o identidades. Varios autores han contribuido significativamente en esta propuesta, siendo Bartolomei, Davis, Leslie McCall, Avtar Brah y Crenshaw algunos de los mayores precursores.

Para Avtar Brah (2004, p. 76) la interseccionalidad es vista como “(...) los efectos complejos, irreductibles, variados y variables que resultan cuando múltiples ejes de diferencia —económica, política, cultural, psíquica, subjetiva y experiencial— se intersectan en contextos históricos específicos”. Bartolomei (2011, p. 99), por su parte, explica que

... este concepto hace alusión a las consecuencias de la interacción entre dos o más estructuras de discriminación o sistemas de subordinación u opresión. Contempla la forma en que los sistemas o estructuras discriminatorios —de raza, origen nacional o étnico, edad, orientación sexual, identidad de género, discapacidad, status migratorio, idioma, religión, condición socioeconómica— contribuyen a crear capas de desigualdad que se fortalecen y articulan entre ellas. De esa manera en una sola persona se conjugan múltiples identidades que, según el contexto, operan como sistemas opresivos o de privilegio.

En palabras de la propia Crenshaw:

La interseccionalidad es una conceptualización del problema que busca capturar las consecuencias estructurales y dinámicas de la interacción de dos o más ejes de subordinación. Ella trata la forma por la cual el racismo, el patriarcado, la opresión de clase u otros sistemas de opresión crean desigualdades básicas que estructuran las posiciones relativas de las mujeres, razas, clases, etnias y otros. (2002, p. 177)

Por último, Leslie McCall (2005, p. 771) concibe la interseccionalidad como “aquellas correlaciones entre múltiples dimensiones y modalidades de las relaciones sociales y formaciones del sujeto”. Es decir, el análisis lo centra en las diferentes desigualdades entre los diversos grupos sociales. Esta autora diferencia tres abordajes metodológicos: complejidad anticategorial, intracategorial e intercategorial.



Complejidad Intercategorial: Interpreta las categorías vigentes con la intención de explorar el funcionamiento real de la exclusión y la desigualdad, introduciendo un análisis sobre las relaciones de inequidad entre los grupos sociales y sus dimensiones múltiples y conflictivas para presumir la existencia de intersecciones.

Complejidad Anticategorial: Esta perspectiva considera que la vida social es compleja e irreductible, y que sus divisiones están dadas por un conjunto de categorías sociales construidas arbitrariamente a lo largo de procesos históricos y lingüísticos. Por tal motivo, propone una metodología basada en la deconstrucción de tales categorías analíticas, dado que las considera reduccionismos que impiden analizar desde la complejidad, ocupándose así de la crítica.

Complejidad Intracategorial: Suele analizar la experiencia vivida de los grupos que experimentan múltiples desigualdades y que son más visibles directamente. Se plantea como un mecanismo de biografización, especialmente en los estudios sobre fracaso y deserción escolar, implica análisis de las trayectorias de los estudiantes, de sus culturas de resistencias. Representa el punto intermedio entre las dos anteriores.

De acuerdo con lo anterior, se retoman estos abordajes como elementos metodológicos trascendentales en el modelo de atención educativa a la diversidad, para analizar las diferentes intersecciones que presentan los grupos poblacionales que hacen parte de la Institución: población LGBTI, población con discapacidad, grupos étnicos, adultos mayores, mujeres, población víctima del conflicto armado, grupos urbanos, etc., cuyo fin es visibilizar el cruce que integra las tres dimensiones antes mencionadas.

La interseccionalidad como instrumento analítico muestra cómo funcionan los sistemas cruzados de exclusión que afectan a los diferentes grupos, es decir, cómo las desigualdades evidenciadas en la combinación de identidades, que incluyen género, etnia, clase social, religión o creencia y discapacidad, afectan estructuralmente oportunidades económicas, políticas y sociales y crean desventajas para los sujetos. De esta forma, para la Institución abordar las múltiples discriminaciones, ayuda entender la manera en que varias identidades influyen sobre el acceso, la permanencia y la graduación. Este enfoque, por tanto, es eje transversal, porque permite descubrir las diferencias y similitudes significativas de los grupos, lo que ayuda a contrarrestar las discriminaciones y a establecer las condiciones necesarias equiparando oportunidades para que todos los estudiantes puedan gozar de sus derechos educativos y permanecer en la Institución.

Para llevar a cabo este modelo de atención se han diseñado varias fases enfocadas en estrategias que se enmarcan en el respeto y la aceptación por las diferencias. El modelo se ha puesto en práctica con toda la comunidad educativa mediante una metodología participativa en la que se orienta su diseño apoyado en la reflexión colectiva, aprovechando las experiencias vitales de las personas, los espacios simbólicos y cotidianos, los conocimientos previos y las visiones dominantes sobre las poblaciones discriminadas, hecho que ha permitido la transformación cultural en los diferentes espacios universitarios.



MARCO ORGANIZATIVO

El Tecnológico de Antioquia, teniendo en cuenta que en el modelo y la política de atención a la diversidad se requiere el liderazgo de diferentes actores y la articulación permanente entre ellos, ha establecido la siguiente estructura organizativa:

Equipo de apoyo. La Institución contará con un comité de atención a la diversidad el cual velará por el cumplimiento y la garantía de los derechos de todos los estudiantes. El comité se configurará como un organismo consultivo y asesor para la planificación, coordinación, concertación, ejecución y evaluación de la política institucional, invitará a sesiones de trabajo a las demás dependencias de la Universidad e identificará las estrategias de apoyo para la población estudiantil, impulsando acciones desde el programa de inclusión y promoviendo proyectos de investigación y estudios de impacto que permitan mejorar los procesos ya realizados o instaurar nuevas metodologías de atención diferenciada.

Funciones del comité de atención a la diversidad

- Acompañar y asesorar a la Institución Universitaria en el proceso de formulación, ejecución, seguimiento y evaluación de la política de atención a la diversidad.
- Verificar el cumplimiento y hacer seguimiento de la puesta en marcha de la política atención a la diversidad.
- Ejercer veeduría y control sobre el desarrollo de los programas, planes y proyectos de la Universidad dirigidos hacia la comunidad universitaria.
- Velar por que la información sobre los planes, programas, proyectos y mecanismos de participación relacionados con la población diversa permitan el acceso, la permanencia y graduación exitosa de los estudiantes.

- Acompañar a los estudiantes con estrategias desde el currículo, acceso y metodologías flexibles de enseñanza en la potencialización de sus capacidades.
- Crear una mesa Inter-facultades para erradicar la discriminación contra los grupos excluidos y marginados.
- Creación de mesa de diálogo para garantizar el cumplimiento del patrocinio, el fomento, la masificación, la divulgación, la planificación, la coordinación y la ejecución de la política de atención a la diversidad.
- Acompañar la actualización del reglamento estudiantil y del PEI a partir de un enfoque interseccional y de atención a la diversidad.
- Generar estrategias de sensibilidad educativa en los planes de capacitación frente al concepto de atención educativa a la diversidad.
- Reconocer las culturas urbanas y propender por su libre expresión.
- Organizar, ejecutar o participar en programas y eventos académicos que tengan como fin promover la inclusión en el sistema educativo superior.
- Realizar foro de intercambio de experiencias con otras instituciones de educación superior.
- Participar en diversos espacios de análisis sobre la inclusión y atención a la diversidad en la educación superior, tanto locales, nacionales como internacionales, para que, a partir de la investigación y la reflexión constantes, se pueda generar impacto y transformar la política pública en ambos escenarios.

Equipo de acompañamiento. La vicerrectoría conformará un equipo responsable interdisciplinario que articule los procesos académicos, administrativos, financieros, de investigación y formación para la atención educativa a la diversidad de estudiantes. El equipo de acompañamiento estará conformado por el vicerrector quien lo preside, un coordinador con experiencia en el tema, un representante de bienestar universitario, un representante de la dirección administrativa y financiera, un representante de planeación, un docente por facultad, un psicólogo, un abogado, un representante de la dirección de investigación, un representante de admisiones, un representante de los estudiantes.

El equipo de acompañamiento velará por el cumplimiento y la garantía de los derechos de la población diversa, se configurará como un organismo consultivo y asesor de la Vicerrectoría Académica para la planificación, coordinación, concertación, ejecución y evaluación de la política institucional; promoverá proyectos de investigación y estudios de impacto que permitan mejorar los procesos ya realizados o instaurar nuevas metodologías de atención diferenciada.

Acompañamiento. La Institución implementará estrategias que le permitan eliminar barreras arquitectónicas, comunicativas y actitudinales para facilitar el acceso, la permanencia y el desarrollo autónomo de la diversidad de estudiantes.

Proceso de admisión. El proceso de admisión considera los ajustes razonables para el diseño, la organización y aplicación de los apoyos técnicos, tecnológicos, logísticos y humanos necesarios para que los estudiantes ingresen en condiciones accesibles.

Plan de capacitación y actualización docente. Extensión académica propiciará espacios de discusión y análisis entre docentes sobre los procesos académicos para analizar hasta qué punto responden a las características del contexto colombiano en educación superior, y desarrollar programas de cualificación hacia la concepción de currículo diverso, metodologías y didácticas flexibles en correspondencia con la atención a la diversidad de estudiantes.

Currículos flexibles. A los programas académicos les compete, en la integralidad del currículo, definir los criterios de flexibilidad que estén adaptados a las particularidades de los estudiantes, a su entorno y a los contextos regionales desde una perspectiva interdisciplinar; retomando los principios del diseño universal, la interculturalidad y el uso de las TIC.

Líneas de investigación. La Institución promoverá proyectos, prácticas, semilleros, eventos académicos, pasantías y publicaciones en temas que aborden problemáticas, necesidades, innovaciones, experiencias significativas y tendencias sobre atención educativa a la diversidad.

Programa de desarrollo humano. La Institución liderará programas, campañas y actividades para comprender situaciones de exclusión, discriminación y vulnerabilidad social que lleven a generar una cultura de respeto por la diferencia.

Acompañamiento familiar. En la Institución, de acuerdo con un estudio previo, se autorizará la participación y el acompañamiento de un familiar o de una persona externa para el pleno ejercicio académico del estudiante; adicionalmente, se brindará la asesoría en caso que se requiera para el logro académico del estudiante.

Actualización del Proyecto Educativo Institucional. Para poder garantizar el ejercicio pleno de los derechos de la población diversa se incluye en el PEI todo lo relativo a la atención a la diversidad y a la equiparación de oportunidades educativas.

Reglamento estudiantil. En el reglamento se tendrán en cuenta estrategias y mecanismos que preserven la convivencia y sancionen situaciones de discriminación o exclusión por condiciones de diversidad, y mecanismos para garantizar el acceso, promoción y graduación fundamentados en el principio de equiparación de oportunidades.

Comités curriculares. En los comités curriculares de las diferentes facultades se realizará un análisis frente a la educación de la diversidad de los estudiantes; la actualización y pertinencia del Proyecto Educativo de Programa; el currículo y la validación de las estrategias de acceso, permanencia y graduación, así como la promoción de la innovación y la adquisición de herramientas pedagógicas, tecnológicas y apoyos informáticos accesibles.

Accesibilidad universal. La Institución promoverá gradualmente, y de acuerdo con la disponibilidad presupuestal, las acciones necesarias para diagnosticar, mitigar y eliminar las barreras urbanísticas y arquitectónicas, de medios, de movilidad y de funcionalidad que requiere

la actividad universitaria; en sus nuevas construcciones arquitectónicas se proyectarán rampas y señalización en coherencia con especificaciones técnicas y reglamentarias vigentes.

Respeto a la prevalencia de la lengua. A partir del conocimiento y adopción de lenguas, modos, medios y formatos alternativos comunicativos, se promoverá la formación y vinculación, el respeto por la lengua nativa y su reconocimiento como primera lengua en los grupos étnicos y estudiantes sordos.

Pruebas Saber Pro. La Institución reportará los casos que ameriten adaptación, flexibilización o apoyo para presentar las pruebas de estado.

Permanencia y graduación: La Institución, en aras de propiciar condiciones para que los estudiantes avancen y potencialicen sus capacidades, contempla acciones orientadas a facilitar ayudas técnicas, material y equipamiento, el acceso a la comunicación y la información en el aula y accesibilidad al entorno de los medios audiovisuales; acciones de orden académico como, flexibilidad curricular y adaptación de las pruebas académicas de conocimiento internas y recomendación para las externas.

Egresados. La oficina de egresados establecerá estrategias de seguimiento a egresados que durante la permanencia en los programas requirieron ajustes razonables para promover acciones de inclusión laboral.

Seguimiento, monitoreo y evaluación

Para hacer el seguimiento a la política y al modelo de atención educativa a la diversidad, se diseña un instrumento con indicadores que evalúan las acciones desarrolladas en los procesos misionales, estratégicos y de apoyo.

Indicadores con cada proceso misional y de apoyo a la gestión

Guía de autoevaluación: propuesta para evaluar los procesos de apoyo a la gestión y procesos misionales, que a partir de su aplicación permita el diseño de acciones mejoradoras y posterior evaluación para analizar el impacto de la atención educativa en la Institución.



Procesos	Variables dependencias	Indicadores	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	No se hace
Misionales	Estudiantes	Todos los estudiantes son aceptados sin discriminación y reciben una atención que garantiza el aprendizaje, la participación, la convivencia y el avance de un semestre a otro, que los prepara para la vida y el trabajo.				
		En la institución universitaria se realizan acciones para garantizar la permanencia de todos los estudiantes, incluyendo aquellos que presentan una situación de vulnerabilidad, como necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento, grupos étnicos, diversidad sexual, ciclo de vida.				
		En la institución universitaria los estudiantes reciben las ayudas necesarias para el aprendizaje y la participación, incluyendo aquellos que presentan una situación de vulnerabilidad como necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento, grupos étnicos, diversidad sexual.				
		La institución universitaria divulga y da a conocer la política y el modelo de atención educativa a la diversidad.				



Procesos	Variables dependencias	Indicadores	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	No se hace
		La institución universitaria realiza acciones para que todas las personas puedan desplazarse sin dificultad por sus instalaciones.				
		La institución universitaria realiza actividades culturales, recreativas, deportivas y académicas para promover la aceptación de la diferencia y la comprensión de un enfoque interseccional.				
		En la institución universitaria los docentes implementan diferentes opciones en didácticas flexibles para facilitar el aprendizaje de cada uno de los estudiantes de acuerdo con sus características y necesidades, incluyendo aquellos en situación de vulnerabilidad como necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento y analfabetismo, entre otras.				
		En la institución educativa los docentes utilizan diferentes maneras de evaluar, especialmente para las poblaciones que lo requieren por condiciones personales o situaciones sociales.				
		En la institución educativa la relación entre docentes y estudiantes se manifiesta en una comunicación respetuosa de la diferencia.				
	Profesores	En la institución universitaria los docentes reciben capacitación y formación en estrategias metodológicas y flexibles para atender la diversidad de estudiantes.				
		En la Institución los docentes cuentan con acompañamiento por parte del equipo de apoyo cuando tienen en sus aulas estudiantes con discapacidad.				
		Los docentes conocen la política y el modelo de atención educativa a la diversidad.				

Procesos	Variables dependencias	Indicadores	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	No se hace
		Los docentes reciben orientación por parte del equipo de apoyo y acompañamiento en los ajustes razonables desde los comités curriculares.				
		Los docentes implementan en sus aulas diferentes opciones en didácticas flexibles para facilitar el aprendizaje de cada uno de los estudiantes de acuerdo con sus características y necesidades, incluyendo aquellos en situación de vulnerabilidad, como necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento y analfabetismo, entre otras.				
		En la institución universitaria el equipo de apoyo asesora a los docentes en el proceso de evaluación y promoción flexible para dar respuesta a las características personales, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes que requieren ajustes razonables.				
	Procesos académicos	En la institución universitaria los comités curriculares orientan la implementación de modelos educativos, didácticas flexibles y opciones de comunicación que permitan el acceso al currículo de todos los estudiantes.				
		Los comités curriculares revisan periódicamente su plan de estudios para realizar los ajustes pertinentes que permitan hacerlo accesible a todos los estudiantes, incluso a aquellos que presentan una situación de vulnerabilidad, como necesidades educativas especiales por discapacidad, desplazamiento, grupos étnicos, etc.				



Procesos	Variables dependencias	Indicadores	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	No se hace
		En la institución universitaria los comités curriculares definen mecanismos de seguimiento a las prácticas pedagógicas inclusivas para conocer sus resultados y su impacto en el desempeño académico, incluyendo a los estudiantes o grupos que presentan una situación de vulnerabilidad, como necesidades educativas especiales por discapacidad.				
		En los comités curriculares de las diferentes facultades han actualizado la pertinencia del Proyecto Educativo de Programa y han impulsado estrategias de acceso, permanencia y graduación.				
		Asimismo, la promoción de la innovación y la adquisición de herramientas pedagógicas, tecnológicas y apoyos informáticos accesibles para su población.				
		Extensión académica propicia espacios de discusión y análisis mediante planes de capacitación y actualización en currículo diverso, metodologías y didácticas flexibles, en correspondencia con la atención a la diversidad de estudiantes para los docentes.				
		La institución universitaria realiza articulaciones y proyectos de extensión donde promueve procesos de atención a la diversidad.				
		La institución cuenta con recursos bibliográficos accesibles para todas las poblaciones.				
		La institución universitaria cuenta con recursos informáticos y de comunicación que favorecen a todos los estudiantes.				

Procesos	Variables dependencias	Indicadores	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	No se hace
	Investigación, innovación y creación artística y cultural	Los grupos de investigación promueven proyectos, prácticas, semilleros, eventos académicos, pasantías y publicaciones en temas que aborden problemáticas, necesidades, innovaciones, experiencias significativas y tendencias sobre atención educativa a la diversidad.				
Procesos Estratégicos	Misión y Proyecto Institucional	La institución en el proceso de admisión considera los ajustes razonables para el diseño, la organización y aplicación de los apoyos técnicos, tecnológicos, logísticos y humanos necesarios para que los estudiantes ingresen en condiciones accesibles.				
		En el PEI se incluye todo lo respectivo a la atención a la diversidad y a la equiparación de oportunidades educativas.				
		El reglamento estudiantil tiene en cuenta estrategias y mecanismos que preserven la convivencia para garantizar el valor del respeto a la diferencia.				
	Bienestar institucional	Bienestar Universitario liderará programas, campañas y actividades para comprender situaciones de exclusión, discriminación y vulnerabilidad social; que lleven a generar una cultura de respeto por la diferencia.				
		La institución realiza acciones e implementa estrategias para lograr la permanencia y retención estudiantil, especialmente de los grupos más vulnerables				
	Organización administrativa y gestión	La Institución promueve gradualmente y de acuerdo con la disponibilidad presupuestal, las acciones necesarias para diagnosticar, mitigar y eliminar las barreras urbanísticas y arquitectónicas, de medios, de movilidad y de funcionalidad requeridas.				

Procesos	Variables dependencias	Indicadores	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	No se hace
		La institución universitaria promueve un ambiente accesible para los estudiantes, construyendo una cultura institucional de respeto a la diferencia.				
		La institución implementa estrategias que le permitan eliminar barreras arquitectónicas, comunicativas y actitudinales, para facilitar el acceso, la permanencia y el desarrollo autónomo de la diversidad de estudiantes.				
		La Institución, en sus nuevas construcciones arquitectónicas, diseña rampas y señalización en coherencia con especificaciones técnicas y reglamentarias vigentes.				
		La institución reporta los casos que ameriten adaptación, flexibilización o apoyo para presentar las pruebas de estado.				
		La Institución promueve la formación y vinculación, el respeto por la lengua nativa y su reconocimiento como primera lengua en los grupos étnicos y estudiantes sordos.				
	Impacto de los egresados en el medio	La Oficina de Egresados establece estrategias de seguimiento a egresados que durante la permanencia en los programas requirieron ajustes razonables para promover acciones de inclusión laboral.				
Procesos de apoyo	Recursos físicos y financieros	La institución contempla acciones orientadas a facilitar ayudas técnicas, material y equipamiento, el acceso a la comunicación y la información en el aula, y accesibilidad al entorno de los medios audiovisuales.				
		La institución asigna recursos para la implementación y ejecución de la política de atención a la diversidad				

Guía de evaluación para la implementación de la política de atención a la diversidad

La propuesta de indicadores permite valorar la gestión de la atención a la diversidad

Indicador	Escala de valoración			
	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	No se hace
La institución establece mecanismos y estrategias para implementar la política de atención a la diversidad.				
La política de atención a la diversidad está articulada al proceso misional de la docencia de la institución.				
La política de atención a la diversidad está articulada al proceso misional de la investigación de la institución.				
La política de atención a la diversidad está articulada al proceso misional de la proyección social de la institución.				
La implementación de la política de atención a la diversidad en la institución es coherente con las posturas conceptuales sobre el respeto a la diferencia.				
En la implementación, la política de atención a la diversidad se caracteriza por ser participativa.				
La implementación de la política de atención a la diversidad es objeto de seguimiento periódico.				
La institución establece mecanismos para conocer el nivel de satisfacción con su implementación en la comunidad educativa.				

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Aguado, T. 2009. El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. En T. Aguado, y M. del Olmo (Eds.), *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas* (pp. 13-27). Recuperado de: http://www2.uned.es/grupointer/interalfa_book+espanol.pdf
- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 3-7. DOI: 10.1111/j.1471-3802.2007.00075.x
- Álvarez González, S. (2010). La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la enseñanza de las lenguas*, 9.
- Araque, N. y Barrio de la Puente, J. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos, *Prisma Social*, 4(1), 1-34.
- Artiles, A. J. (1998). The dilemma of difference enriching the disproportionality discourse with theory and context. *The Journal of Special Education*, 32(1), 32-36.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Bartolomei, María Luisa (2011). Género y Derechos Humanos: Algunas reflexiones feministas sobre la ciudadanía y el Estado Nación en América Latina. *Nordic Journal of Latin American and Caribbean Studies*, XLI(1-2), 97-136.
- Belzunegui, Ángel y Valls, Francesc (2014, noviembre). Retos para la inclusión social: equidad y cooperación en las universidades. En: M. Rifà Valls; L. Duarte Campderrós y M. Ponferrada Arteaga (Eds.), *Nuevos Desafíos para la Inclusión Social y la Equidad en la Educación Superior: Actas del III Congreso Internacional MISEAL* (pp. 116-131). Barcelona: MISEAL.
- Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. London: CSIE. Recuperado de: <http://www.resourcepackage->
- Brah, A. (2004). Diferencia, diversidad, diferenciación. En: AA. VV., *Otras inapropiables Feminismos desde las fronteras* (pp. 107-136). Madrid: Traficantes de sueños.

- Campo V., Rafael y Restrepo J., Mariluz (1999). *Formación integral. Modalidad posibilitadora de lo humano*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- CAST (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: The Author.
- Castells, Manuel (1997). *La era de la información. El poder de la identidad*. México: Siglo XXI Editores.
- Cejudo, C. (2006). Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 234, 365-380.
- Cerrillo Martín, R., Izuzquiza Gasset, D. y Egado Gálvez, I. (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la universidad. *Revista de Investigación en Educación*, 11, 41-57.
- Chamorro, J. (2008). Respuesta a la diversidad. *Revista Digital Innovación y Experiencia Educativa*, 13. Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/JESUS_CHAMORRO_1.pdf
- Chan de Ávila, J., García Peter, S. y Zapata Galindo, M. (2013, jul.-dic.). Inclusión social y equidad en las Instituciones de Educación Superior de América Latina. *ISEES Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 13, 129-146.
- CIPFUHEM (2002, octubre). El concepto de identidad. Artículo extraído del dossier pedagógico *Vivre ensemble autrement*, perteneciente a la campaña de Educación para el Desarrollo *Annoncer la Colour*, iniciativa de la Secretaría de Estado para la Cooperación al Desarrollo de Bélgica. Traducción de Elsa Velasco. Recuperado de: <http://www.fuhem.es/ecosocial/dossier-intercultural/contenido/9%20EL%20CONCEPTO%20DE%20IDENTIDAD.pdf>
- Colombia, Departamento Nacional de Planeación —DNP— (2004). Política pública nacional de discapacidad e inclusión social. Documento Conpes Social, 166. Recuperado de: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Social/166.pdf>
- Conell, Robert (2009). *La justicia curricular*. Buenos Aires: CLACSO.
- Congreso de la República de Colombia (2013). Ley 1618 de 2013, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de: http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1618_2013.htm [Consultado el 15 de mayo de 2014].
- Congreso de la República de Colombia (2009). Ley 1346 por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad” adoptada por la

Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Revisión de la Ley 1346 de julio 31 de 2009. *Diario Oficial*, 47.427.

Congreso de la República de Colombia (2011). Ley 1482 de 2011, por medio de la cual Por medio de la cual se modifica el Código Penal y se establecen otras disposiciones (Capítulo IX: De los actos de discriminación). *Diario Oficial*, 48.270.

Congreso de la República (1992). Ley 30 de 1992, “Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior”. *Diario Oficial*, 40.700.

Congreso de la República (1993). Ley 70 de 1993, “Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política”. Reconocimiento comunidades negras. *Diario Oficial*, 41.013.

Congreso de la República de Colombia (1994). Ley 115, Por la cual se expide la ley general de educación. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf [Consultado el 17 de noviembre de 2013].

Conill, J. (2004). *Horizontes de economía ética*. Madrid: Tecnos.

Correa, J. (1999). *Integración para población con necesidades educativas especiales*. Bogotá: Aula Abierta Magisterio.

Correa, J. (2016). Grupos minoritarios en la educación superior ¿Nuevos sujetos o sujetos invisibilizados? Reconocimiento en la justicia curricular. Tesis de Doctorado en Humanidades, mención en Educación, Universidad Nacional de Rosario.

Correa, J. y Bedoya, M. (2010, feb.-may.). Intervención en el manejo social del riesgo en infancia y adolescencia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 29, 122-144. Recuperado de: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/>

Correa, J., Bedoya, M. y Agudelo, Gloria (2015). Formación de docentes participantes en el programa de educación inclusiva con calidad en Colombia. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 9 (1), 43-61.


Correa, J. y Suárez, J. (2014). La formación investigativa de maestros y agentes educativos vinculados a la atención de la diversidad desde la vulnerabilidad. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 1, 1-27.

Corte Constitucional de Colombia (2004). Sentencia T-642 de 1.º de julio de 2004. M. P. Rodrigo Uprimny Yepes.

- Corte Constitucional de Colombia (2010). Sentencia C-293 del 21 de abril de 2010. M. P. Nilson Pinilla Pinilla.
- Corte Constitucional de Colombia (2013). Sentencia T-565 del 23 de agosto de 2013. Derecho a la identidad y de género. Magistrado sustanciador: Luis Ernesto Vargas Silva.
- Corte Constitucional de Colombia Sentencia T-478 de 2015. Discriminación por orientación sexual e identidad de género en ambientes escolares; protección del derecho a la igualdad y del libre desarrollo de la personalidad; corresponsabilidades en el desarrollo educativo de los menores de edad.
- CREA (1995-1998). *Habilidades comunicativas y desarrollo social*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Investigación Científica y Técnica.
- Crenshaw, Kimberlé W. (2002). Cartografiando los márgenes. Interseccionalidad, políticas identitarias y violencia contra las mujeres de color. En Raquel (Lucas) Platero (ed.), *Intersecciones: Cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. España: Ed. Bellaterra.
- Cuenca, G. (2014). El ajuste razonable como expresión de igualdad. Ponencia presentada en la Conferencia ALFA: Discriminación y grupos en situación de vulnerabilidad: género y discapacidad. 2, 3 y 4 de septiembre, Lima, Perú.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana, Unesco.
- Díaz V., Mario (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Bogotá: ICFES.
- Díaz R., P. (Ed.) (2006). *Caminos para la inclusión en la educación superior en Chile*. Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Dubet, F. (2004). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En: E. Tenti Fanfani (Org.). *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina* (pp. 15-44). Buenos Aires: IIPE /UNESCO.
- Duschatzky, S. (2003). Diversidad, singularidad, experiencia, ¿hablamos de lo mismo?, FLACSO. Argentina.
- Dussel, I. (2004). La escuela y la diversidad. Un debate necesario. *Todavía*, 8. Fundación OSDE. Buenos Aires.
- Espinosa y Goetsche (2014). Construcciones de calidad e igualdad en las universidades ecuatorianas.

- Ferrández, A. (2002). *Ideas para seguir reflexionando sobre educación*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Feuerstein, Reuven (s. f.). La teoría de la modificabilidad cognitiva. Centro de Desarrollo Cognitivo. Universidad Diego Portales.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Gadamer, H. G. (1983). *Elogio de la teoría*. Barcelona: Península.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gimeno Sacristán, J. (1993). El desarrollo curricular y la diversidad. En E. Muñoz y J. Rue, *Educació en la diversitat i escola democràtica* (pp. 29-51). Barcelona: ICE-UAB.
- Giné, C. y Font, J. (2007). El alumnado con discapacidad intelectual y del desarrollo. En Joan Bonals y Manuel Sánchez-Cano (coords.), *Manual de asesoramiento pedagógico*. Barcelona: Editorial Grao.
- González, N. (2013). Mujeres indígenas rarámuri universitarias. En Gemma Celigueta, Gemma Orobitg y Pedro Pitarch (Coords.), *Modernidad indígena, 'indigeneidad' e innovación social desde la perspectiva del género* (pp. 125-138). Barcelona: Universidad de Barcelona Ediciones.
- Griffin, Kimberly A. & Museus, Samuel D. (2011). Using mixed-methods approach to study intersectionality in Higher Education. San Francisco: Wiley.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (1998). *What's worth fighting for out there?* New York, NY: Teachers College Press.
- Jordán, J. A.; Ortega, P. y Mínguez, R. (2002). Educación intercultural y sociedad plural. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 14, 93-119.
- Kroeber, A. L. y Kluckhohn, C. (1952). Culture, a critical review of concepts and definitions. *Papers of the Peabody Museum (Harvard University)*, 47(1).
- Lira R., Hugo y Ponce de León, R. (2005). Desafíos de la educación universitaria para atender la diversidad. Recuperado de: <file:///D:/Juan%20Carlos/Downloads/Dialnet-DesafiosDeLaEducacionUniversitariaParaAtenderLaDiv-3993020.pdf>

- López Sánchez, Javier; Crispín Bernardo, María L.; Rodríguez Sánchez, Beatriz; Elizalde Trinidad, Alejandra; Gallardo Gutiérrez, Ana L.; González Petit, Ivonne, *et al.* (2006). *El enfoque intercultural en educación: orientaciones para maestros de primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Malik Liévano, Beatriz; García Rodríguez, Pilar; Aguado Odina, Teresa; Gil Jaurena, Inés; Mata Benito, Patricia; Alonso Suárez, Claudia *et al.* (2011). *Diversidad cultural y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria*. España: Ministerio de Educación.
- Marchesi, A. (2006). El valor de educar a todos en un mundo diverso y desigual. *Revista PRELAC*, (2), 54-69.
- McCall, L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Signs*, 30(3), 1771-1800.
- McGuire, J., Scott, S. & Shaw, S. (2006). Universal design and its applications in educational environments. *Remedial and Special Education*, 27,166-175.
- Merino, D. (2009). El respeto a la identidad como fundamento de la educación intercultural. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 16(1).
- Meyer, A., y Rose, D. (Eds.) (2006). *A practical reader in universal design for learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Meyer, A. y Rose, D. (2009). *A policy reader in universal design for learning*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2015). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá: MEN, Fundación FES.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1995). Decreto 804 1995. Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. Recuperado de http://www.urosario.edu.co/jurisprudencia/catedra-viva-intercultural/Documentos/dec_804_de_1995.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013). Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva. Recuperado de: http://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-327647_documento_tres.pdf
- Ministerio de la Protección Social de Colombia (2007). Política nacional de envejecimiento y vejez (2007-2019).

- Muñoz Sedano, A. (1999). La educación multicultural: Enfoques y modelos. En: Encarna Soriano y Francisco Checa y Olmos (coords.), *Inmigrantes entre nosotros: trabajo, cultura y educación intercultural* (pp. 205-244). España-Icaria.
- Nussbaum, M. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano. El enfoque de las capacidades*. Barcelona: Herder.
- Nussbaum, M. (2007). "Education for citizenship in an era global connection". *Studies in Philosophy and Education*.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- OEA (2003). *Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar*. Argentina: OEA.
- Orrego, I. (2016). La educación inclusiva para escuelas participativas y dialogantes desde la diferencia. *Revista Senderos Pedagógicos*, 7, 121-125.
- Palomares R., A. (2006). Educación e inmigración en España. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 339-364. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/28241479_Educacion_e_Inmigracion_en_Espana
- Paz Delgado, C. L. (2014). Competencias docentes para la atención a la diversidad: Investigación-acción en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras. Tesis doctoral. Universidad de Alicante.
- Reimers, F. (2000). Educación, desigualdades, y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de educación*, 23, 21-50.
- Reynaga, G. (2009). Mujeres indígenas y la educación superior en el Perú. *ISEES*, 5, 57-67.
- Rifà Valls, M.; Duarte Campderrós, L. y Ponferrada Arteaga, M. (eds.) (2014). *Nuevos Desafíos para la Inclusión Social y la Equidad en la Educación Superior: Actas del III Congreso Internacional MISEAL*. Barcelona: MISEAL.
- Rose, D. Meyer, A. & Hitchcock, C. (Eds.) (2005). *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Sánchez V., J. A. (s. f.). Atención a la diversidad. Recuperado de: <http://www.eduinnova.es/monografias09/Dic09/Diversidad.pdf>
- Sánchez, F., Quirós, M., Reverón, C. y Rodríguez, A. (2002). Equidad social en el acceso y permanencia en la universidad pública. Determinantes y factores asociados. *Documentos CEDE*, 16, 1-48.
- 

- Sen, A. (1987). *Sobre ética y economía*. Madrid: Alianza.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Solís, S. (2003). El enfoque de derechos: aspectos teóricos y conceptuales. Recuperado de: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/docente/pd-000133.pdf>
- Torres S., J. (2011). *La justicia curricular: el caballo de Troya de la cultura escolar*. España: Morata.
- Unesco (2004). Temario abierto sobre educación inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas. Santiago de Chile: Unesco.
- Unesco (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- Unesco (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- Universidad Nacional de Colombia (2007). Cuestión de supervivencia. Graduación, deserción y rezago en la Universidad Nacional de Colombia. Dirección Nacional de Bienestar Universitario. Bogotá: Pre-prensa.
- US Department of Education (2008). Higher Education Opportunity Act, Sect.103, 24. Recuperado de: <http://www2.ed.gov/about/bdscomm/list/naciqi.html>
- Valladares, L. (2011, abril). La educación científica intercultural y el enfoque de las capacidades. *Revista CTS*, 6(16), 36-69.
- Vásquez, J. A. (2007, sept.). Enfoque Intercultural para una Educación Básica Regular Intercultural y Bilingüe. Revista cultural electrónica *Construyendo nuestra interculturalidad*, 4. (www.interculturalidad.org)
- Velasco, J. C. (2006, nov.-dic.). Pluralidad de identidades e integración cívica. *ARBOR. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, CLXXXII (722), 721-740.
- Veleda, C.; Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC, UNICEF, Embajada de Finlandia.
- Zapata G., Martha, Cuenca, Andrea y Puga, Ismael (2014). *Guía desde un enfoque interseccional. Metodología para el Diseño y Aplicación de Indicadores de Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior de América Latina*. Berlín: MISEAL.

Bibliografía complementaria

- Aristizábal, A. B., Aguilar, J. F. L., & Walker, M. (2010). La educación superior desde el enfoque de capacidades: una propuesta para el debate. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(3), 123-131.
- Cardona, M. C. (2006). *Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson.
- Correa, J. (2016). La evaluación del aprendizaje en el contexto de la justicia curricular para población con discapacidad en educación superior. Ponencia en el 8.º Congreso de Discapacidad. Por una sociedad incluyente. Medellín: Instituto de Capacitación los Álamos.
- Correa, J. (2017). La construcción de justicia curricular en la educación superior, situada en la ecología de saberes de grupos minoritarios discriminados y excluidos. Tesis de doctorado en Humanidades, mención en Educación, Universidad Nacional de Rosario.
- Correa, J. y Restrepo, N. (2016). Política de atención educativa para la diversidad de estudiantes en el Tecnológico de Antioquia. Avances y desafíos, una apuesta a la inclusión y la calidad Educativa en la educación superior. Ponencia en la II Bienal Iberoamericana de Infancias y Juventudes. Manizales: CLACSO, Universidad de Manizales, CINDE.
- Correa, J. y Restrepo, N. (2017). Una mirada a la diversidad desde los lenguajes, las representaciones y las mediaciones pedagógicas. Medellín: Tecnológico de Antioquia.
- CREA (1998). Comunidades de Aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información. *Aula de Innovación Educativa*, nº 72, pp. 49-51. Barcelona: Graó.
- De Valle, A. y Vega, V. (2006). *Una escuela en y para la diversidad: el entramado de la diversidad*. Buenos Aires: Aique Editores.
- Domínguez, J. (2004, junio). La educación en valores. Recuperado de: <http://www.nodo50.org/movicaliedu/dominguezvalores.pdf>
- Flecha, R.; Gómez, J. y Puigvert, L. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Freire, Paulo (1976) [1970]. *Pedagogía del oprimido* (15ª ed). México: Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H. G. (1992). *Verdad y Método* 11. España: Ed. Sígueme.

- García G., Mercedes, García C., Diana, Biencinto L., Chantal & González B., Coral (2009). De la exclusión a la inclusión: una forma de entender y atender la diversidad cultural en las instituciones escolares. *Revista Psicopedagogia*, 26(79), 108-123. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862009000100013&lng=pt&tlng=es
- Jaramillo, M. (2016). Factores de deserción y permanencia del programa CLEI (Colombia). Recuperado de: <http://www.monografias.com/docs112/programa-clei-colombia/programa-clei-colombia2.shtml#referencia#ixzz4xkEKxq8V>
- Jiménez F., C. (1987). *Cuestiones sobre bases diferenciales de la educación*. Madrid: Uned.
- Ramos, H. L. & De León Leiva, R. P. (2006). Desafíos de la educación universitaria para atender la diversidad. *Horizontes Educativos*, 11(1), 4. Recuperado de: <http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3632700.pdf>
- Restrepo, N. y Guerra, N. (2016). Las representaciones sociales de la participación política de las mujeres líderes de la ciudad de Medellín. Análisis desde el enfoque interseccional. *Revista Cuestiones de Género: De la Igualdad y la Diferencia*, 11, 171-191.
- Sen, A. (2002). *Rationality and Freedom*. Cambridge, Mass.: Belknap.
- Sen, A. (2011). *La idea de la justicia*. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.
- Serrano O., R. (s. f.) Guía de conocimiento sobre educación intercultural. Instituto de Estudios Políticos para América Latina y África. Recuperado de: <http://www.gloobal.net/iepala/global/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=5336&opcion=documento>
- Suárez, J. (2014). Una experiencia de investigación en torno a la inclusión educativa. *Unipluriversidad*, 13(3), 52-60.
- Toboso, M. y Arnau Ripollés, M. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Araucaria*, 10(20).
- Unesco (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Unesco (1994). Marco de Acción y Declaración de Salamanca. Informe Final Conferencia Mundial sobre necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad. París: Unesco. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Unesco (2000). Foro Mundial sobre la Educación. Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes. Dakar, Senegal, 26-28 de abril. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

Unesco (2005, 20 de octubre). Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales. París.

Unesco (2009). Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible /Buen Vivir. Experiencias En América Latina, Modalidades de Colaboración, Logros, Innovaciones, Obstáculos y Desafíos Coordinador Daniel Mato.

Unesco, IESALC (2006). *Informe sobre la Educación Superior en la América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas: IESALC.

Unesco, Unicef, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres y ACNUR (2015). la Educación 2030. Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Recuperado de: <http://www.redem.org/wp-content/uploads/2016/10/Educaci%C3%B3n-2030.pdf>



MODELO PARA LA ATENCIÓN

A LA DIVERSIDAD EN EL TECNOLÓGICO DE ANTIOQUIA

Centrado en la justicia educativa y la equiparación de oportunidades