
Educación superior inclusiva para personas con discapacidad en Colombia: desafiando el capacitismo

Inclusive higher education for people with disabilities in Colombia: challenging the ableism

Resumen

En este artículo se analiza el panorama de la educación superior inclusiva en Colombia en relación al capacitismo, para tal efecto, se utilizó un enfoque metodológico cualitativo, con el método crítico social y la técnica de revisión documental, cuya unidad de análisis se centró en observar cómo la educación superior inclusiva en Colombia se ve enfrentada a desafíos capacitistas. Se hace un abordaje desde el derecho a la educación inclusiva y la población con discapacidad, dando cuenta de la normatividad y jurisprudencia constitucional, de las estrategias tomadas por distintos entes gubernamentales; también presenta la perspectiva capacitista que impera en el acceso y permanencia de las personas con discapacidad a la educación superior, lo cual se contrasta con un análisis crítico a la matriz de dominación que pretende ser deconstruida desde una mirada anticapacitista, a partir de nuevos desarrollos conceptuales que se opongan a las formas establecidas como correctas de habitar el mundo, concluyendo que estas no encuentran concordancia con las verdaderas necesidades de una población totalmente diversa a la que debe garantizársele una educación superior inclusiva efectiva y de calidad.

Palabras clave

Anticapacitismo, capacitismo, Colombia, discapacidad, educación superior inclusiva.

Abstract

This article analyse the panorama of inclusive higher education in Colombia in relation to ableism. To employs a qualitative methodological approach, utilising the social critical method and the documentary review technique. whose unit of analysis focuses on observing how inclusive higher education in Colombia faces the challenges of ableism. This approach considers the right to inclusive education and the population with disabilities, taking into account relevant regulations and constitutional jurisprudence, as well as the strategies employed by different government agencies. It also presents the ableism perspective that prevails in the access and permanence of persons with disabilities to higher education. This is in contrast with a matrix of domination that is intend to be deconstruct from an anti-ableism perspective and through a critical analysis based on new conceptual developments that oppose the established ways of inhabiting the world. It is concluded that these are not in accordance with the real needs of a totally diverse population that must be guaranteed effective and quality inclusive higher education.

Keywords

Ableism, anti-ableism, Colombia, disability, inclusive higher education.

Bernardo Alfredo Hernández-Umaña

<bernardo.hernandez@unad.edu.co>

Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Colombia

Tatiana Hernández-Umaña

<tatiana.hernandezu@unad.edu.co>

Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Colombia



Para citar:

Hernández-Umaña, B. A. y Hernández-Umaña, T. (2024). Educación superior inclusiva para personas con discapacidad en Colombia: desafiando el capacitismo. *Revista Española de Discapacidad*, 12(2), 77-98.

Doi: <<https://doi.org/10.5569/2340-5104.12.02.05>>

Fecha de recepción: 25-02-2024

Fecha de aceptación: 18-07-2024



1. Introducción

En el presente artículo abordamos la prevalencia universal del capacitismo respaldado por el cuerpo teórico de los estudios de discapacidad y las teorías críticas asociadas. Desde esta perspectiva, el capacitismo se considera un sistema arraigado en estructuras sociales y culturales que atraviesa múltiples sociedades. Autores como Fiona Campbell (2009) y Mario Toboso (2017) han ilustrado cómo estas ideologías capacitistas se entrelazan con normas culturales y sociales para perpetuar la discriminación y la exclusión de las personas con discapacidad y, por lo tanto, no es pretensión de este artículo resaltar una mejor educación inclusiva, toda vez que el enfoque crítico¹ adoptado por numerosos investigadores en el campo de los estudios de discapacidad buscan desafiar las estructuras subyacentes de opresión y destacar cómo incluso los sistemas educativos que se consideran inclusivos pueden estar impregnados de hábitos y actitudes capacitistas que perpetúan la exclusión y la marginalización.

Así las cosas, subrayamos la naturaleza global y ubicua del capacitismo, la cual se evidencia en los diferentes lugares geográficos de enunciación desde los que nos hablan los autores que hemos abordado para el logro de este artículo.

Con todo lo anterior, en este artículo pretendemos evidenciar cómo la educación, a pesar de ser un derecho, no se garantiza a todas las personas, sino que en muchas ocasiones es negada y, por tanto, excluye a ciertas poblaciones. Para el caso en cuestión abordaremos específicamente a la población con discapacidad en relación con la educación superior inclusiva en Colombia y expondremos argumentos para dar cuenta de cómo esa exclusión que viven en el ámbito de la educación es producto de un capacitismo inmerso y normalizado en la sociedad.

En este orden de ideas resaltamos que, según el artículo 67 de la Constitución política de Colombia (1991), la educación se constituye como un derecho de toda persona, es un servicio con una función social, que busca que las personas tengan acceso tanto al conocimiento como a la ciencia, los valores y además los bienes de la cultura, sin embargo, en la práctica, este derecho, aunque es propio de todos los colombianos, no todos gozan del mismo, tal es el caso de las personas con discapacidad, quienes históricamente han sido excluidas de los procesos educativos pues, como afirman Correa et al. (2018):

Por medio de sofisticados mecanismos de discriminación insertos en la cultura, a las personas con discapacidad se les ha negado el derecho a la educación y se les ha segregado en instituciones especializadas, en donde el servicio educativo se ha desdibujado y ha sido reemplazado por la atención en salud, por la rehabilitación o por servicios de cuidado y ocupación del tiempo. En otros casos, las personas con discapacidad han sido efectivamente matriculadas en la escuela regular, pero la escuela y el sector educativo se han negado a flexibilizarse o a brindar ajustes. Con frecuencia se le exige a la persona y a la familia adaptarse a las reglas de juego, a las barreras presentes, so pena de ser excluidos. (p. 7)

¹ La teoría crítica de la discapacidad reconoce que el capacitismo no está limitado a una región geográfica o cultural específica, sino que es un sistema de opresión que atraviesa fronteras y se manifiesta de diversas formas en diferentes contextos. Esta comprensión ampliada enfatiza la importancia de abordar el capacitismo desde una perspectiva global e intercultural en la búsqueda de soluciones inclusivas y equitativas en la educación.

También es necesario recordar que en el año 2006 se creó la *Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad* (en adelante, la Convención), la cual se ratificó en Colombia en el año 2011. Esta se constituye como un acuerdo entre muchos países y estipula unos principios que debe acoger cada nación para garantizar la no discriminación. En el artículo 24 hace explícito el derecho a una educación inclusiva y de calidad para las personas con discapacidad, y propone una serie de acciones e iniciativas a tomar para en efecto cumplir con este artículo; entre ellas, se enuncia la implementación de ajustes razonables, de medidas de apoyo personalizadas, así como el aseguramiento del acceso de personas con discapacidad a la educación superior y la formación profesional con los ajustes necesarios (ONU, 2006).

Teniendo en cuenta lo antes mencionado advertimos un contraste entre lo que se ha escrito en la norma de normas y la realidad que enfrentan las personas con discapacidad en el país y un incumplimiento parcial de la Convención por parte del Estado colombiano.

Así las cosas, este artículo se desarrolla teniendo en cuenta siete apartados, a saber: 1) hacemos una breve introducción en torno a algunos desafíos de la educación superior en Colombia; 2) a continuación presentamos la especificidad en la educación superior inclusiva desde la perspectiva jurídica nacional; 3) posteriormente exponemos las estrategias del Estado colombiano para garantizar la educación superior inclusiva; 4) seguidamente referimos las acciones a mejorar por parte de Colombia, así mismo; 5) asumimos una posición crítica en torno al capacitismo como un sistema de opresión; 6) después presentamos una perspectiva anticapacitista como una forma de resistencia ante esa homogeneidad que se pretende establecer como un deber ser y; 7) finalmente, mostramos una perspectiva distinta sobre la educación superior inclusiva, para culminar con las conclusiones.

2. Metodología

Es importante tener en cuenta que el enfoque metodológico utilizado en la investigación ha sido el cualitativo (Verd Pericás y Lozares Colina, 2016; Ruiz Olabuénaga, 2012; Izcarra Palacios, 2014; Hernández Sampieri et al., 2010; Rodríguez-Gómez y Valdeoriola, 2009) mediante el método crítico social y la técnica de revisión documental, cuya unidad de análisis se centró en observar cómo la educación superior inclusiva en Colombia se ve enfrentada a desafíos capacitistas.

En este orden de ideas, teniendo en cuenta la técnica de investigación documental para recopilar, clasificar, organizar, analizar y sintetizar información relevante sobre la educación superior inclusiva y el capacitismo en el contexto colombiano, llevamos a cabo un proceso de revisión de documentos oficiales, investigaciones académicas, fuentes especializadas en la materia, además de legislación y jurisprudencia de la Corte Constitucional, con el objetivo de profundizar en la comprensión de estos temas y proporcionar un análisis crítico de los mismos.

Respecto a la selección de fuentes, se aplicaron criterios de relevancia, credibilidad y actualidad. Se priorizó la consulta de documentos oficiales, como informes de organismos internacionales y nacionales, así como investigaciones académicas publicadas en revistas científicas indexadas y libros especializados en educación inclusiva y estudios de discapacidad.

Así las cosas, respecto a los criterios de escogencia en cuanto a la legislación y jurisprudencia; el primero se tuvo en cuenta que en su objeto existiera relación con cuestiones asociadas a la educación inclusiva y, en el segundo, que la jurisprudencia seleccionada fuera de sentencias de constitucionalidad y de tutela en sede de revisión por la Corte Constitucional, en las que se resolviera alguna cuestión asociada a la educación inclusiva, especialmente con la educación superior.

En cuanto al procedimiento aplicado, tuvimos en cuenta en la búsqueda las fuentes académicas documentales (artículos y libros de investigación) de los últimos 5 años en el Catálogo 2.0 de Latindex, Dialnet y editorial Springer Nature. Buscamos una diversidad de perspectivas, consultando fuentes que representaran diferentes enfoques teóricos y geográficos, con el fin de obtener una visión amplia y completa del tema. También prestamos especial atención a la contextualización de cada fuente, proporcionando información sobre los autores, sus afiliaciones institucionales y la relevancia de sus trabajos para el tema tratado.

De otra parte, para la identificación de las diferentes fuentes documentales, tanto para la legislación como la jurisprudencia, se consultaron páginas oficiales. Para el primer caso, el portal web del Sistema Único de Información Normativa; la Función Pública y el Ministerio de Educación Nacional. Y respecto a la jurisprudencia, se realizó mediante el buscador de relatoría de la Corte Constitucional colombiana. Habiéndose recogido toda la información en razón a los criterios de escogencia, se procedió a la organización de la misma en relación a la unidad de análisis antes mencionada.

Así las cosas, el análisis de la información recogida la realizamos de manera crítica, identificando patrones, tendencias y discrepancias en los discursos sobre educación inclusiva y capacitismo en Colombia.

3. Algunos de los desafíos más apremiantes de la educación superior en Colombia

La educación superior en Colombia ha experimentado una transformación significativa en las últimas décadas, marcando un hito en la democratización del acceso a la educación. Tras la promulgación de la Constitución de 1991, que reconoció la educación como un derecho fundamental y estableció las bases para un sistema educativo más inclusivo y diverso, el país ha avanzado notablemente en términos de matriculación universitaria. Sin embargo, este crecimiento no está exento de desafíos sustanciales que demandan una atención crítica y estratégica.

Uno de los desafíos más destacados es la equidad en el acceso. A pesar de los avances, persisten notables disparidades regionales y socioeconómicas en cuanto al acceso a la educación superior (OEI, 2020; Gómez-Calderón et al., 2023). Esta disparidad plantea cuestionamientos fundamentales sobre la igualdad de oportunidades para todos los colombianos y la necesidad de un enfoque más inclusivo en la planificación y la política educativa.

La calidad de la educación superior es otro aspecto fundamental. García Duarte y Wilches Tinjacá (2020) enfatizan la necesidad de fortalecer los mecanismos de aseguramiento de la calidad para garantizar que las instituciones educativas cumplan con estándares rigurosos y proporcionen una formación de excelencia. La calidad educativa no sólo incide en la empleabilidad de los graduados, sino que también es esencial para estimular la investigación y la innovación, aspectos críticos para el desarrollo sostenible del país.

Otro aspecto relevante es la investigación, toda vez que desempeña un papel central en las instituciones de educación superior y su promoción es crucial para el progreso económico y social (Colina Colina, 2007). La inversión estratégica en investigación y desarrollo tecnológico no sólo impulsa la innovación, sino que también contribuye a la resolución de problemas nacionales y globales, consolidando la relevancia de Colombia en la comunidad científica internacional.

Además, temas como los desafíos financieros son una preocupación apremiante. Ayala Castro (2010) analiza con profundidad la sostenibilidad financiera de las universidades colombianas y destaca la urgencia de explorar fuentes de financiación adicionales para garantizar su viabilidad a largo plazo. Necesidad que también ha quedado en evidencia en el marco de la pandemia de la COVID-19 (Lancheros y Mora, 2022), toda vez que una financiación adecuada es esencial para mantener la calidad educativa y para permitir a las instituciones de educación superior cumplir sus roles como motores de desarrollo y progreso en la sociedad.

En conjunto, estos desafíos presentan una oportunidad para que Colombia avance hacia una educación superior más equitativa, de alta calidad. El compromiso y la colaboración de todas las partes interesadas, desde el Gobierno hasta las instituciones educativas y la sociedad civil, son esenciales para convertir estos desafíos en oportunidades y para asegurar un futuro prometedor para la educación superior en Colombia.

La visión general en donde se resaltan algunos desafíos de la educación superior en Colombia, delineada anteriormente, nos muestra un panorama de avances significativos y retos apremiantes. No obstante, más allá de los datos y análisis, es imperativo destacar la trascendencia de la educación superior inclusiva en esta ecuación.

Una educación superior verdaderamente inclusiva no sólo se refiere al acceso equitativo, sino que abraza la diversidad en todas sus dimensiones. Reconoce que cada individuo posee un conjunto único de habilidades, perspectivas y experiencias, y se esfuerza por crear entornos educativos que valoren y aprovechen esta diversidad. La inclusión implica el compromiso de superar barreras, ya sean económicas, culturales o físicas, que puedan obstaculizar el acceso a la educación superior.

En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional (2013), en su documento *Lineamientos: política de educación superior inclusiva*, destaca que la educación superior inclusiva no se limita a admitir a estudiantes diversos, sino que implica la creación de ambientes que respeten y valoren las diferencias individuales, subrayando la importancia de brindar a todo el estudiantado la sensación de ser bienvenido y respetado.

Así las cosas, la educación superior inclusiva no se detiene en la entrada a la universidad, sino que se refleja en las oportunidades de éxito durante y después de la educación superior. Esto implica la implementación de apoyos y servicios adecuados para aquellas personas que puedan necesitarlos, así como la promoción de un ambiente de aprendizaje accesible y enriquecedor para todas ellas. La *Declaración mundial sobre la educación superior para el siglo XXI* de la UNESCO (1998) respalda esta idea al enfatizar la importancia de promover el respeto por la diversidad cultural y el intercambio de ideas entre estudiantes de diferentes orígenes y perspectivas.

En este orden de ideas, desde una perspectiva más amplia, para dar paso al siguiente apartado debemos decir que la educación superior inclusiva no sólo beneficia a los individuos, sino que también contribuye al desarrollo sostenible de la sociedad en su conjunto. Al abrir las puertas de la educación superior a una gama más diversa de estudiantes se enriquece la fuerza laboral, se fomenta la innovación y se promueve una sociedad más justa y equitativa.

Dicho lo anterior, Colombia ha estado articulando lo que la UNESCO ha promovido acerca de la educación inclusiva a nivel mundial en su documento *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4* (UNESCO, 2015), en la que se establecen directrices y objetivos concretos para garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad para todas las personas. Este marco de acción reconoció la importancia de proporcionar oportunidades de aprendizaje permanente que aborden las necesidades individuales de cada estudiante, independientemente de su origen socioeconómico, género, habilidades o discapacidades.

De la misma manera, dicha Declaración de Incheon subrayó la necesidad de adoptar un enfoque holístico de la educación que promueva la equidad y la inclusión en todos los niveles, desde la primera infancia hasta la educación superior. Hizo hincapié en la importancia de eliminar las barreras que impiden el acceso a la educación y en la necesidad de garantizar entornos de aprendizaje seguros, inclusivos y propicios para todos los y las estudiantes.

Este marco de acción no sólo ha enfatizado acerca de la importancia de la educación inclusiva como un derecho humano fundamental, sino que también reconoció que una educación de calidad y equitativa es esencial para lograr un desarrollo sostenible a nivel global. Al integrar los principios de inclusión y equidad en las políticas educativas y prácticas pedagógicas, se contribuye no sólo al bienestar individual del estudiantado, sino también al progreso social y económico de las sociedades en su conjunto y en el caso particular de Colombia.

Por otro lado, Colombia también se dirige en el mismo sentido del *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020, América Latina y el Caribe: inclusión y educación: todos y todas sin excepción* de la UNESCO (2020) el cual ofreció una visión específica de los desafíos y avances en la promoción de la educación inclusiva en la región de América Latina y el Caribe. En este informe destacamos la importancia de abordar las barreras estructurales y sociales que enfrentan los grupos marginados, incluidas las personas con discapacidad, en su búsqueda de una educación de calidad.

En suma, Colombia, para articularse con la necesidad de fortalecer las políticas y prácticas educativas a fin de garantizar una verdadera inclusión en todos los niveles del sistema educativo, entre otras cosas, debe apostar por la capacitación de docentes en enfoques pedagógicos inclusivos y la provisión de recursos y apoyos adecuados en el aula. Este enfoque complementa las directrices establecidas en la Declaración de Incheon, contribuyendo así a una comprensión más completa y detallada de los desafíos y oportunidades en el ámbito de la educación inclusiva (UNESCO, 2020).

4. El panorama jurídico de la educación superior inclusiva en Colombia

A continuación, presentaremos un breve recorrido histórico del desarrollo jurídico (legislación y jurisprudencia) que ha tenido Colombia en torno a la educación inclusiva desde la Constitución Política de 1991.

En este orden de ideas, como lo referimos al inicio, el desarrollo del artículo 67 de la Constitución Política de Colombia reconoció la educación como un derecho y un servicio público que tiene una función social para toda la ciudadanía colombiana; derivado de este reconocimiento se reiteró en el artículo 1 de la Ley

115 de 1994, en su objeto, la inclusión a “personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social”. No obstante, observamos una involución en este aspecto no sólo en el uso del lenguaje sino en su omisión en el Decreto 1860 de 1994 que reglamentó la Ley General de Educación.

Seguidamente, en el numeral 9 del artículo 4 de la Ley 119 de 1994, quedó establecido el interés en organizar programas de formación profesional integral para personas desempleadas y subempleadas y programas de readaptación profesional para personas discapacitadas. A pesar del mal uso de esta última expresión, legalmente el SENA quedó con la obligación de proponer programas de formación para esta población.

Posteriormente, se subsanó parcialmente el olvido del Decreto 1860 de 1994 mediante el Decreto 2082 de 1996 en el que se reglamentó la atención educativa para personas “con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales”, como lo mencionó la citada norma.

En ese mismo año, se produce la Ley 324 de 1996 en favor de la población sorda y en el siguiente año es expedido el Decreto 2369 que desarrolla el artículo 13 de la ley antes citada.

En 1997 mediante la Ley 361 se establecieron los mecanismos de integración social de las personas con limitación. Luego, con el Decreto 3011 de 1997, se quiso responder a la definición de aspectos como la educación e instituciones en programas de educación básica y media de adultos con limitaciones.

Un año más tarde, el Decreto 672 de 1998 modificó el artículo 13 del Decreto 2369 de 1997 en favor de la educación de niños sordos y lengua de señas como parte del derecho a su educación.

Pasados algunos años, el Decreto 3020 de 2002, reglamentario de la Ley 715 de 2001, estableció en su artículo 11, los criterios que debe tener la planta de personal de los establecimientos educativos que atienden estudiantes con necesidades educativas especiales.

Al año siguiente, se expidió la Resolución 2565, que determinó los criterios básicos para la atención de personas con discapacidad y necesidades educativas especiales. Luego, según el artículo 36 de la Ley 1098 de 2006 se reconoce a la infancia y adolescencia que presente algún tipo de discapacidad el derecho a la educación gratuita.

Así mismo se expidió el Decreto 366 de 2009, que se reglamentó 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. Lo cual tuvo respaldo con la Ley 1346 de ese mismo año, que aprobó la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*.

Con un compromiso internacional de carácter vinculante, el Estado colombiano expidió la Ley Estatutaria 1618 de 2013, previa declaratoria de exequibilidad de la Corte Constitucional mediante sentencia C-765 de 2013 en la que se establecieron las disposiciones para garantizar el pleno de los derechos de las personas con discapacidad.

Con el propósito de hacer efectivos los derechos reconocidos para esta población, el Congreso de la República de Colombia, mediante la Ley 1753 de 2015, expidió el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”, en el que se resaltaron los referentes técnicos pedagógicos con altos estándares de inclusión y accesibilidad en aras de dar cumplimiento al artículo 11° de la Ley 1618 de 2013 y de acuerdo al artículo 24° de la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* y sus ajustes razona-

bles, así como la atención intersectorial para la discapacidad (art. 81), recursos de inversión social en cultura y deporte (art. 85) entre otros.

Adicionalmente, mediante la Ley 1804 de 2016 se estableció la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia de cero a siempre, incluyendo, por supuesto, a la población en condición de discapacidad.

Es de anotar que mediante el Decreto 1075 de 2015, se hizo una compilación de toda la normatividad vigente quedando recogida en el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación, que se va actualizando en la medida que van sumándose nuevas disposiciones legales.

Como en efecto ha ocurrido con el Decreto 1421 de 2017, que se reglamentó en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad, con sustantivos y significativos avances actualizados en el Decreto 1075 de 2015 y que evidencian en lo normativo un desarrollo legal comprometido pero que quizás en su realización tome distancia, como lo refiere García Castillo (2020), con los derechos de una población con protección constitucional reforzada que la Corte Constitucional de Colombia ha garantizado.

Enseguida mostraremos las principales sentencias de este Tribunal Constitucional en las que se ha pronunciado al respecto.

Tabla 1. Principales decisiones jurisprudenciales de la Corte Constitucional de Colombia acerca del derecho a la educación inclusiva

Número de sentencia / auto	Tema abordado / Orden impartida
Sentencia T-051 de 2011; Sentencia T-390 de 2011; Sentencia T-465 de 2015; Sentencia T-488 de 2016; Sentencia T-120 de 2019.	<ul style="list-style-type: none"> Obligación del Estado de eliminar aquellas barreras comunicativas, actitudinales que impiden materializar el derecho a la educación inclusiva.
Sentencia T-203 de 2012 Sentencia T-108A de 2014	<ul style="list-style-type: none"> Reconocimiento de derechos de una población con protección constitucional reforzada.
Sentencia T-495 de 2012; Sentencia T-115 de 2022; Sentencia T-235 de 2022; Sentencia T-463 de 2022.	<ul style="list-style-type: none"> Garantizar el acceso a la educación inclusiva en instituciones de educación tanto públicas como privadas, en los niveles de la secundaria y universitaria.
Sentencia T-139 de 2013	<ul style="list-style-type: none"> Obligación del Estado de eliminar aquellas barreras físicas que impiden materializar el derecho a la educación inclusiva.
Sentencia T-847 de 2013	<ul style="list-style-type: none"> Implementar los métodos de enseñanza para estudiantes con discapacidad cognitiva, motora y/o autismo.
Sentencia T-581 de 2016; Sentencia T-480 de 2018; Sentencia T-227 de 2020; Sentencia T-287 de 2020.	<ul style="list-style-type: none"> Promover la importancia de la formación continua del profesorado en temas de inclusión.
Sentencia C-149 de 2018	<ul style="list-style-type: none"> Decisión constitucional con efectos <i>erga omnes</i> declaró como inconstitucionales disposiciones normativas que discriminaban el acceso a la educación superior y, en ese sentido, la Corte reiteró el reconocimiento del derecho a la educación inclusiva, enfatizando en la necesidad e importancia de ajustes razonables y medidas de apoyo para que las universidades garantizaran este derecho.
Sentencia T-116 de 2019	<ul style="list-style-type: none"> Garantizar la participación equitativa dentro de la comunidad académica a estudiantes con discapacidad.

Número de sentencia / auto	Tema abordado / Orden impartida
Sentencia T-170 de 2019; Sentencia T-205 de 2019; Sentencia T-422 de 2019; Sentencia T-457 de 2019; Sentencia T-437 de 2021	<ul style="list-style-type: none"> Resaltar la importancia de una educación personalizada que responda a necesidades particulares de aquellos/as estudiantes con discapacidad.
Auto 643 de 2019	<ul style="list-style-type: none"> Obligación del Estado y las instituciones de educación en promocionar no sólo una cultura del respeto por la dignidad de las personas con discapacidad en el ámbito educativo, sino proporcionando los recursos suficientes para materializar este deber de garantía.
Sentencia T-679 de 2016 Sentencia T-124 de 2020 Sentencia T-341 de 2021	<ul style="list-style-type: none"> Garantizar el derecho a la educación inclusiva mediante: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.
Sentencia T-345 de 2020	<ul style="list-style-type: none"> Obligación del Estado de eliminar aquellas barreras en el currículo.
Sentencia T-138 de 2022	<ul style="list-style-type: none"> Realizar los ajustes razonables necesarios para la inclusión efectiva como componente esencial del derecho a la igualdad y la no discriminación.
Sentencia T-139 de 2022	<ul style="list-style-type: none"> Obligación del Estado para implementar el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR).
Sentencia T-202 de 2023	<ul style="list-style-type: none"> Garantizar el acceso a la educación inclusiva en instituciones de educación tanto públicas como privadas, en los niveles de la educación primaria
Sentencia T-320 de 2023	<ul style="list-style-type: none"> Obligación del Estado para diseñar e implementar mecanismos de seguimiento a la inversión de recursos del Sistema General de Participaciones, destinados para desarrollar las políticas de educación inclusiva de las personas con discapacidad. Implementar sistema de información que reúna a profesionales y docentes de apoyo pedagógico en las entidades territoriales y verificar que se esté cumpliendo con la formulación y actualización de los PIAR por parte de los establecimientos educativos y las secretarías de educación de las entidades territoriales.
Sentencia SU-475 de 2023	<ul style="list-style-type: none"> Obligación del Estado (Ministerio de Educación Nacional) para que en virtud de las competencias emanadas del artículo 202 de la Ley 115 de 1994, regule los mecanismos de financiación de los ajustes razonables personalizados en las instituciones de educación privada, a fin de que los estudiantes tengan pleno goce y ejercicio del derecho fundamental a la educación inclusiva. Obligación del Estado en el diseño y adopción de medidas o incentivos tributarios, económicos en aras de promover la implementación de estrategias que fortalecieran la educación inclusiva en instituciones de educación privada.
Sentencia T-082 de 2024	<ul style="list-style-type: none"> Prevenir el acoso escolar y sexual al que se ven expuestas personas con discapacidad, siendo necesaria la adopción de rutas y protocolos de atención.

Fuente: elaboración propia a partir del repositorio de la Corte Constitucional de Colombia.

5. Estrategias del Estado colombiano para garantizar la educación superior inclusiva

Dada la ratificación en el 2011 de la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*, Colombia estableció, en el año 2013, algunas estrategias para garantizar la educación superior inclusiva en el documento llamado *Lineamientos: política de educación superior inclusiva*, que fue propuesto por el Ministerio de Educación, en este se planteó la educación como una estrategia que trasciende la dicotomía de lo incluido y lo excluido, que no categoriza a las personas con capacidades especiales sino que entiende que “la inclusión parte del supuesto que todo ser humano es especial a su manera” (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 13). Allí además mencionaron que no es lo mismo referirse a la educación inclusiva que a la inclusión educativa porque la segunda hace alusión a la dicotomía previamente mencionada y lo que se pretende es incluir grupos adaptando estudiantes al sistema, mientras que la educación inclusiva se preocupa por identificar las barreras que hay para el aprendizaje y así sugerir adaptación del sistema y no de la persona.

Una segunda estrategia que manejan las instituciones de educación superior con respecto a la discapacidad está vinculada al enfoque diferencial y, al menos desde Colombia, el Ministerio de Salud estableció un documento llamado *Enfoque diferencial y discapacidad* que se definió como una guía para la acción, una perspectiva que ha exigido leer el contexto sobre la situación de la población con discapacidad para analizar los factores que tienen incidencia y así ofrecer una panorámica con posibles, pertinentes y necesarias respuestas, el enfoque diferencial propone una metodología que orienta las políticas y los planes de acción a desarrollar para la protección de los derechos de todas las personas con discapacidad (Cárdenas, 2015).

En esta misma línea, otra estrategia del Ministerio de Educación es el Plan Individual de Ajustes Razonables, conocido como el PIAR, una herramienta utilizada para garantizar tanto la enseñanza como la educación, basándose en la caracterización social y pedagógica que incluye ajustes razonables en cuanto a infraestructura o a nivel curricular (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Estas medidas tomadas e implementadas por los ministerios son en esencia estrategias que pretenden facilitar el ingreso de las personas con discapacidad a todos los niveles de educación. Sin embargo, aunque se diseñen e implementen este tipo de estrategias, como lo mencionan los documentos; a) las *Observaciones finales sobre el informe inicial de Colombia* (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016b) y; b) el *Informe alternativo sobre la situación de los derechos de las personas con discapacidad en Colombia* (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016a), todavía existe un gran brecha que impide el acceso y permanencia de las personas con discapacidad a los espacios de educación superior, en muchos casos, porque las instituciones solicitan un mínimo de requisitos con los cuales el/la futuro/a estudiante debe cumplir, pues de no ser así son rechazados en el proceso de admisión, o porque aunque ingresan a las instituciones no se les garantiza la adaptación curricular o los ajustes razonables necesarios. Estos obstáculos y barreras en muchas ocasiones corresponden a una exigencia de ciertas características físicas, mentales y emocionales para que el/la estudiante pueda ajustarse al espacio y a la enseñanza que será brindada.

En consecuencia, estas exigencias se reivindican con la nutrida activación del mecanismo de protección constitucional [acción de tutela] antes mencionado, al negársele a la población con discapacidad el pleno goce de su derecho a la educación inclusiva, especialmente en la educación superior. Y de otro lado, tam-

bién deja en evidencia la alusión a una normalidad corporal obligatoria que pretende homogeneizar a los/as estudiantes y establecer unos parámetros con los que deben contar; como lo menciona Mareño (2021), existe un ideal de estudiante que se basa en un estándar de educabilidad, una noción de individuo cuyos atributos orgánicos, anatómicos y funcionales conforman ese perfil de alumno/a con capacidades físicas y de aprendizaje, como caminar de manera bípeda, percibir el mundo auditiva y visualmente, interpretar textos en un tiempo regularizado o poseer una morfología que se adapte al mobiliario, en resumen, un cuerpo completo, proporcional y además sano.

Con lo anterior queremos decir que en esencia están fallando esos postulados sobre la política de educación inclusiva y que aun cuando existen estrategias como el enfoque diferencial y los ajustes razonables, las reclamaciones por vía de tutela ante la vulneración del derecho humano a la educación inclusiva no se detienen y, al mismo tiempo, siguen existiendo dinámicas de opresión y discriminación, pues, aunque las políticas se encuentran establecidas, en la práctica, las personas con discapacidad se siguen viendo relegadas.

6. Acciones a mejorar del Estado colombiano para garantizar la educación superior inclusiva

Según revisión de documentos oficiales como las *Observaciones finales sobre el informe inicial de Colombia* realizadas por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016b) de la ONU, resaltamos 1) la preocupación por la baja matriculación de personas con discapacidad en todos los niveles educativos, haciendo hincapié en que la discriminación por motivos de discapacidad pueda implicar una de las principales causas de rechazo de personas con discapacidad en espacios educativos regulares; de igual manera, el Comité recomienda al Estado parte tomar las medidas necesarias para prohibir y sancionar la discriminación por motivos de discapacidad en el ámbito educativo; 2) así mismo sugiere que se garantice la accesibilidad tanto a los entornos como a los ajustes razonables brindando materiales necesarios, 3) e insta a que la educación inclusiva y los derechos de las personas con discapacidad hagan parte del componente primario de docentes en sus carreras haciendo obligatoria la capacitación de profesores.

Otro de los documentos que complementa lo anteriormente expuesto, es el *Informe alternativo sobre la situación de los derechos de las personas con discapacidad en Colombia* (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016a), en el cual la Coalición colombiana por la implementación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, expone el informe presentado al Comité sobre los Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales, en su 62º período de sesiones en Ginebra (Suiza), expresando en el artículo 13) Educación: la preocupación por las imprecisiones que se encuentran en los reportes que brinda Colombia sobre el estado de la situación en cuanto al desarrollo y los retos de las políticas sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad.

En este documento, de igual manera, se destacan: 1) los avances en cuestión del aseguramiento del derecho a la educación de las personas con discapacidad, aclarando que estos no se han dado debido a procesos homogéneos y sistemáticos desde la institucionalidad, sino que han sido gracias a iniciativas específicas y aisladas de distintas organizaciones y/o plataformas sociales; 2) otro punto que presenta la coalición es que las políticas de educación inclusiva no se propagan a lo largo de todo el territorio nacional, por tanto, no se distribuyen de manera equitativa las oportunidades, lo que a su vez conlleva que estas

políticas sean limitadas en el tiempo y no tengan una perspectiva común con procesos que se estén realizando de manera simultánea en otras áreas y que puedan ser complementarios; 3) así mismo, la política pública de discapacidad suele confundir el significado de educación inclusiva, asemejándolo con procesos de atención especializada y segregada, enfocándose en muchos casos en las limitaciones y carencias en vez de en la flexibilización y adaptación de la oferta educativa.

Estos documentos mencionados son una muestra de los retrocesos, procesos y avances de Colombia en el ámbito de la educación superior inclusiva y son un marco de referencia para entender los aspectos a trabajar para que la promulgación de una política de educación superior inclusiva no se vea reflejada únicamente en el papel, sino que trascienda a la realidad de las personas con discapacidad.

7. ¿Qué es el capacitismo? ¿Un sistema de opresión?

A partir de diferentes marcos de comprensión en torno al capacitismo, Fiona Campbell, una teórica sobre estudios de discapacidad, de origen australiano, define el capacitismo como una “red de creencias, procesos y prácticas que producen una clase particular de sujeto y del cuerpo que se proyecta normativamente como lo perfecto y típico de la especie y, por lo tanto, como lo que es esencial y plenamente humano” (Campbell, 2009). Esa normativa de la que habla Campbell, está relacionada con la identidad corporal obligatoria propuesta por el teórico estadounidense (McRuer, 2020).

Diana Vite, una mujer con discapacidad visual, afirma que, según su experiencia como estudiante de posgrado, esta normativa introduce un ideal corpóreo estandarizado que se considera como el natural y deseable (Vite Hernández, 2020). Por su parte, para Mario Toboso, un investigador español en estudios sobre la discapacidad, el capacitismo se refiere a un requisito de progreso que se basa en un cuerpo normativo sobre el cual se promueven ciertas capacidades consideradas como valiosas, e ignorando otras al restarles importancia, por tanto, se promulga un funcionamiento único de los cuerpos (Toboso Martín, 2017).

Considerando estas perspectivas se podría decir entonces que el capacitismo es un sistema basado en una matriz de poder que clasifica los cuerpos según sus características y funcionalidades, reproduciendo discursos discriminatorios y dinámicas de opresión, particularmente hacia las personas que habitan la discapacidad. Este sistema etiqueta a quienes se salen de la norma como “anormales”, “enfermos” o “discapacitados” y como mencionan Munévar y Cardozo (2021), las personas con discapacidad, las que tienen enfermedades crónicas y las personas mayores son tratadas como sujetos pasivos y meros receptores de cuidados; esto es consecuencia de la protección normativa y estandarizada que el sistema capacitista impone sobre sus cuerpos. Esta perspectiva las despoja de su agencia y autonomía, reduciéndolas a simples objetos de atención médica y cuidado. La protección normativa, aunque parece bienintencionada, a menudo refuerza estereotipos y prácticas que perpetúan la dependencia y la exclusión. Al institucionalizar estas formas de protección, el sistema capacitista contribuye a la invisibilización de las capacidades y derechos de estas personas, consolidando una visión de inferioridad y vulnerabilidad que limita su plena participación en la sociedad.

Lo anterior, teniendo en cuenta que el capacitismo se ha normalizado en nuestra sociedad, pues como afirman Moral Cabrero et al. (2020) es común encontrarlo en el actuar cotidiano de los individuos que co-

munican de forma indirecta sus concepciones frente a las personas con discapacidad, asumiendo en ellas características de indefensión o necesidad y así mismo, ubicándose en actitudes de condescendencia o negación de la experiencia e identidad de estas según el grado de visibilidad de la discapacidad, ya que, según un estudio dirigido a universitarios sobre microagresiones capacitistas realizado por Moral Cabrero et al. (2020) “la muestra con una discapacidad visible presentó los niveles más altos de microagresiones capacitistas, significativamente por encima de los grupos que definen su discapacidad como semi visible o para quienes la definen como invisible” (p. 24). Evidenciando así que el hecho de tener una discapacidad visible se considera un motivo de discriminación acentuado, demostrando el capacitismo inmerso socialmente porque físicamente no se cuenta con un cuerpo normativo; entonces visibilizarlo siendo un cuerpo con discapacidad es mal visto y, por ende, debe ser reprendido, por ejemplo, marginándolo desde el lenguaje o las acciones.

Este tipo de agresiones y microagresiones se pueden encontrar en todos los espacios de interacción, incluyendo el ámbito educativo, tal y como afirmó Mareño (2021): “el imperativo de los patrones de normalidad académica excluye a aquellos sectores de la población estudiantil que se alejan del perfil esperado, convirtiendo a la práctica educativa en una práctica exclusiva y excluyente, una práctica educativa capacitista” (p. 32).

Es así como el lenguaje es utilizado como un tipo de violencia cultural que, según el sociólogo y matemático noruego Johan Galtung, hace referencia a los aspectos simbólicos de la existencia que pueden ser usados para justificar violencia directa o estructural. Según Galtung (2016):

La violencia puede ser vista como una privación de los derechos humanos fundamentales, en términos más genéricos hacia la vida, *eudaimonia*, la búsqueda de la felicidad y prosperidad, pero también lo es una disminución del nivel real de satisfacción de las necesidades básicas, por debajo de lo que es potencialmente posible. (p. 150)

Entonces, referirse hacia una persona o un colectivo peyorativamente, o darles un trato minimizado al considerárseles inferiores asumiendo que sus características son motivo de discriminación al punto de no satisfacer un derecho como lo es la educación o generar muchos obstáculos para el acceso de este derecho, comprende una forma de violencia desde el lenguaje, que en muchos casos se manifiesta por medio de agresiones y microagresiones capacitistas, poniendo en evidencia un pensamiento que sugiere la educación como propia de cuerpos, psiques y mentes con determinadas características.

8. Anticapitismo como postura de resistencia

Ahora bien, debemos decir que el anticapitismo surge en contraposición al capacitismo previamente explicado, es una lucha social que busca deconstruir la homogeneidad impuesta y que afecta los procesos educativos sociales, personales, etc. Por tanto, el anticapitismo busca eliminar barreras deconstruyendo pensamientos y actitudes que sugieren una normalidad obligatoria.

En palabras del antropólogo mexicano Jhonatthan Maldonado durante el ciclo de conferencias *Las promesas de lo sano: somatocracia neoliberal y discapacidad*:

La integridad corporal obligatoria, produce a la discapacidad en términos de falta, degeneración, deficiencia y tragedia, la vuelve un foco de acusaciones, injurias y rehabilitaciones, creando la expectativa del cuerpo íntegramente productivo, bello sano completo y funcional como la figura válida y el capital deseable dentro de un conjunto de decisiones económicas y políticas interesadas en ostentar los criterios de autosuficiencia, competencia, rendimiento y optimización como horizontes de sentido de la cultura capacitista (Canal Instituto de Investigaciones Sociales, 2019).

Por tanto, una crítica anticapacitista requiere desmontar el horizonte de sentido designado a través de la historia y con el que la sociedad trata la discapacidad bajo una supuesta inferioridad de atributos emocionales, físicos y mentales, que justifican su exclusión estructural, sin embargo, en esta búsqueda por dejar el capacitismo a un lado, nos encontramos con la inclusión, un constructo que parte de una sociedad aparentemente empática y flexible, pero que realmente, se rige bajo un imperialismo cultural donde quienes se encuentran en posición de incluir establecen los parámetros de ingreso y permanencia sobre las formas de vida que serán admitidas dentro de ciertos límites o esquemas de normalización, tal como sucede con la educación “para todos”, que al analizar realmente no se da de esta manera pues lo que se evidencia es que cada sujeto que varía el estándar de funcionalidad debe mantener su correspondiente sitio, dependiendo de sus capacidades (Maldonado Ramírez, 2020).

Se trata entonces justamente de romper con esta concepción y esa matriz de poder como una manera de resistencia hacia lo establecido; es dejar de percibir la discapacidad como un problema y asumirla como una forma más de habitar el mundo que, como todas, tiene necesidades que requieren ser atendidas y no encasilladas bajo unos parámetros, para el caso en cuestión, parámetros corporales para acceder a la educación.

No basta con realizar leyes y políticas en materia de educación que no tienen en cuenta las voces reales de quienes habitan la discapacidad, sino que es necesario entender toda forma de vida y escuchar sus requerimientos para dejar de pensar que todas las personas se deben ajustar a un modelo educativo porque, ante todo, se debe reconocer la diversidad.

9. Educación superior inclusiva, otra perspectiva

Según el teórico chileno director y fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, Aldo Ocampo, existe una ineficacia de las iniciativas por parte de los modelos dominantes y hegemónicos de la ciencia educativa occidental, debido a que sólo replican las formas de opresión sobre ciertos grupos poblacionales, de manera que dichas acciones inclusivas basadas en la sectorización carecen de crítica social, dado que no dan lugar al cambio y perpetúan las formas tradicionales de educación, en donde sólo se realizan ajustes y adaptaciones según la necesidad específica.

De igual manera, las iniciativas inclusivas tradicionales en la educación superior no enfatizan en aspectos de equidad, igualdad o justicia social, lo que significa que no explican de manera precisa las formas de exclusión que han encarnado los diferentes grupos sociales; para el caso en cuestión, las personas con discapacidad, por tanto, no hay un marco metodológico que permita comprender la forma en que funcionan y se mantienen las distintas formas de exclusión, y tampoco existen propuestas críticas para dar solución

a dichas situaciones. En oposición, una perspectiva crítica de la educación inclusiva se interesa por las formas de segregación, opresión, desigualdad, etc. que influyen de forma estructural en el sistema educativo (Ocampo González, 2016).

Partiendo de lo anterior, se considera importante abordar la temática de igualdad de oportunidades que es muy mencionada cuando se habla del acceso a la educación superior de las personas con discapacidad, la cual es entendida como “la ausencia de discriminación, directa o indirecta, que tenga su causa en una discapacidad, así como la adopción de medidas de acción positiva orientadas a evitar o compensar las desventajas de una persona con discapacidad para participar plenamente en la vida política, económica, cultural y social” (Guasch Murillo et al., 2011, p. 6).

A partir de la definición de igualdad de oportunidades se puede identificar la importancia de abordar el tema de la discriminación que se ejerce sobre las personas con discapacidad, pues las iniciativas inclusivas pueden estar influenciadas por esas mismas concepciones dominantes y opresivas mencionadas previamente en la educación. Algunas de dichas iniciativas pueden ser más directas e identificables, pero otras se expresan de forma indirecta y sutil como las microagresiones capacitistas ya mencionadas.

En este punto se hace necesario nombrar a Martha Nussbaum, una filósofa estadounidense que menciona el término justicia social y habla acerca de tres problemas no resueltos de esta; uno de ellos es justamente las personas con discapacidad y, según Nussbaum (2007), se trata de personas como las demás, pero cuyo trato social ha sido enmarcado en la desigualdad. Dice la autora que para resolver este problema de justicia social hace falta reformular las estructuras teóricas y repensar una nueva forma de ciudadanía basada en la responsabilidad moral que tenemos como ciudadanos con las demás vidas que nos rodean, y además considerando la existencia de derechos inalienables y propios, apuntando así a un relevamiento de estructuras desiguales y hegemónicas de poder, las cuales han hecho que siga *per se* la discriminación y la exclusión en este ámbito, pero que es necesario modificar si se pretende alcanzar una verdadera justicia social.

10. Conclusiones

Como se ha podido notar, no hay plena concordancia entre lo promulgado en las políticas de educación superior inclusiva, lo estipulado en el marco jurídico nacional e internacional y lo que percibe y vive la población en cuestión, en parte por una tímida presencia del Estado, que no garantiza plenamente la educación superior inclusiva, entre otras cosas, porque las personas con discapacidad están siendo objeto de estudio en espacios académicos, estatales y jurídicos, pero no se están teniendo en cuenta en su aspecto cotidiano, es decir, en la realidad que afrontan. Además, esto se evidencia con la cantidad de acciones de tutela² y decisiones de la Corte Constitucional que han impartido órdenes y reivindicado el derecho a la educación inclusiva de personas con discapacidad, al serles vulnerado tanto por instituciones de educación del ámbito público como privado, y no sólo en el nivel de la educación superior.

² Como mecanismo de protección constitucional en Colombia.

Por consiguiente, no están siendo parte de una discusión crítica que verdaderamente reconozca y analice la realidad social que están experimentando, pues quizás es el mismo capacitismo el que no permite concebir a las personas con discapacidad como fuente de conocimiento, una vez más excluyéndolos por no ajustarse al modelo corporal planteado como ideal, desconociendo que toda experiencia humana es válida, se ajuste o no a un estándar instaurado.

Por esta razón, depende de todos los actores sociales e institucionales cuestionar las ideologías impuestas y así iniciar acciones que detengan la discriminación (anticapacitismo); como se mencionó, las microagresiones capacitistas son una forma de violencia cultural y se encuentran presentes en la sociedad desde acciones aparentemente inofensivas, sin embargo, identificarlas para hacer los ajustes necesarios a nivel social es el inicio para generar una transformación que contribuya a la construcción de una nueva ciudadanía por medio de un cambio de perspectiva que se materialice en acción.

En consecuencia, cuando las personas están siendo oprimidas por el sistema están enfrentándose a desafíos que les impiden alcanzar un ideal impuesto, ya que no se entiende la diversidad como una forma comprensible de vivir, sino que es necesario ajustarse a un modelo hegemónico que demanda tener unas características físicas, intelectuales y habilidades establecidas.

Con respecto a la educación superior inclusiva, se identifica un largo camino por recorrer, que ha iniciado a través de las distintas investigaciones que facilitan la aproximación a la temática y resaltan su importancia, pero el acercamiento debe ser aún más explorado y, como se ha mencionado, también debe ser construido desde las vivencias reales y no sólo desde supuestos o ideales. Aunque el modelo educativo tradicional todavía ejerce poder sobre las iniciativas que buscan una inclusión universal, el reconocer las prácticas capacitistas hace parte de la resistencia, al igual que tomar una postura crítica y anticapacitista que promulgue el desmoronamiento del sistema opresor, cuyo propósito homogeneizador no se encuentra en concordancia con las verdaderas necesidades de una población totalmente diversa a la que se le debe garantizar una educación superior inclusiva.

Referencias bibliográficas

- Ayala Castro, M. V. (2010). Financiamiento de la educación superior en Colombia reflexiones para un próximo futuro. *Revista de la Educación Superior*, 39(156), 89-102. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602010000400006.
- Campbell, F. K. (2009). *Contours of ableism: the production of disability and abledness*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230245181>.
- Canal Instituto de Investigaciones Sociales (12 de mayo de 2019). *Las promesas de lo sano: somatocracia neoliberal y discapacidad* [Archivo de vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=tVW6t5PvhQk>.
- Cárdenas, A. (2015). *Enfoque diferencial y discapacidad*. Minsalud. <https://bitly.ws/3e84V>.
- Colina Colina, L. (2007). La investigación en la educación superior y su aplicabilidad social. *Laurus*, 13(25), 330-353. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111479016>.
- Colombia. Auto 643/19 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 6 de diciembre de 2019. Sala Octava de Revisión de tutelas de la Corte Constitucional. <https://bit.ly/3rmPDtN>.
- Colombia. Constitución Política de Colombia. *Gaceta Constitucional*, 7 de julio de 1991, núm. 114, pp. 3-29. <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll26/id/3743>.
- Colombia. Decreto 1860, de 3 de agosto de 1994, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. *Diario Oficial*, 5 de agosto de 1994, núm. 41.473. <https://bit.ly/38NhAo5>.
- Colombia. Decreto 2082, de 18 de noviembre de 1996, por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. *Diario Oficial*, 20 de noviembre de 1996, núm. 42.922. <https://bit.ly/3xFoXZh>.
- Colombia. Decreto 2369, de 22 de septiembre de 1997, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 324 de 1996. *Diario Oficial*, 26 de septiembre de 1997, núm. 43.137. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/Decreto-2369-de-1997.pdf>.
- Colombia. Decreto 3011, de 19 de diciembre de 1997, por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial*, 29 de diciembre de 1997, núm. 43.202. <https://bit.ly/3JQDI3j>.
- Colombia. Decreto 672, de 3 de abril de 1998, por el cual se modifica el artículo 13 del Decreto 2369 de 1997. *Diario Oficial*, 14 de abril de 1998, núm. 43.277. <https://bit.ly/3veqDWK>.
- Colombia. Decreto 3020, de 10 de diciembre de 2002, por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial*, 10 de diciembre de 2002, núm. 45.028. <https://bit.ly/3O75Flc>.
- Colombia. Decreto 366, de 9 de febrero 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. *Diario Oficial*, 9 de febrero de 2009, núm. 47.258. <https://bit.ly/3KRajBy>.

Colombia. Decreto 1075, de 26 de mayo de 2015, por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. *Diario Oficial*, 26 de mayo de 2015, núm. 49.523. <https://bit.ly/3jAZY0F>.

Colombia. Decreto 1421, de 29 de agosto de 2017, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. *Diario Oficial*, 29 de agosto de 2017, núm. 50.340. <https://bit.ly/38PdIZ9>.

Colombia. Ley 115, de 8 de febrero de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial*, 8 de febrero de 1994, núm. 41.214. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=37150>.

Colombia. Ley 119, de 9 de febrero de 1994, por la cual se reestructura el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, se deroga el Decreto 2149 de 1992 y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial*, 9 de febrero de 1994, núm. 41.216. <https://bit.ly/3M42Hfc>.

Colombia. Ley 324, de 11 de octubre de 1996, por la cual se crean algunas normas a favor de la población sorda. *Diario Oficial*, 11 de octubre de 1996, núm. 42.899. <https://bit.ly/3rmjH8Q>.

Colombia. Ley 361, de 7 de febrero de 1997, por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial*, 11 de febrero de 1997, núm. 42.978. <https://bit.ly/3EheKTV>.

Colombia. Ley 1098, de 8 de noviembre de 2006, por la cual se expide el Código de la infancia y la adolescencia. *Diario Oficial*, 8 de noviembre de 2006, núm. 46.446. <https://bit.ly/3JKCLnG>.

Colombia. Ley 1346, de 31 de julio de 2009, por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. *Diario Oficial*, 31 de julio de 2009, núm. 47.427. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=37150>.

Colombia. Ley 1753, de 9 de junio de 2015, por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”. *Diario Oficial*, 9 de junio de 2015, núm. 49.538. <https://bit.ly/3vajfvo>.

Colombia. Ley 1804, de 2 de agosto de 2016, por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial*, 2 de agosto de 2016, núm. 49.953. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30021778>.

Colombia. Ley Estatutaria 1618, de 27 de febrero de 2013, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. *Diario Oficial*, 27 de febrero de 2013, núm. 48.717. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081>.

Colombia. Resolución 2565, de 24 de octubre de 2003, por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. *Diario Oficial*, 31 de octubre de 2003, núm. 45.357. <https://bit.ly/3Jlv7K9>.

Colombia. Sentencia T-051/11 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 4 de febrero de 2011, Magistrado Ponente: Jorge Iván Palacio Palacio. <https://bit.ly/3KHan6Z>.

Colombia. Sentencia T-390/11 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 17 de mayo de 2011, Magistrado Ponente: Jorge Iván Palacio Palacio. <https://bit.ly/3OaHemG>.

Colombia. Sentencia T-203/12 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 14 de marzo de 2012, Magistrado Ponente: Jorge Iván Palacio Palacio. <https://bit.ly/3vcMgGJ>.

Colombia. Sentencia T-495/12 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 3 de julio de 2012, Magistrado Ponente: Jorge Ignacio Pretelt Chaljub. <https://bit.ly/3vgRmlf>.

Colombia. Sentencia T-139/13 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 14 de marzo de 2013, Magistrado Ponente: Luis Ernesto Vargas Silva. <https://bit.ly/3uCAmad>.

Colombia. Sentencia C-765/13 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 6 de noviembre de 2013, Magistrado Ponente: Alberto Rojas Ríos. <https://bit.ly/3O6xIkB>.

Colombia. Sentencia T-847/13 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 26 de noviembre de 2013, Magistrado Ponente: Nilson Pinilla Pinilla. <https://bit.ly/3jAdiCw>.

Colombia. Sentencia T-108A/14 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 3 de marzo de 2014, Magistrado Ponente: Gabriel Eduardo Mendoza Martelo. <https://bit.ly/38SdP0N>.

Colombia. Sentencia T-465/15 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 24 de julio de 2015, Magistrado Ponente: Jorge Ignacio Pretelt Chaljub. <https://bit.ly/3KGQIEn>.

Colombia. Sentencia T-488/16 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 9 de septiembre de 2016, Magistrado Ponente: Luis Ernesto Vargas Silva. <https://bit.ly/3LZrTUi>.

Colombia. Sentencia T-581/16 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 24 de octubre de 2016, Magistrado Ponente: Alberto Rojas Ríos. <https://bit.ly/3O7RQmm>.

Colombia. Sentencia T-679/16 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 5 de diciembre de 2016, Magistrado Ponente: Jorge Iván Palacio Palacio. <https://bit.ly/3xtl48i>.

Colombia. Sentencia C-149/18 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 13 de diciembre de 2018, Magistrada Ponente: Cristina Pardo Schlesinger. <https://bit.ly/3JCEj30>.

Colombia. Sentencia T-480/18 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 12 de diciembre de 2018, Magistrada Ponente: Gloria Stella Ortiz Delgado. <https://bit.ly/3LY6TgE>.

Colombia. Sentencia T-116/19 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 18 de marzo de 2019, Magistrada Ponente: Cristina Pardo Schlesinger. <https://bit.ly/3jASkne>.

Colombia. Sentencia T-120/19 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 18 de marzo de 2019, Magistrado Ponente: Antonio José Lizarazo Ocampo. <https://bit.ly/3rpOyBs>.

Colombia. Sentencia T-170/19 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 24 de abril de 2019, Magistrada Ponente: Gloria Stella Ortiz Delgado. <https://bit.ly/3EbvPP9>.

Colombia. Sentencia T-205/19 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 16 de mayo de 2019, Magistrado Ponente: Antonio José Lizarazo Ocampo. <https://bit.ly/3xp71Sg>.

Colombia. Sentencia T-422/19 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 12 de septiembre de 2019, Magistrada Ponente: Cristina Pardo Schlesinger. <https://bit.ly/3xqb94H>.

Colombia. Sentencia T-457/19 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 4 de octubre de 2019, Magistrado Ponente: Luis Guillermo Guerrero Pérez. <https://bit.ly/3Ed1ksg>.

Colombia. Sentencia T-124/20 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 22 de abril de 2020, Magistrado Ponente: Carlos Bernal Pulido. <https://bit.ly/3xl8r0d>.

Colombia. Sentencia T-227/20 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 7 de julio de 2020, Magistrado Ponente: Luis Guillermo Guerrero Pérez. <https://bit.ly/3KFmYYt>.

Colombia. Sentencia T-287/20 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 3 de agosto de 2020, Magistrado Ponente: José Fernando Reyes Cuartas. <https://bit.ly/3E7vME5>.

Colombia. Sentencia T-345/20 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 21 de agosto de 2020, Magistrado Ponente: Luis Guillermo Guerrero Pérez. <https://bit.ly/3E9ytVr>.

- Colombia. Sentencia T-341/21 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 5 de octubre de 2021, Magistrado Ponente: Antonio José Lizarazo Ocampo. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2021/T-341-21.htm>.
- Colombia. Sentencia T-437/21 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 9 de diciembre de 2021, Magistrada Ponente: Gloria Stella Ortiz Delgado. <https://bit.ly/3uCHJyf>.
- Colombia. Sentencia T-115/22 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 29 de marzo de 2022, Magistrada Ponente: Karena Caselles Hernández. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2022/T-115-22.htm>.
- Colombia. Sentencia T-138/22 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 21 de abril de 2022, Magistrada Ponente: Paola Andrea Meneses Mosquera. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2022/T-138-22.htm>.
- Colombia. Sentencia T-139/22 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 22 de abril de 2022, Magistrado Ponente: Antonio José Lizarazo Ocampo. <https://www.corteconstitucional.gov.co/Relatoria/2022/T-139-22.htm>.
- Colombia. Sentencia T-235/22 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 29 de junio de 2022, Magistrado Ponente: Antonio José Lizarazo Ocampo. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2022/T-235-22.htm>.
- Colombia. Sentencia T-463/22 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 15 de diciembre de 2022, Magistrada Ponente: Diana Fajardo Rivera. <https://www.corteconstitucional.gov.co/Relatoria/2022/T-463-22.htm>.
- Colombia. Sentencia T-202/23 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 2 de junio de 2023, Magistrada Ponente: Cristina Pardo Schlesinger. <https://www.corteconstitucional.gov.co/Relatoria/2023/T-202-23.htm>.
- Colombia. Sentencia T-320/23 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 22 de agosto de 2023, Magistrada Ponente: Natalia Ángel Cabo. <https://www.corteconstitucional.gov.co/Relatoria/2023/T-320-23.htm>.
- Colombia. Sentencia SU-475/23 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 9 de noviembre de 2023, Magistrada Ponente: Paola Andrea Meneses Mosquera. <https://www.corteconstitucional.gov.co/Relatoria/2023/SU475-23.htm>.
- Colombia. Sentencia T-082/24 de la *Corte Constitucional de Colombia*, de 15 de marzo de 2024, Magistrado Ponente: Vladimir Fernández Andrade. <https://www.corteconstitucional.gov.co/Relatoria/2024/T-082-24.htm>.
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016a). *Informe alternativo de la Coalición colombiana para la implementación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (62°)*. Organización de las Naciones Unidas.
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016b). *Observaciones finales sobre el informe inicial de Colombia*, CRPD/C/COL/1 (30 de septiembre de 2016). Organización de las Naciones Unidas. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/Recomendaciones-comite-colombia-2016.pdf>.
- Correa Montoya, L., Rúa Serna, J. y Valencia Ibáñez, M. (2018). *Informe #EscuelaParaTodos: panorama y retos del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en Colombia*. DescLAB.
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, (183), 147-168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>.
- García Castillo, A. M. (2020). Educación inclusiva y marco legal en Colombia. Una mirada desde la alteridad y las diferencias. *Revista Tesis Psicológica*, 15(2), 72-93. <https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a4>.
- García Duarte, R. y Wilches Tinjacá, J. A. (2020). *La educación superior en Colombia: retos y perspectivas en el siglo XXI*. Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gómez-Calderón, D. J., Hernández-Umaña, B. A., Betancourt, E. A., y Fuentes-Esparrell, J. A. (2023). Is education a right or a service in Colombia? A system for the reproduction of social inequalities. *Etic@ net. Revista científica*

- electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 23(1). <https://doi.org/10.30827/eticanet.v23i1.28474>.
- Guasch Murillo, D., Guasch Murillo, Y. y Álvarez Suau, M. H. (2011). *Evaluación de la implementación de los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal en los planes de estudios de los títulos de grado de las universidades españolas*. Observatorio Universidad y Discapacidad. <http://hdl.handle.net/11181/3414>.
- Hernández Sampieri, S., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Izcara Palacios, S. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Fontamera.
- Lancheros, S. A. y Mora, A. F. (2022). La financiación de la educación superior en Colombia: crisis y disputas en el marco de la pandemia. *Nómadas*, (56), 49-65. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n56a3>.
- Maldonado Ramírez, J. (2020). Sentir la discapacidad en tiempos neoliberales: optimismo cruel y fracaso. *Nómadas*, (52), 45-59. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n52a3>.
- Mareño, M. S. (2021). El capacitismo y su expresión en la educación superior. *RAES*, 13(23), 24-43.
- McRuer, R. (2020). Capacidad corporal obligatoria y existencia discapacitada *queer*. *Papeles del CEIC*, 2020/2(230), 1-12. <http://dx.doi.org/10.1387/pceic.21903>.
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Lineamientos: política de educación superior inclusiva*. MinEducación. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR): instructivo instrumentos*. MinEducación. <http://sedboyaca.gov.co/wp-content/uploads/2018/02/instrucciones-PIAR.pdf>.
- Moral Cabrero, E., Huete García, A. y Díez Villoria, E. (2020). ¿Soy lo que ves? Microagresiones capacitistas y visibilidad de la discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 8(2), 7-31. <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/705>.
- Munévar, D. I y Cardozo, Y. S. (2021). Horizonte anticapacitista en los regímenes de cuidado. En D. Munévar (Ed.), *Tramando coaliciones anticapacitistas*. (pp. 23-74). Centro Editorial Facultad de Medicina. Universidad Nacional de Colombia.
- Nussbaum, M. C. (2007). *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*. Paidós.
- Ocampo González, A. (2016). Tendencias y perspectivas sobre educación superior inclusiva: modernizaciones, tensiones teórico-metodológicas y disensos por asumir. En S. Acevedo Zapata, *Educación superior inclusiva aportes a la construcción de la cultura de paz: II Seminario Internacional de Educación Superior Inclusiva para la Paz y la Reconciliación* (pp. 9-55). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6368310>.
- Organización de Estados Iberoamericanos (2020). *Educación superior en Iberoamérica: informe 2020*. OEI.
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. ONU. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- Rodríguez-Gómez, D. y Valdeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. FUOC.
- Ruiz Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. 5th ed. Universidad de Deusto.
- Toboso Martín, M. (2017). Capacitismo. En R. Lucas Platero, M. Rosón y E. Ortega (Eds.), *Barbarismos queer y otras esdrújulas* (pp. 73-81). Bellaterra. <https://digital.csic.es/handle/10261/153307>.
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa.

- UNESCO (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.
- UNESCO (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020, América Latina y el Caribe: inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615?posInSet=1&queryId=75610bba-74ae-4190-9bf4-094ef410a3e8>.
- Verd Pericás, F. y Lozares Colina, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa: fases, métodos y técnicas*. Síntesis.
- Vite Hernández, D. H. (2020). *El goce de lo disca: desafiando a la autosuficiencia: una dimensión contracapacitista de la fragilidad a través de mi experiencia* [Tesis de maestría, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo]. Repositorio UMSNHEI. <https://bit.ly/4f98418>.