

PARES AMIGOS: UNA REFLEXIÓN PARA LA PREVENCIÓN DE LA DESERCIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Norma Barrios Meneses

Código Orcid: 0009-0002-3766-1446

email: nbarrios@unicolmayor.edu.co

Doctorando en Educación

Instituto Pedagógico Rural

“Gervasio Rubio” (IPRGR)

Venezuela

Recibido: 02/02/2026

Aprobado: 13/02/2026

RESUMEN

La educación superior ha sido históricamente un espacio de exclusión para poblaciones marginadas en Colombia. Este ensayo tiene como objetivo analizar las transformaciones normativas, políticas y estratégicas orientadas a garantizar procesos de inclusión y equidad en las instituciones de educación superior. Para ello, se realizó una revisión documental exhaustiva de leyes, decretos, políticas públicas, lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, compromisos internacionales y experiencias institucionales significativas. El análisis se centró en el marco jurídico vigente y en las prácticas que promueven el acceso y la permanencia de estudiantes pertenecientes a grupos históricamente excluidos. Como resultado, se identificaron avances en la formulación de políticas inclusivas, así como brechas estructurales y desafíos en su implementación. Se concluye que es necesario articular un modelo educativo que combine los principios constitucionales, las obligaciones internacionales y las directrices nacionales, con el fin de fortalecer la equidad, la diversidad y la justicia social en la educación superior del país

PALABRAS CLAVE: Inclusión, educación superior, políticas públicas.

1-Formación docente en pregrado y postgrado. Desarrollo laboral en el área de la docencia. Doctorando en educación

PAIR FRIENDS: A REFLECTION ON PREVENTING DROPOUT IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT:

Higher education has historically been a space of exclusion for marginalized populations in Colombia. This essay aims to analyze the normative, political, and strategic transformations designed to guarantee inclusion and equity processes within higher education institutions. To achieve this, an exhaustive documentary review was conducted, examining laws, decrees, public policies, guidelines from the Ministry of National Education, international commitments, and significant institutional experiences. The analysis focused on the current legal framework and practices that promote access and retention of students belonging to historically excluded groups. The findings highlight progress in the formulation of inclusive policies, as well as structural gaps and challenges in their implementation. It is concluded that it is necessary to articulate an educational model that integrates constitutional principles, international obligations, and national guidelines to strengthen equity, diversity, and social justice in the country's higher education system.

KEYWORDS: Inclusion, higher education, public policies.

PARES AMIGOS: UNA REFLEXIÓN PARA LA PREVENCIÓN DE LA DESERCIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La inclusión en la educación superior no se plantea únicamente como una meta jurídica o una mera estadística, al contrario, es una promesa ética que sigue en construcción, y que aún debe recorrer un camino más largo. Todas las iniciativas que se siguen creando son muestra de la urgencia que persiste para transformar las aulas de clase en territorios de igualdad y pertenencia. Porque educar, en últimas, es atreverse a imaginar, por lo tanto, a construir, un país donde nadie quede fuera de las posibilidades que ofrece esta arma de cambio social.

El acceso y permanencia de la educación superior son los principales pilares para la transformación social en los países que buscan superar brechas históricas de exclusión y desigualdad. A nivel global, se establecieron los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015) para señalar la necesidad de un diálogo permanente que integre la sostenibilidad social, económica y ambiental como ejes articuladores del desarrollo humano. Específicamente el ODS No. 4 propone garantizar la educación inclusiva, equitativa y de calidad en todos los niveles y a lo largo de toda la vida, haciendo énfasis en la atención especial para las poblaciones vulnerables.

Es innegable que la educación superior cumple un rol esencial: permite a los individuos desarrollar capacidades para su autonomía, lo que hace que puedan acceder a empleos formales y mejorar sus condiciones de vida, lo cual impacta en la reducción de la pobreza, y en últimas permiten la consolidación de sociedades más equitativas (Banco Mundial, 2023; UNESCO, 2021). Según el Ministerio de Educación Nacional (2025), tener formación profesional incrementa favorablemente la posibilidad de inserción laboral en sectores productivos formales y favorece el acceso a ingresos más altos, por lo tanto fortalece el crecimiento económico y la movilidad social. En relación con la equidad y la inclusión la formación universitaria favorece que el profesional desarrolle un proceso a través del cual implemente acciones precisas para suplir necesidades planteadas por la sociedad moderna; el fin último para tener en cuenta la inclusión es reducir las fisuras sociales estableciendo estrategias incluyentes y heterogéneas. (Arango, Sosa y Valdés, 2022).

La sostenibilidad social, se define como aquella capacidad de una sociedad para poder garantizar el bienestar equitativo de las generaciones presentes y futuras. Y la educación superior se proyecta como una herramienta estratégica para lograr la cohesión y la justicia social (Sachs, 2015). En Colombia, esta idea se respalda por la Constitución Política de 1991, particularmente en los artículos 13 y 67, donde se establecen los principios de igualdad de derechos y la educación como servicio público esencial. Sin embargo, existe una brecha entre el mandato y la práctica.

No se puede desconocer los avances que Colombia ha hecho al impulsar reformas y políticas orientadas a ampliar el acceso a la educación superior para poblaciones que han sido históricamente excluidas: personas con discapacidad, comunidades indígenas, afrodescendientes, víctimas del conflicto armado, población Rrom, comunidad LGBTIQ+ y firmantes del Acuerdo de Paz. Si bien estos avances son muy significativos, su implementación tiene serios obstáculos que deben ser analizados: insuficiencia presupuestal, infraestructura no accesible, formación docente limitada en inclusión, y rigidez en los modelos pedagógicos (Díaz-Piñeres, Bravo-Rueda y Sierra Delgado, 2020; Fundación Saldarriaga Concha, 2022).

Es clave resaltar que la inclusión educativa no debe limitarse al acceso, sino que debe comprender también la permanencia en la institución, la participación plena y el aprendizaje con sentido. Teniendo en cuenta que las Instituciones de Educación Superior (IES) han hecho cambios sustanciales en sus currículos para lograr una educación inclusiva. Esta visión exige una mirada interseccional que contemple las múltiples formas de exclusión y sus efectos acumulativos. Las instituciones deben reconocer y valorar la diversidad de sus estudiantes, porque les permite acercarse a esa idea de “universalidad” propia del significado y objetivo de lo que debería ser la universidad.

Teniendo en cuenta los desafíos que esto sugiere. Las universidades tienen que revisar sus prácticas, para responder con acciones concretas a estas preguntas clave: ¿Qué tan efectivas han sido las políticas públicas en la implementación de la educación inclusiva? ¿Qué condiciones requieren los estudiantes con trayectorias vulnerables para

permanecer y graduarse? ¿Qué deben transformar las instituciones para convertirse en espacios verdaderamente inclusivos?

Por lo pronto la educación superior en Colombia atiende dos frentes: En un primer momento, cumplir con los compromisos internacionales de inclusión y por otro, responder a las particularidades sociales, culturales y políticas del país. Teniendo en cuenta lo anterior, se analizarán las políticas públicas que han orientado el camino de la educación inclusiva en Colombia, específicamente el nivel universitario.

El recorrido parte de los fundamentos constitucionales: desde los artículos que consagran el derecho a la igualdad, a la educación y a la no discriminación y continúa con el estudio de las leyes como la Ley 30 de 1992, la 115 de 1994 y otras normas que han dado forma a esta aspiración hacia la equidad. Asimismo, se tienen en consideración esas leyes específicas que abordan la inclusión de personas con discapacidad y de estudiantes con trastornos del aprendizaje.

Se relacionarán estas normas con los retos que enfrentan las Instituciones de Educación Superior (IES) para la implementación efectiva de las políticas inclusivas. Se examinarán tensiones entre la autonomía universitaria y la regulación estatal, así como las limitaciones existentes de cobertura, financiamiento y formación docente frente a poblaciones históricamente marginadas. Es un análisis sobre el alcance de estas disposiciones legales, que deben alinearse con los principios de justicia social, para responder a contextos educativos diversos.

Al hacer un panorama de la evolución de aquellas políticas que han permitido hablar de inclusión en la educación superior se debe empezar con la Constitución Política de Colombia de 1991. Esta carta magna fue el resultado de un movimiento estudiantil que se gestó en las calles, y que procuró un cambio sustancial al construir el estado social de derecho que aún hoy sobrevive. En el artículo 13 se estipula que

“Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica.” (C.P., 1991, art. 13)

Por lo tanto, el estado debe garantizar que se cumpla esta noción de igualdad. Y junto al artículo 67 que promulga “que la educación es un derecho de la persona y un servicio público con función social” se convierten en la base de una política educativa orientada a la justicia social y a la inclusión de poblaciones tradicionalmente marginadas. Además, estas nociones se complementan con el artículo 68, que reconoce la autonomía de las instituciones educativas, lo cual representa una oportunidad, pero también un reto en términos de implementación homogénea de políticas inclusivas. Se hace énfasis en que es responsabilidad del Estado establecer medidas a favor de esos grupos discriminados, lo cual ha sido el fundamento jurídico de las acciones afirmativas.

A partir del derecho a la educación y el derecho a la igualdad, se promulgó la Ley 30 de 1992, que estructura el servicio público que es la educación superior en Colombia. Esta norma reconoce que existe la autonomía universitaria y confiere a las IES la

capacidad de definir sus propios modelos pedagógicos, curriculares y administrativos. Ahora bien, esta flexibilidad ha permitido desarrollos importantes, también ha provocado disparidades marcadas en acceso, calidad y enfoque inclusivo.

En un editorial firmado por María Victoria Angulo para el periódico *El Tiempo* (1998), se señala que muchas universidades en la década de los noventa ampliaron su oferta académica sin la supervisión estatal rigurosa, lo que contribuyó a desigualdades en la educación. Más recientemente, en *El Espectador* (2023), reportó que más de 90 universidades agrupadas en la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) solicitaron mayor participación democrática y equidad como ejes esenciales en la revisión de la Ley 30.

Finalmente, un análisis de *Infobae* (2023) a cargo de Paula Casas Mogollón resaltó que, aunque aumenta la cobertura, persisten brechas sociales y territoriales que afectan a poblaciones históricamente excluidas. Estos testimonios coinciden en que esta ley —concebida antes de la consolidación de marcos internacionales de derechos sobre discapacidad, diversidad y género— requiere una reforma que incorpore la inclusión como principio rector y no como aspiración secundaria.

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) establece como principios rectores la equidad, la calidad y la participación, que deberían guiar todo el sistema educativo en Colombia. Sin embargo, este enfoque ha estado concentrado de manera predominante en la educación básica y media, lo que ha generado vacíos relevantes en la regulación de la educación superior. Omar Orlando Pulido Chaves (2015), en su

artículo "Veinte años de la Ley 115 de 1994", plantea que esta normativa no articula suficientemente los principios de inclusión con prácticas educativas concretas. Además, advierte que persiste una lógica evaluativa basada en pruebas estandarizadas que tiende a excluir a estudiantes con trayectorias diversas (p. 18).

La ley reconoce el derecho a la educación como un servicio público, pero su implementación requiere mayor articulación entre Estado, familia y escuela. Además, se cuestiona el enfoque evaluativo centrado en pruebas estandarizadas, que no siempre reflejan las capacidades reales del estudiantado. En este sentido, la ley representa un avance normativo, pero aún enfrenta desafíos estructurales y pedagógicos” (Pulido Chaves, 2014, p. 28).

En este contexto se puede determinar que la presente disposición legal, aunque reconoce la educación como un derecho público, no garantiza plenamente la inclusión educativa debido a limitaciones estructurales y evaluativas. Su implementación requiere una transformación que priorice la diversidad, la equidad y que incluya la participación de todos los involucrados.

Por otro lado, la Ley 361 de 1997 reconoció aquellos derechos de las personas con discapacidad y que por ende deben exigir. A partir del establecimiento de estas normatividades se pretende garantizar la inclusión de estas personas en todos los ámbitos: educación, profesional y socialmente. Pero la aplicación efectiva de esta ley se ha dificultado porque no ha sido igual y, en muchos casos, solo ha sido simbólica.

En el artículo “Educación superior inclusiva y discapacidad: barreras estructurales e institucionales en universidades colombianas”, Díaz-Piñeres, Bravo-Rueda y Sierra Delgado (2020) señalan que existen barreras arquitectónicas, comunicativas y actitudinales que limitan el acceso real y permanencia a la educación superior para

estudiantes con discapacidad. Los autores advierten que muchas IES carecen de una cultura institucional inclusiva, que se sirva de protocolos sistemáticos y de políticas de acompañamiento que atiendan las necesidades especiales de esta población. Por lo tanto, la distancia entre el marco legal y su implementación práctica evidencia un abismo estructural que no permite el pleno derecho a la educación superior en términos de equidad.

Esta ley carece de mecanismos eficaces para hacer un seguimiento exhaustivo y sanciones debidas, lo que debilita su impacto. Además, la falta de articulación que tiene con otras políticas públicas reduce su alcance. Se puede reconocer su valor como punto de partida, pero también la urgencia de fortalecerla con acciones concretas y recursos adecuados. La inclusión supera el mandato legal, se convierte en una convicción ética y social. A pesar de su existencia, persisten obstáculos estructurales que limitan el acceso real a la educación superior, el empleo y la participación plena en la sociedad de las personas con movilidad reducida. Se piden cambios radicales en las plantas físicas de la IES, pero la implementación ha sido desigual y a veces solo simbólica.

Con la Ley 1346 de 2009, Colombia incorporó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptando un enfoque social de la discapacidad. Esta convención reconoce que las barreras están en el entorno, no en la persona, y promueve un modelo de diversidad que reconoce la diferencia como un valor. Palacios y Romañach (2007) señalan la importancia de este modelo para la transformación en las prácticas que se realizan en las instituciones. Se aclara que la implementación de estos

parámetros en el país ha tenido limitantes por la falta de coordinación intersectorial y la poca disposición para tener recursos especializados. Prada Álvarez & Moreno Álvarez (2017) apuntan que:

La Corte Constitucional, determina que es un deber del Estado promover las condiciones para que la igualdad sea real, y adoptar las medidas a favor de los grupos marginados, concluye que, por medio de las acciones afirmativas propuestas desde el inicio de la Convención se garantizará la supresión de las barreras sociales e institucionales que impiden el ejercicio efectivo de los derechos de las PcD. (p. 126)

Se repite que el espíritu que encamina hacia la inclusión no depende solo de la voluntad política, y las leyes que se estipulan, sino que estas hacen parte de un entramado donde existe un compromiso estructural y sostenido. Y aunque la ley es ambiciosa su impacto real aún está en construcción y puede traer cambios muy significativos. En este sentido, se puede determinar que la Corte Constitucional ha avanzado en su interpretación, pero aún persisten prácticas discriminatorias. Esta ley exige una transformación cultural profunda que aún no se ha podido consolidar. Esto cuestiona si el país ha dejado de lado el discurso para pasar a la acción.

Siguiendo el entramado de leyes que apuntan a garantizar los derechos de las personas con discapacidad se creó la Ley 1618 de 2013 que hace un énfasis en derechos humanos e interseccionalidad. Su impacto ha sido restringido por lo que se denomina una “brecha de implementación”. Según Formonte (2015), muchas IES aún no cuentan con protocolos específicos, ni con formación docente suficiente, lo cual perpetúa formas de exclusión simbólica y operativa. Este señala que:

Los objetivos de la ley sí están claramente delineados dentro de la misma, se encuentra una problemática en el momento de la implementación. Esta problemática se conoce como brecha de implementación. Lo que esto quiere decir es que, a pesar de la correcta formulación y diseño de la ley, una vez se llega a la etapa de implementación, existen serios problemas y barreras. (p. 85).

Ahora bien, Quintero Amaya (2019) señala que, aunque la ley reconoce derechos fundamentales, su aplicabilidad en contextos locales es desigual y muchas veces simbólica. Además, el enfoque interseccional aún es débil, lo que impide atender la diversidad dentro de la discapacidad. La ley sin duda es un cambio de paradigma, cuyo impacto ha dependido de la voluntad política, la formación de actores institucionales y sin pasar por alto la integración activa de las personas con discapacidad, que al fin de cuentas son quienes pueden nutrir de manera experiencial esas normatividades que les incumbe.

La más reciente es la Ley 2216 de 2022 que reconoce los Trastornos Específicos del Aprendizaje (TEA), como la dislexia o el TDAH, y promueve ajustes razonables en la pedagogía de la primera infancia hasta la educación media. Este enfoque se centra en los primeros ciclos educativos, teniendo en cuenta que esto tendría implicaciones para la educación superior. Parra Dussan (2022) sostiene que esta ley obliga a las universidades a revisar sus prácticas, para implementar ajustes y garantizar el acompañamiento pedagógico. En este sentido, Medina Niño et al. (2024) afirman que “la detección oportuna y la capacitación docente son elementos clave para evitar el rezago educativo y promover trayectorias exitosas” (p. 21).

Este panorama muestra avances sustanciales en términos de reconocimiento legal, pero deja en evidencia una distancia importante entre el discurso y la práctica. La mayoría de las leyes promueven la inclusión como principio, pero carecen de mecanismos de seguimiento, financiación o sanción efectivos. En consecuencia, se requiere fortalecer el vínculo entre normatividad, políticas públicas y cultura institucional para que la inclusión no sea solo un postulado jurídico, sino una realidad vivida en las aulas universitarias.

Ahora bien, tras el análisis de las leyes establecidas por el poder legislativo, se examinarán los decretos que complementan su alcance operativo y administrativo. Estos instrumentos del poder ejecutivo son pieza clave en la aplicación de los principios legales y normativos para la educación inclusiva.

Con el Decreto Único Reglamentario 1075 de 2015 se organizó y sistematizó las normas educativas en un solo cuerpo reglamentario, con el objetivo de racionalizar el ordenamiento jurídico del sector y mejorar la eficiencia administrativa. Sin embargo, su alta tecnicidad y extensión dificulta su apropiación por parte de docentes, directivos y comunidades educativas. Por lo que se compromete su potencial transformador.

Aunque el decreto establece los lineamientos sobre la educación inclusiva, y reconoce la diversidad como un principio institucional. Las disposiciones no tienen mecanismos claros para su implementación, seguimiento y evaluación, por lo tanto, se limita su impacto real sobre las prácticas pedagógicas. Estas carencias se manifestaron

que, sin un acompañamiento técnico y la formación especializada para el personal docente, el decreto no puede traducirse en inclusión efectiva.

Un problema es que el decreto no introduce transformaciones sustanciales en el modelo educativo, sino que reitera disposiciones ya existentes, la compilación normativa no garantiza por sí sola una mejora en la calidad o equidad del sistema educativo, especialmente si no va acompañada de procesos de formación y apropiación pedagógica.

La inclusión educativa se plantea como un proceso que permite eliminar barreras para el aprendizaje y propende por la participación, requiere más que normas; exige voluntad política, recursos sostenibles y transformación cultural. El decreto, aunque menciona como eje rector la inclusión, no termina por estipular rutas concretas para garantizar los ajustes razonables que se necesitan, como, por ejemplo: la formación docente especializada o la participación activa de las comunidades educativas.

Además, uno de sus grandes problemas es el lenguaje técnico y jurídico que se maneja en el decreto, porque aleja a los actores educativos de su comprensión y aplicación. Como plantea Quintero Amaya (2019), la normatividad en la educación debe ser traducida en prácticas pedagógicas contextualizadas y por lo tanto exigen acompañamiento institucional y estrategias de divulgación accesibles.

Por último, el Decreto 1421 de 2017 se encarga de reglamentar la atención para la población que tiene alguna discapacidad, atendiendo las necesidades de la educación como un espacio de inclusión. Plantea esquemas que se ajustan desde la

educación que se le da a una persona desde el nacimiento hasta el nivel superior, estableciendo plazos progresivos para implementar (Ministerio de Educación, 2017). La entonces ministra de educación Yaneth Giha destacó que esta norma busca cerrar los abismos de desigualdad para promover una educación que tenga calidad y tenga condiciones de equidad.

Sin embargo, investigaciones académicas como “Educación inclusiva en contexto: reflexiones sobre la implementación del Decreto 1421 de 2017” muestran que en muchas instituciones aún persisten barreras actitudinales y estructurales. El estudio, realizado en una escuela rural de Santander, concluye que la implementación efectiva depende de un acompañamiento técnico-pedagógico continuo, que todavía resulta insuficiente (Díaz-Piñeres, Bravo-Rueda & Sierra-Delgado, 2020)

Es por esto que los anteriores decretos son un cuerpo normativo bien robusto en papel; pero cuya ejecución en el sistema educativo enfrenta limitaciones concretas: por un lado, como se mencionaba, persisten barreras actitudinales; asimismo falta compromiso para la capacitación y formación docente sobre estos temas; sumado a la escasez de recursos económicos; y la complejidad técnica que dificultan que la inclusión deje de ser un ideal jurídico y se convierta en una práctica efectiva en las aulas universitarias.

Por otro lado, Buelvas Vergara et al. (2022) aseguran que existe un problema de base en tanto muchos docentes no se apropian conceptualmente del decreto, lo que pone en dificultades su incorporación en las prácticas pedagógicas cotidianas. Además,

Pérez Avellaneda (2023) señala que la evaluación del impacto de estos decretos requiere instrumentos más sensibles al contexto donde se desarrollan y a la diversidad que existe en esos lugares. En este sentido, el decreto no garantiza por sí solo una educación verdaderamente inclusiva. Se requiere voluntad política, formación continua y transformación cultural en las instituciones educativas.

Los decretos expedidos por el poder ejecutivo representan avances normativos esenciales para estructurar una educación inclusiva en Colombia, el impacto real de los decretos y leyes en el ámbito universitario depende de los esfuerzos para su apropiación e implementación por parte de las instituciones de educación superior. Y es precisamente en este nivel donde se materializan, o se derrumban los principios de inclusión y equidad. Por lo mismo, resulta fundamental examinar aquellas políticas institucionales y estrategias adoptadas por las universidades, que den cuenta la manera en cómo concretan los marcos jurídicos en acciones pedagógicas, administrativas y culturales que afectan directamente la experiencia de estudiantes pertenecientes a poblaciones diversas. A través de estas políticas, las universidades no solo cumplen con los mandatos legales, sino que también definen su compromiso ético con una educación transformadora, plural y accesible para todos.

La *Política de Diversidad, Equidad, Inclusión y No Discriminación* fue escrita por Transparencia por Colombia como una respuesta institucional a los crecientes desafíos sociales, culturales y organizacionales relacionados con la discriminación, la exclusión y las violencias estructurales en los espacios laborales, educativos y comunitarios. La

elaboración de este documento se enmarca en un contexto que exige a las organizaciones adoptar compromisos claros al respecto de los derechos humanos, la equidad de género, la lucha contra el racismo, la inclusión de personas con discapacidad y el respeto a la diversidad sexual y cultural. Aunque fue diseñada inicialmente para orientar el trabajo interno de Transparencia por Colombia, el documento está dirigido a todas las organizaciones públicas, privadas y sociales, incluyendo las instituciones de educación superior, que tienen la responsabilidad de garantizar entornos seguros, equitativos y libres de discriminación para sus comunidades académicas y administrativas.

Desde su introducción, la política es presentada como una herramienta institucional que promueve una cultura de respeto a los derechos humanos, con un enfoque explícito de tolerancia cero frente a la discriminación y el acoso. Bajo esta visión, se considera que, para construir ambientes laborales y educativos seguros, se debe promulgar por los valores esenciales como lo son la diversidad, equidad, inclusión y no discriminación y “donde las personas puedan desarrollar sus capacidades y relaciones sin miedo, sin violencia, sin exclusión y sin discriminación” (Transparencia por Colombia, 2024, p. 4). Esta idea cobra especial relevancia en contextos universitarios donde conviven personas de múltiples orígenes, historias, identidades y condiciones, y donde la exclusión puede operar de forma estructural o simbólica si no se abordan estas dimensiones desde una política clara.

El documento se articula en torno a cuatro objetivos fundamentales: (I) ofrecer un enfoque coordinado y coherente frente a la diversidad; (II) promover lugares de trabajo saludables y sin violencia; (III) fortalecer procesos organizacionales inclusivos que fomenten la participación y la igualdad; y (IV) establecer mecanismos eficientes para prevenir, atender y sancionar casos de acoso, acoso sexual o discriminación. El interés de estos objetivos es tener un enfoque de prevención y transformación eficaz. Como señala el texto: “La inclusión se basa en la posibilidad de participar de forma activa, segura, digna y equitativa en todas las esferas de la vida institucional, más allá de las condiciones individuales o grupales” (p. 5).

Asimismo, esta política no solo invita a la transformación, sino que es una ruta pragmática que propone una serie de lineamientos operativos que orientan la gestión interna de las organizaciones. Entre estos se resalta: la enseñanza y capacitación permanente de los equipos de trabajo en temas de diversidad e inclusión; la participación activa de poblaciones históricamente marginadas en los procesos institucionales; campañas de sensibilización y educación; así como la creación de canales confidenciales y eficaces para reportar hechos de acoso o exclusión. “Para construir una cultura institucional transformadora se requiere reconocer las violencias estructurales, cuestionar los privilegios y desmontar las lógicas de exclusión que históricamente han operado dentro y fuera de las organizaciones” (p. 6).

Finalmente, el documento plantea que la diversidad debe entenderse de forma más amplia y no solo limitada a las categorías visibles como lo son el género, la etnia o

la discapacidad. Esta política señala que se debe incluir también “la orientación sexual, la identidad y expresión de género, las condiciones socioeconómicas, las convicciones ideológicas, religiosas, políticas o filosóficas, el origen nacional, entre otras” (p. 4). Este reconocimiento integral apunta a combatir la exclusión estructural y promover una justicia relacional e interseccional que reconozca la dignidad e historia de cada persona. En este sentido, se invita a que las universidades no solo diseñan políticas de inclusión como formalidades administrativas, sino que las vivan como principios pedagógicos y éticos en sus aulas, investigaciones y estructuras organizativas.

A continuación, el análisis se centra en las políticas institucionales que han adoptado diversas universidades de Bogotá para promover la inclusión, la diversidad y la equidad. Sus estrategias articulan las normativas nacionales con la realidad universitaria a través de manuales, protocolos, ajustes razonables y planes de acción.

Universidad Nacional de Colombia (UNAL). En abril de 2024, la UNAL aprobó formalmente una Política de Educación Inclusiva, incorporada en sus nueve sedes, que articula ejes prioritarios como diversidad étnica, lingüística, territorial y discapacidad. Además, incluye estrategias para asegurar la accesibilidad física a sus instalaciones y promueve acciones de formación, sensibilización y seguimiento institucional constantes. Además de protocolos de emergencia en caso de acoso y abuso dentro de la universidad.

La Universidad EAN (Escuela de Administración de Negocios) ha establecido una Política de Diversidades e Inclusión que hace parte de su proyecto educativo institucional 2019–2027. Este proceso se enmarca bajo el liderazgo de la rectora Brigitte Baptiste,

reconocida bióloga cuyo objeto de estudio se ha centrado en la biodiversidad en Colombia, que además es un referente para la comunidad LGBTIQ+. La política de esta universidad reconoce la diversidad como una oportunidad y plantea puntos estratégicos para que exista equidad en lo concerniente al acceso a la educación y a aquellas acciones afirmativas para la permanencia y graduación. Además, estipula instrumentos de diagnóstico institucional, formación continua y evaluación permanente de las estrategias que se han adelantado.

La Política de Inclusión y Diversidad de la Universidad El Bosque articula el enfoque institucional con principios fundamentales como la dignidad humana, el respeto y aceptación de la diferencia y el fortalecimiento de la equidad. Este documento propone líneas de trabajo para la convivencia universitaria, tiene rutas de prevención de violencia (de cualquier tipo) y además promueve la inclusión como parte de la gestión académica y administrativa

Estas políticas institucionales, en conjunto con los protocolos de acompañamiento, y sensibilidad, se traducen en manuales operativos que incluyen: En primera medida, procedimientos para identificar las necesidades específicas de estudiantes (adaptaciones curriculares, ajustes razonables); mecanismos de reporte y rutas de atención frente a discriminación o acoso; estrategias para la formación docente y énfasis en la divulgación de estos lineamientos con lenguaje claro y accesible para toda la comunidad educativa; seguimiento e indicadores para evaluar la implementación y el impacto de las políticas.

Estas transformaciones institucionales de Bogotá ponen en evidencia el paso de una normatividad general hacia el esfuerzo por promover prácticas concretas y contextualizadas. En las cuales la inclusión deja de ser solo un discurso legal para convertirse en una apuesta pragmática que tiene ecos tangibles en los entornos universitarios. También es importante resaltar la necesidad de tener una constante evaluación de estas políticas, para tener clara su incidencia real en el acceso, la permanencia y el bienestar estudiantil.

El reto de las universidades colombianas es garantizar el acceso, la permanencia y la graduación de la mayor cantidad de personas que hagan parte de las poblaciones históricamente excluidas. Teniendo en cuenta la historia de violencia sistemática del país, marcada por desigualdades estructurales y conflictos sociales permanentes. Frente a este panorama, es imprescindible el establecimiento de una Política de Educación Superior Inclusiva e Intercultural en una universidad pública de orden nacional. Esto con la meta de plantear un modelo institucional que promueva los principios de equidad, diversidad y justicia social.

Esta propuesta se fundamenta a partir del marco normativo vigente, las experiencias exitosas que existen en algunas instituciones del país y en la necesidad de una reparación histórica a aquellos grupos que han tenido problemas para acceder a la educación superior: personas con discapacidad, comunidades afrocolombianas, indígenas, Rrom, víctimas del conflicto armado, personas desplazadas y estudiantes de zonas rurales dispersas (MEN, 2020; ONU, 2022).

El marco legal que orienta esta intervención incluye la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), que instaura la educación como un derecho fundamental, promoviendo la atención especial a la diversidad; la Ley 1618 de 2013, que garantiza los derechos de las personas con discapacidad; la Ley 1448 de 2011, que define medidas integrales de atención a víctimas del conflicto armado; el Decreto 1330 de 2019, que incorpora la inclusión como criterio de calidad en la educación superior; y los Lineamientos de Educación Superior Inclusiva e Intercultural del Ministerio de Educación Nacional (2020), los cuales orientan los procesos institucionales hacia la equidad. Como destaca el MEN (2020), "las universidades deben asumir el compromiso de transformar sus estructuras pedagógicas y administrativas para eliminar barreras de acceso y permanencia" (p. 12).

Los objetivos centrales de la propuesta son: esquematizar una política institucional de inclusión con enfoque diferencial; garantizar las condiciones de accesibilidad física, comunicativa y curricular para todas las poblaciones; promover la formación y capacitación docente en pedagogías inclusivas; y establecer mecanismos de acompañamiento psicosocial y académico para toda la comunidad educativa. En una primera instancia, se sugiere aplicar el Índice de Inclusión del Ministerio de Educación Nacional para así realizar una ruta de atención a partir del diagnóstico institucional que identifica barreras, tensiones y necesidades específicas de aquellas poblaciones priorizadas. Este proceso solo funcionaría, si además se acompaña de un sistema de caracterización y seguimiento estudiantil, que tenga presente las variables de:

pertenencia étnica, situación de discapacidad, condición de víctima y procedencia geográfica.

Este Índice de Inclusión del Ministerio de Educación Nacional es una herramienta diagnóstica que fue diseñada para que las instituciones educativas en Colombia puedan identificar las problemáticas que afectan la participación y el aprendizaje de todo el estudiantado, haciendo hincapié en aquellos en situación de vulnerabilidad. El índice está basado en el modelo desarrollado originalmente por Tony Booth y Mel Ainscow (2000), y permite evaluar tres dimensiones fundamentales: la cultura inclusiva, las políticas inclusivas y las prácticas inclusivas dentro de la institución. El propósito es poder proyectar procesos de autoevaluación; de planificación participativa de la comunidad educativa; mejora y capacitación continua para una educación que le apunte a la equidad, y al respeto de la diversidad. A través de unas preguntas orientadoras, permite que docentes, directivos, estudiantes y familias reflexionen colectivamente sobre las condiciones que favorecen o dificultan la inclusión, para poder generar planes de acción ajustados a cada contexto (MEN, 2013).

Para la segunda fase, se propone implementar programas de formación, y sensibilización para docentes y administrativos en temáticas como: discapacidad, interculturalidad, género y derechos humanos. Esta capacitación podrá realizarse por medio de diplomados, talleres y cursos desarrollados en colaboración con instituciones expertas como la Universidad Pedagógica Nacional o el Consejo Nacional para la Educación Superior (CESU).

En tercer lugar, se plantea la necesidad de la adecuación de la infraestructura institucional conforme a la Norma Técnica Colombiana NTC 6304 sobre accesibilidad universal (teniendo en cuenta a las personas de movilidad reducida), junto con la incorporación de tecnologías de apoyo como facilitador de lengua de señas, lectores de pantalla y materiales en braille (ICONTEC, 2016).

En cuarto lugar, se proyecta la creación de unidades de acompañamiento interdisciplinario, conformadas por psicólogos, trabajadores sociales, orientadores y tutores académicos, que articulen estrategias de permanencia y éxito académico. Que además estén capacitados para facilitar un protocolo de emergencia para cuando ocurran casos de discriminación, acoso y violencia.

Una experiencia reveladora en estos términos es el programa "Pares Amigos" de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, el cual promueve el acompañamiento de estudiantes de semestres avanzados con estudiantes recién ingresados, especialmente aquellos provenientes de comunidades vulnerables. Es importante aclarar que los estudiantes con mayor trayectoria académica, también forman parte de comunidades étnicas, víctimas del conflicto armado o personas con discapacidad. Y su objetivo es brindar orientación a sus pares en el proceso de adaptación a la vida universitaria, facilitando el reconocimiento del entorno urbano, el apoyo para el acceso a servicios institucionales y en últimas, la posibilidad de construir redes de apoyo desde el primer día de clases. Esta estrategia fortalece el sentido de pertenencia con la universidad,

reduce la deserción escolar y promueve la inclusión desde una perspectiva horizontal, solidaria, alineada con los principios de educación intercultural y comunitaria.

Asimismo, se recomienda conformar un Comité Institucional de Inclusión, Equidad y Diversidad, con participación activa de representantes de las poblaciones priorizadas en los órganos de decisión. Este comité tendrá funciones de seguimiento, evaluación y formulación de políticas, promoviendo una gobernanza inclusiva. La propuesta también se inspira en experiencias como el Acuerdo 036 de 2012 de la Universidad Nacional de Colombia, que establece lineamientos de inclusión para estudiantes con discapacidad; los beneficios de matrícula diferenciada en la Universidad de Córdoba para víctimas del conflicto, indígenas y afrodescendientes; y el programa de formación docente en diversidad del Politécnico Grancolombiano (Universidad Nacional, 2012; Universidad de Córdoba, 2023; Politécnico Grancolombiano, 2022).

La evaluación de esta propuesta tendrá lugar mediante indicadores de impacto, a partir de la tasa de ingreso, permanencia y graduación desagregada por grupo poblacional, así como mediante informes semestrales de avance institucional, encuestas de satisfacción y procesos de retroalimentación comunitaria. Estos mecanismos permitirán ajustar y mejorar continuamente la política implementada.

En síntesis, esta propuesta busca transformar la universidad pública en un espacio verdaderamente inclusivo, donde la diversidad sea un valor institucional y la equidad un principio rector. La implementación de esta política no solo responde a mandatos legales y compromisos internacionales, sino que constituye una apuesta ética, política y

pedagógica por la justicia social y el derecho a una educación superior de calidad para todos y todas.

La inclusión en la educación superior no debe entenderse como un mandato legal, un requisito que cumplir o una tendencia institucional: se debe considerar como un imperativo ético que interpela el corazón mismo de la democracia. Ahí es donde se fundamentan los cambios trascendentales de cualquier sociedad.

A lo largo de este análisis, se ha dejado de manifiesto que las políticas públicas y los marcos normativos en Colombia han avanzado progresivamente en el reconocimiento de la diversidad y la equidad como valores fundamentales. Sin embargo, la distancia entre lo que la ley promete y lo que las instituciones ejecutan revela un distanciamiento profundo. Hay que tener en cuenta que está en juego, no solo el cumplimiento de normas, sino la posibilidad real de que todos los estudiantes, sin distinción, encuentren en la universidad un lugar donde su dignidad sea reconocida y su diferencia respetada.

El análisis del entramado legal —que abarca leyes como la 30 de 1992, 115 de 1994, 361 de 1997, 1346 de 2009, 1618 de 2013 y 2216 de 2022, junto a decretos como el 1075 de 2015 y el 1421 de 2017— demuestra que el Estado ha dado pasos importantes hacia el reconocimiento formal de los derechos de las personas con discapacidad, víctimas del conflicto armado, pueblos étnicos y estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje. Sin embargo, como han señalado autores como Díaz-Piñeres, Bravo-Rueda y Sierra Delgado (2020), la aplicación de estas normas continúa enfrentando barreras estructurales, actitudinales y presupuestales que obstaculizan su impacto real.

Por eso es imperativo que se tomen medidas más drásticas y que cobijen a más personas.

Es claro que la autonomía universitaria, reconocida en la Constitución de 1991 y desarrollada por la Ley 30 de 1992, si bien ha permitido adaptaciones curriculares regionales, también ha generado disparidades en la implementación de políticas inclusivas. Se advierte que, sin una orientación institucional clara hacia la equidad, esta autonomía puede traducirse en omisiones graves frente a las poblaciones vulnerables. La falta de articulación entre políticas nacionales y las prácticas institucionales también se refleja en la escasa implementación del Índice de Inclusión del MEN (2013), herramienta clave para el diagnóstico de barreras internas.

La revisión de estrategias en universidades de Bogotá muestra experiencias valiosas —como el programa “Pares Amigos” o los acuerdos normativos de la Universidad Nacional— que pueden servir como modelos replicables. Sin embargo, estas iniciativas aún no configuran un sistema articulado ni sostenido a nivel nacional. Es necesario avanzar hacia políticas institucionales obligatorias, con financiación específica y suficiente, formación y capacitación docente continua y mecanismos de evaluación que no solo midan resultados, sino también procesos de transformación cultural.

Y así, la universidad, ese territorio donde la palabra debe ser posibilidad y no obstáculo, está llamada a ser más que un lugar de títulos: debe ser una casa para todas las voces. Porque educar no solo se trata de transmitir conocimiento, sino abrir caminos de dignidad y socialización, donde se construyan lenguajes comunes con quienes han

sido históricamente silenciados, para sembrar justicia donde antes hubo exclusión. Una universidad verdaderamente inclusiva no solo transforma estudiantes: transforma el mundo. Es universal.

REFERENCIAS

- Adam-Alcocer, A. L., Ahufinger, N. & Aguilar, D. (2022). *La educación dentro de un marco de escuela inclusiva*. [Recurso de aprendizaje PID_00289713]. Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10609/146830>
- Arango Hernández, Y., Sosa Castillo, A. M. & Valdés Valdés, P. J. (2022). Equidad en la educación superior: Un acercamiento desde la teoría. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 10(1). Recuperado de <https://doi.org/>
- Banco Mundial. (2024). *Informe tendencias recientes de pobreza y desigualdad en América Latina y el Caribe*. Práctica Global de Pobreza y Equidad. Recuperado de <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099101724185031291/pdf/P50609514d5e250b919807109289007e31d.pdf>
- Celemín, J., Martínez, D., Vargas, C., Bedoya, M. & Ángel, C. (2021). *Fundamentos del Programa de Educación Inclusiva de la Fundación Saldarriaga Concha*. Bogotá: Fundación Saldarriaga Concha.
- Cano, J. D. & Monsalve, P. A. (2025). Crisis financiera pone en jaque a las universidades públicas de Colombia: El déficit acumulado supera los \$19 billones. *Revista Semana*. ISSN 2745-2794.
- Constitución Política de Colombia. (1991, 4 de julio).
- Díaz-Piñeres, A., Bravo-Rueda, C. & Sierra Delgado, G. E. (2020). Educación inclusiva en contexto: reflexiones sobre la implementación del Decreto 1421 del 2017. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(34), 265–290. <https://doi.org/10.19053/01227238.9823>
- Decreto 1421 de 2017. (2017, 29 de agosto). Por la cual se reglamenta la educación inclusiva en Colombia.
- Formonte, M. M. (2015). *Análisis del diseño e implementación de la Ley Estatutaria 1618 del 2013*. Trabajo de grado. Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/18532>

- Fuentes Cetina, M. (2019). *Educación inclusiva y políticas públicas en Colombia*. Editorial Académica Española. Recuperado de <https://www.calameo.com/read/0060646320d7fdd30beca>
- Fundación Empresarios por la Educación. (s.f.). *Decreto 1075 de 2015*. Recuperado de <https://www.fundacionexe.org.co/document/decreto-1075-de-2015-11/>
- Gutiérrez, D., Vélez, J. & López, J. (2025, 13 de marzo). El reto de la educación superior en Colombia: más oportunidades, menos deserción. *Blog de Investigación UNAD*. Recuperado de <https://noticias.unad.edu.co/index.php/2025/7353-el-reto-de-la-educacion-superior-en-colombia-mas-oportunidades-menos-desercion>
- Hernández, I., Lay, N., Herrera, H. & Rodríguez, M. (2021). Estrategias pedagógicas para el aprendizaje y desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 27(2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28066593015>
- Instituto Nacional para Ciegos. (2018). *Reconocimiento a universidades inclusivas*. Recuperado de <https://www.inci.gov.co/blog/el-inci-hizo-un-reconocimiento-22-universidades-inclusivas-del-pais>
- Ley 30 de 1992. (1992, 28 de diciembre). Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior.
- Ley 70 de 1993. (1993, 27 de agosto). Por la cual se reconoce el derecho a la propiedad colectiva de las comunidades negras.
- Medina Niño, D. M., Ulloa Sánchez, L. F. & Bautista Roncancio, J. A. (2024). *El rol del educador y el neuropsicólogo escolar en la educación inclusiva de niños con TDAH*. Informe de investigación. Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano. Recuperado de <https://alejandria.poligran.edu.co/handle/10823/7399>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Guía para la implementación del Decreto 1421 de 2017*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-357277_recurso_1.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Lineamientos política de educación superior inclusiva e intercultural*. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1780/w3-article-357277.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2024, 8 de julio). *Información sobre protocolos de atención de violencias basadas en género*. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/421368>
- Ministerio de Educación Nacional. (2025). *Resumen de indicadores de educación superior*. Recuperado de <https://snies.mineduacion.gov.co/>
- Observatorio de Universidades Colombianas. (2021, 28 de mayo). Las universidades que dan cupo a poblaciones afro, raizales y palanqueros. *Universidad.edu.co*. Recuperado de <https://www.universidad.edu.co/las-universidades-publicas-que-dan-cupos-a-afros-raizales-y-palanqueros/>
- Olivar Rojas, A. F. (2020). Políticas públicas y enfoques diferenciales: aproximaciones desde la interculturalidad y la democracia radical. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 88, 139–162. Recuperado de <http://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/issue/archive>
- Osorio Gómez, L. A., Vidanovic Geremich, M. A. & Finol De Franco, P. M. (2021). Elementos del proceso de enseñanza–aprendizaje y su interacción en el ámbito educativo. *Revista Qualitas*, 23(23), 1–11. <https://doi.org/10.55867/qual23.01>
- Oviedo Correa, J. A., Yepes Calderón, G., Gaitán Ávila, L. F. & Castiblanco Aldana, J. (2022). *Salud laboral docente*. Bogotá: Editorial ECCI. Recuperado de <https://www.ecci.edu.co/wp-content/uploads/2024/07/Salud-laboral-docente.pdf>
- Palacios, A. & Romañach, J. (2007). *El modelo de la diversidad: la Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Foro de Vida Independiente. Recuperado de https://forovidaindependiente.org/wp-content/uploads/el_modelo_de_la_diversidad.pdf

- Parra Dussan, C. (2022). Discriminación por discapacidad visual. *Ponencia*. Instituto Nacional para Ciegos (INCI). Recuperado de <https://biblioteca.inci.gov.co/handle/inci/19945>
- Pérez Martínez, A. (2023, 17 de diciembre). La deficiencia educativa retrasa a Colombia. *Razón Pública*. Recuperado de <https://razonpublica.com/la-deficiencia-educativa-retrasa-colombia/>
- Prada Álvarez, R. D. & Moreno Álvarez, L. L. (2017). Criterio de la Corte Constitucional sobre derechos sexuales y reproductivos de personas con discapacidad mental antes y después de la Ley 1346 de 2009. *Trabajo de grado*. Universidad Industrial de Santander. Recuperado de <https://noesis.uis.edu.co/handle/20.500.14071/3446>
- Pulido Chaves, O. O. (2014). Veinte años de la Ley 115 de 1994. *Revista Educación y Ciudad*, (27), 15–26.
- Quintero Amaya, Y. (2019). *Análisis de los antecedentes legales que permitieron la creación de la Ley 1618 de 2013*. Trabajo de grado. Universidad Francisco de Paula Santander. Recuperado de <https://repositorioinstitucional.ufpso.edu.co/handle/20.500.14167/4637>
- Rodríguez Sarmiento, D., Londoño-Torrijos, J. & Jaramillo-Isaza, S. (2020). Estudio de accesibilidad al medio físico y virtual en IES de Colombia. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 180–199. Recuperado de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/486>
- Sánchez Fuentes, A. (2024, 11 de octubre). Enseñanza situada: teoría socioconstructivista de Lev Vygotsky. *EDUPEQUES*. Recuperado de <https://www.edupeques.com/escuela-de-padres/ensenanza-situada.html>
- Sentencia T-227/20. (2020, 7 de julio). Derecho a la educación inclusiva de niños y niñas con discapacidad. *Corte Constitucional de Colombia*.

Universidad de Córdoba. (2021). *Informe sobre políticas de inclusión*. Recuperado de <https://www.unicordoba.edu.co/wp-content/uploads/2022/03/Informe-Discapacidad-2021.pdf>

Universidad de Santander. (2021). *Políticas institucionales de inclusión, equidad y diversidad*. Recuperado de <https://udes.edu.co/images/micrositios/bienestar/inclusion/politicas-inclusion-equidad-diversidad.pdf>

Universidad Piloto de Colombia. (2024). *Política de educación inclusiva*. Recuperado de <https://www.unipiloto.edu.co/descargas/Politica-de-Educacion-Inclusiva.pdf>