



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## Facultad de Educación

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA INFANTIL

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

TRABAJO DE GRADO

SEMESTRE 2018 – 1

### DATOS GENERALES

#### Título del Proyecto

Reconocimiento de las trayectorias universitarias de estudiantes de pregrado con discapacidades psicosociales e intelectuales y del desarrollo. Análisis sobre la Educación Superior Inclusiva en la Universidad de Antioquia.

#### Nombre de la estudiante

Daniela Calvache García      CC 1038412646

#### Nombre de la Asesora

Mariela Rodríguez Arango

#### Nombre del Grupo de Investigación, Colegio, Núcleo que avala el proyecto

Iniciativa Soy Capaz, Plan de Fomento a la Calidad - Permanencia Estudiantil, Universidad de Antioquia 2015- 2018. Línea de Inclusión del Programa de Permanencia con Equidad.

---

## AGRADECIMIENTOS

*A Kelly, su maestra, su dolor.*

---

*(...) cada vez que le preguntaba a alguien algo yo trataba de definirlo, pero lo que pasa es que no asimilaba los conceptos y no era capaz. ¡No era capaz de dar un simple concepto!... (JJRA, 2018 pág. 2)*



1 8 0 3

*Human Heads By danjazzia 1*

*Este es mi tercer reingreso a la universidad y no me quiero ir más (...) Te voy a contar a lo que te estás enfrentando. A mí me han dicho muchas veces que estoy loco, ¡pero yo no creo que esté!, eso me lo dicen por un diagnóstico que tengo de esquizofrenia...*

*(JEJC, 2018, pág. 1)*



**TABLA DE CONTENIDO**

<b>CAPÍTULO I: DATOS DE LA PROPUESTA</b> .....	<b>4</b>
1.1 Estado de Arte.....	5
1.2 Justificación y Planteamiento del Problema .....	8
1.3 Objetivos.....	21
1.4 Marco Conceptual.....	22
1.5 Diseño metodológico .....	30
1.6 Consideraciones éticas.....	37
1.7 Compromisos y estrategias de comunicación .....	38
<b>CAPÍTULO II SISTEMATIZACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE HALLAZGOS</b> .....	<b>38</b>
2.1 Sistematización, análisis e interpretación por técnicas e instrumentos.....	39
2.1.1 Análisis e interpretación de la técnica de observación .....	40
2.1.2 Análisis e interpretación de la técnica de revisión de los documentos públicos del SBU.....	51
2.1.3 Entrevista .....	63
2.1.3.1 Entrevista estructurada. Cuestionario de rastreo.....	63
2.1.3.2 Análisis e interpretación del `Panel: Estado y proyecciones de la ESI en el UdeA´ .....	71
2.1.3.3 Análisis e interpretación de entrevista a coordinadores de bienestar –CB-.....	78
2.1.3.4 Análisis e interpretación de entrevista a profesionales de PyP del SBU .....	87
2.1.3.5 Ruta Estudiantes .....	98
Convocatoria Abierta.....	98
Análisis e interpretación de entrevista a estudiantes .....	108
2.2 Primeras aproximaciones al reconocimiento de las seccionales.....	114
2.3 Hallazgos generales de la investigación .....	119
<b>CAPÍTULO III DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</b> .....	<b>127</b>
3.1 Discusión .....	127
3.2 Conclusiones.....	128
<b>ANEXOS</b> .....	<b>131</b>
<b>REFERENCIAS</b> .....	<b>131</b>

## **CAPÍTULO I: DATOS DE LA PROPUESTA**

*Ellos son un porvenir y no forman parte de la historia; son de ella excluidos, pero se metamorfosean para reaparecer de otra manera, bajo formas inesperadas*

*Deleuze (1990, p.209)*

### **Resumen**

Es menester de todas instituciones de educación superior inclusivas, proyectar e implementar mejoras políticas, prácticas y culturas, efectivas y que se ajusten a las necesidades diversas de cada grupo poblacional en cada contexto universitario, lo cual implica el reconocimiento de las trayectorias universitarias de todos los estudiantes, incluso las mentes `abyectas`, históricamente excluidas de manera simbólica y fáctica del lugar de saber. La identificación de las características de los estudiantes relacionados con las Discapacidades Psicosociales e Intelectuales y del desarrollo -DPs y DI- y la descripción de sus trayectorias, permitió a este estudio analizar la Educación Superior Inclusiva –ESI- en clave de la permanencia de estudiantes relacionados con dos poblaciones históricamente reconocidas únicamente en el modelo clínico, como trastornos mentales y del neurodesarrollo respectivamente. Con una metodología de investigación cualitativa de carácter exploratorio – analítico y tres técnicas para la recolección de información: revisión documental, observación y entrevistas se reconocieron elementos sobre los discursos, dinámicas institucionales y trayectorias universitarias en la voz de los estudiantes con DPs y DI, los coordinadores de programa, el Sistema de Bienestar Universitario –SBU- con los coordinadores en cada unidad académica y los psicorrientadores. Se hallaron formas de relación contradictorias, de exclusión en el universo complejo de Universidad de Antioquia –UdeA-, diversidad de trayectorias con tendencias de tipo perseverante, rezagada e inconclusa, en el que se tensionan factores protectores de la permanencia y de riesgo de deserción movilizados por unos actores paradójicos que caminan en la incertidumbre, la voluntad, el trabajo y el riesgo, intentando inaugurar el encuentro día a día con estos estudiantes. Nadie sabe cómo hacerlo, pero quienes son conmovidos por el encuentro caminan para resemantizarlo cuantas veces sea preciso.

**Palabras clave:** Educación Superior Inclusiva, Discapacidades Psicosociales, Discapacidades Intelectuales, Trayectorias Universitarias.



De acuerdo con Izuzquiza (2012 p.110), en el contexto Europeo son menores los avances hacia la ESI de la población con DI y en sus rastreos, encuentra que son los países anglosajones los que lideran el desarrollo de programas universitarios para esta población, referenciando algunos en Australia, Finlandia, Irlanda, España, y para el continente americano, Estados Unidos y Canadá. Por su parte Cotán (2017 p.43), también en Europa, identificó algunos facilitadores y obstaculizadores que los estudiantes con discapacidad encontraron durante su estancia en las Instituciones de Educación Superior –IES-, destacando la inconsistencia de la normatividad y la importancia de los servicios de apoyo.

Desde el Observatorio Universidad y Discapacidad de la fundación ONCE en España (Guasch, Bonasa y otros, 2013) se han construido pautas para dar un mejor servicio en la universidad a los estudiantes con discapacidad por causa mental reconociendo entre sus tipologías relacionadas, a las DPs y DI (p.31). Observan que esta población en la universidad “es una realidad infradetectada” (p.29) pues se reconoce únicamente por la certificación de la dificultad que algunos hacen en la matrícula o por una mínima cantidad de estudiantes que decide sin precedente revelarlo y al no tener información sobre estos estudiantes, se limita la posibilidad de ofertar servicios pertinentes, que se correspondan con sus situaciones.

Norteamérica se acerca a la temática, a propósito de la voluntad de los estudiantes universitarios de buscar ayuda para sus discapacidades del aprendizaje (Hartman, 2002 p.264), (Wolf, 2001 p.386) por ejemplo, pone su atención en los estudiantes universitarios con Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad –TDAH- y otras discapacidades ocultas relacionadas con la DI, encontrando que los diagnósticos, la angustia psicológica, las habilidades sociales e interpersonales deficientes y los déficits cognitivos persistentes son factores importantes que deben entenderse cuando las IES se esfuerzan por promover el acceso y brindar un apoyo eficaz en los servicios de sus campus.

Chile comparte dos perspectivas sobre ESI para estudiantes con DPs y DI respectivamente, sobre la primera, Pérez Villalobos (2012), se aproximan al estudio de las discapacidades psicosociales en la región, indicando que

**Facultad de Educación**

“(…) a nivel latinoamericano se ha estimado que las afecciones psiquiátricas explicarían una quinta parte (20%) de los años de vida ajustados por discapacidad, lo que contrasta con resultados de diez años antes en que su capacidad explicativa estimada bordeaba el 8%” (p.799)

Señala también (Pérez, 2012, p. 798 y 797) el ambiente universitario es óptimo realizar actividades de prevención y detección del riesgo, porque la formación de pregrado tiene lugar en la adolescencia y la adultez joven, etapa en la que aparecen con frecuencia los problemas de salud mental y el abuso de sustancias.

Por otra parte Von Fürstenberg (2017 p.126) también en Chile, alude a la formación laboral para jóvenes con diversidad funcional intelectual incluidos en un campus universitario, valida un modelo educativo inclusivo diferencial en modelo mixto, es decir, estudiantes con DI incluidos en el contexto universitario, pero en grupos y cursos homogéneos, para facilitar su vida adaptativa, sin embargo estos estudiantes no cursan programas académicos oficiales, lo cual no se corresponde con el modelo de ESI, siendo tendencia este tipo de ofertas para la población con DI.

Molina en su informe de la “Exploración Sobre la Educación Superior para Estudiantes con Discapacidad en Colombia” (2010, p.5), afirma que los avances sobre educación inclusiva han centrado la atención y los esfuerzos en función de la inclusión, en los niveles de educación básica y media, mientras que los avances en el nivel universitario frente al ingreso de -PCD- son aún incipientes, así como los programas en razón de las necesidades de esta población, su permanencia con calidad y su egreso efectivo, se encuentran algunos avances en su estudio, por ejemplo en la UdeA a nivel de los programas de permanencia estudiantil y de bienestar universitario.

Por lo anterior será importante reconocer estudios internos, como el análisis de los “Determinantes de la deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia”, realizado en 2003 por el Sistema de Bienestar Universitario -SBU-, la Vicerrectoría de Docencia -VD- y el Centro de Investigaciones Económicas, que encuentran 3 grupos de factores de la deserción en la UdeA: individuales, académicos, y socioeconómicos. Si bien este estudio considera situaciones relacionadas con el sujeto y su entorno y no especifica grupos poblacionales, se puede afirmar que al hablar de deserción por situaciones de salud, inclusión social, entorno político y relaciones interpersonales, se considera la in-exclusión

desde el punto de vista de la permanencia estudiantil y el abordaje desde la perspectiva de la ESI de las experiencias de diferentes grupos en situación de vulnerabilidad.

Así mismo, Gómez y Pérez (2017) rastrearon también en la UdeA, las particularidades de los motivos de consulta psicológica de los estudiantes que asisten al SBU, y que por tendencia estaban asociados a síntomas o problemas psicológicos, la subjetividad del consultante, el ámbito relacional, consumo de Sustancias Psicoactivas –SPA-, problemas de rendimiento académico y la recomendación de terceros (p.89). Además se referencian los servicios y programas del departamento de Promoción de la Salud y Prevención de la Enfermedad –PyP- también del SBU, a los que son derivados los estudiantes para el fortalecer su proceso según corresponda, estos son: “Ánimo: Salud Mental”, “Seamos: Salud y Educación para el Amor y la Sexualidad”, “PEPA: Programa Educativo para la Prevención de las Adicciones” y “Estudiar a lo bien: Servicio de Apoyo Psicopedagógico” (p.83), programas que aportan a la comunidad universitaria no sólo condiciones de bienestar y salud mental sino además que fortalecen la permanencia estudiantil.

Los documentos revisados evidencian interés en identificar los estados del fenómeno que constituye este estudio y dejan ver cómo pese a los esfuerzos por avanzar hacia una ESI que permita y garantice la presencia y participación de las personas con discapacidad –PCD-, no se ha prestado entre esta población igual atención a la creación de planes, programas y estrategias dirigidas a las personas con DPs y DI. Respecto a la DPs, existen pocos estudios sobre el tipo de dificultades que enfrentan las personas con estas discapacidades y la superación de éstas para la consecución del logro académico, sin embargo los existentes reconocen que los estudiantes acceden a las IES en una etapa crítica, la transición a la edad adulta. Se identifica el protagonismo de los docentes y los servicios de atención para la identificación y el apoyo de estudiantes con diagnósticos psiquiátricos preexistentes o establecidos durante la etapa de estudios superiores.

Por otra parte las alusiones a la DI, se encuentran menores avances en lo que tiene que ver con la educación en IES, pues éstas prestan servicios educativos especiales, sin posibilidad de profesionalización. Algunas investigaciones reconocen la presencia de estos estudiantes con condiciones de funcionamiento adaptables a la vida universitaria como TDAH, Trastorno del Espectro del Autismo -TEA-, dificultades de la comunicación, la cognición y el aprendizaje. Este estado de arte evidencia la presencia de estudiantes tanto

con DPs como con DI en sus campus y aunque no todas se han centrado directamente en una apuesta por la ESI, sus hallazgos manifiestan un interés por ella y las recientes perspectivas a su consideración como un elemento fundamental para mejorar la calidad educativa en términos de la permanencia de los estudiantes, así como en condiciones de equidad e inclusividad.

## **1.2 Justificación y Planteamiento del Problema**

La ESI representa para las instituciones de educación superior en América Latina, un desafío aún emergente, en cuanto a los avances que las instituciones y gobiernos han ido alcanzando al respecto, y heterogéneo por las diferentes problemáticas que en cada contexto se experimenta (Cobos yamp; Moreno, 2014; p. 83). Considerar la importancia de la educación inclusiva en este escenario, implica reconocer la amplitud, complejidad y ambición de su significado y lo demandante de su consecución, sin embargo el nivel de exploración alrededor de ésta, es todavía incipiente en muchos países de nuestro contexto, porque no se asume todavía sus implicaciones pedagógicas, políticas y sociales, que superan las acciones asistenciales para los grupos poblacionales que históricamente no han sido considerados en éste nivel educativo. América Latina ha caminado hacia construcciones teóricas y reflexiones al respecto, pero persiste la brecha entre los planteamientos teóricos, las políticas en este sentido y las realidades, “es cuestión de tiempo, pero también de participación política y de una pedagogía cívica en la que todos los elementos de la comunidad educativa y ciudadana se responsabilicen y trabajen decididamente” (Payá, 2010. p. 140).

La educación inclusiva según Tony Booth es, “aludir a la constante vigilancia necesaria para contrarrestar las fuerzas de la exclusión en la educación, la sociedad y, lo que es muy importante, en nosotros mismos” (Fundación Par, 2010 p.29). Por ello, se han propuesto tres dimensiones para abordarla: “culturas inclusivas, políticas inclusivas y el desarrollo de prácticas inclusivas, a partir de un proceso de transformación e intervención creciente de todos los actores miembros del colectivo educativo”. (Booth y Ainscow, 2000 p.13). Recientemente ha sido considerada además como un “proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los estudiantes” (UNESCO, 2017, p. 7).



Situaremos de una vez, esta investigación en la Universidad de Antioquia -UdeA-, anotando que ésta presenta unos índices de deserción del 48%, lo cual evidencia una problemática considerable en la garantía del cumplimiento del ciclo completo de formación, según la rectoría es gravísimo que se retire por semestre el 24% de los estudiantes, porque ésto quiere decir que “en los dos primeros semestres se nos está yendo la quinta parte de los estudiantes” (Periódico Alma Máter, 2015). Tinto (1982) y Giovagnoli (2002 p.23), definen la deserción como una situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo; este fenómeno presenta diversas razones que no solo atañen al estudiante.

De acuerdo con la Organización para el Desarrollo y la Cooperación Económicas-OCDE- Banco Mundial, “la deserción es un problema tanto de eficiencia como de equidad” (MEN, 2015 p.14), lo cual obliga a dirigir la atención no solo a las estrategias y recursos que hacen posible el complejo funcionamiento institucional, para que sea posible la formación, sino además a las situaciones de inequidad que pueden habitar el espacio universitario, como se advierte la deserción supone asumir la responsabilidad de asegurarse que aquellos grupos que se encuentren en riesgo de exclusión sean acompañados y se tomen medidas para asegurar su participación y éxito académico, ésta consideración se relacionada a la vez con las investigaciones y experiencias en ESI en Latinoamérica que han puesto en evidencia que “La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar” (MEN, 2014 p.35)

El Índice de Inclusión para Educación Superior dispuesto por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2017, p.26) hace alusión a la consideración particular de grupos poblacionales que encuentra su fundamento en el artículo 13 de la Constitución Política de 1991, en la que se configuran como poblaciones de especial protección constitucional a las personas y grupos que se encuentren en circunstancias de debilidad manifiesta a causa de su condición económica, política, cultural, lingüística, geográfica, física o mental, la jurisprudencia constitucional ha reconocido entre otros, a las personas con discapacidad.

Este estudio se enmarcará entonces, en las tensiones emergentes en los procesos institucionales dados en el camino hacia la ESI para estudiantes con discapacidad; grupo

poblacional que según el Informe Mundial sobre la Discapacidad de la Organización Mundial de la Salud -OMS- (2011, pp. 7 y 8) representa al rededor del 15% de la población, el informe menciona también, ocho obstáculos principales relacionados con las situaciones de discapacidad, entre los cuales cobra significativa importancia la insuficiente formulación y ejecución de políticas que consideren las Personas con Discapacidad -PCD- en los diferentes sistemas educativos, elemento que tiene que ver directamente con la ambigüedad deliberada en la asunción de responsabilidades políticas, gubernamentales y sociales sobre el asunto, la designación de recursos, las inflexibilidades pedagógicas y curriculares, la formación y apoyo insuficiente para los docentes, entre otras barreras, de origen actitudinal y consecuentemente fácticas. El informe ofrece un panorama global de los principales desafíos que afronta la sociedad para una consideración cada vez más inclusiva a las PCD y específicamente sobre los atribuidos de la educación inclusiva, sin embargo centra sus argumentos en la educación para la población infantil.

A propósito, Mella (2016, p.65) señala que el Informe sobre Educación Superior en América Latina y El Caribe, indica que: el acceso a la Educación Superior y sobre todo la permanencia y conclusión de estudios ha mostrado a este contexto educativo como el más excluyente de todos. Sobre la educación y las PCD, desde el abordaje social, histórico y político se concuerda respecto a los niveles educativos alcanzados por estas personas, que llegan a ser considerablemente inferiores que los del resto de la población. En el caso de Colombia esta tensión se manifiesta mucho más en el nivel de educación superior, sobre esto el Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) y el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2005) señalan que el 6,3% de la población colombiana presenta discapacidad, sólo el 66,7% accede a la educación primaria, el 29,1% no la termina y tan solo el 2,34% accede a la educación superior, entre los que llegan, sólo el 1% se gradúa y el 0,1% alcanza la educación postgraduada.

Por tanto, es imperante construir caminos, posibilidades, y conexiones que permitan la superación de barreras, trascendiendo la respuesta a las necesidades más básicas de la población, para llegar a desarrollar procesos de formación en educación superior, que respaldados en el cumplimiento de criterios de inclusividad, como variable determinante de su calidad, sean capaces de generar estrategias, recursos y dinámicas que reconozcan y respondan a la diversidad de las características y necesidades de los estudiantes con

discapacidad. Para ello, Colombia cuenta con Lineamientos para la Política de Educación Superior Inclusiva, generados desde el Ministerio de Educación Nacional (2013), se plantea allí que la región ha centrado sus acciones en combatir las inequidades desde la compensación, que han generado sin desearlo una brecha de segregación más amplia, limitando así la calidad educativa, sin embargo, "la agenda de la educación inclusiva supone combatir las inequidades y potenciar las diversidades como una manera de democratizar la sociedad y la educación" (Ministerio de Educación Nacional –MEN- 2013, p.14).

Estos lineamientos estiman la complejidad del contexto colombiano, en las múltiples expresiones de inequidad en cada uno de sus territorios e instituciones, lo cual obliga a priorizar cinco grupos que son los más "proclives a ser excluidos del sistema educativo por circunstancias sociales, económicas, políticas, culturales, lingüísticas, físicas y geográficas, y que afectan los procesos de aprendizaje" (MEN, 2013, p.41), entre ellos las personas en situación de discapacidad y con capacidades y/o talentos excepcionales. Se plantea en los lineamientos, que la educación inclusiva es el modelo para alcanzar la Educación Para Todos -EPT- sumándose al marco político esta propuesta de la UNESCO (2017) que en su versión actualizada, como meta para el 2030 ha dispuesto en su agenda la creación de entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos, que consideren las necesidades de las personas con discapacidad, para "asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria" (p. 6).

Conviene señalar en esta línea el enfoque político y de derechos propio de la ESI, considerando que la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas –ONU-, 1948), formuló en su artículo 26 que "toda persona tiene derecho a la educación" y que "el acceso a los estudios superiores será igual para todos", además en la Constitución Política de Colombia (1991) en el artículo 67 se advierte que "la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social", también en el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad –CDPCD-se demanda la garantía de "acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás" (ONU, 2006), en los tres

artículos destacan la responsabilidad del estado para la garantía del derecho, se considera según estos dos artículos que la educación es un derecho inherente a la dignidad humana y a las posibilidades de desempeño social de todas las personas.

La inclusión social y laboral de las PCD representa las más grandes barreras en el camino hacia una sociedad cada vez más inclusiva, dado que en las instituciones estatales, las de educación superior y la comunidad en general, ha prosperado un estigma público, causal de un autoestigma en las PCD, referido a estereotipos y prejuicios que desembocan en exclusiones y discriminaciones de todo tipo en el espacio educativo universitario y socio-laboral, sustentado en creencias negativas alrededor de la competencia, la voluntad y la posibilidad de esta población para participar en entornos universitarios y laborales que como ya se ha dicho son inherentes a la dignidad humana.

Lo dicho se complejiza en función de los tipos de discapacidad, especialmente en los que se centra esta investigación, DPs y DI, que según datos recuperados por Fundamental Colombia<sup>1</sup>, de la totalidad de PCD en el país representan el 12% para el caso de personas con discapacidad cognitiva, que en este estudio corresponde a la población con DI definida desde la Asociación Americana de las Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo - AAIDD- (2011) como el conjunto de limitaciones significativas, tanto en el funcionamiento cognitivo, como en conducta adaptativa manifiestas en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas, y 10% para personas con DPs que según la encuesta de salud mental del Ministerio de Salud y Protección Social que estudia entre otros asuntos la prevalencia de trastornos mentales en niños, adolescentes y adultos, específicamente en las categorías de: Trastorno Depresivo -TD-, Trastorno Afectivo Bipolar -TAB-, Trastornos de Ansiedad -TA- entre los que se encuentra el de pánico y la Fobia Social, encuentra que tienen una prevalencia del 9,1% en la edad adulta, predominando los afectivos con un 6,7% (2015 p.279). Hay que mencionar además que del total de PCD en el país, “el 9.9% tienen problemas para relacionarse con los demás

---

<sup>1</sup> Fundamental Colombia es una organización sin ánimo de lucro conformada por usuarios, cuidadores y personas comprometidas con la discapacidad psicosocial que toma como base conceptual y política la CDPD y que desarrolla estrategias, acciones, programas y proyectos dirigidos a la promoción y atención de la salud mental, derechos humanos, diversidad funcional, inclusión social y el desarrollo inclusivo para esta población. Obtenido de <http://fundamentalcolombia.org/blog/pages/>



debido a problemas mentales o emocionales” (Molina T, et al. 2017, p.11), lo que quiere decir que otras condiciones de discapacidad, sensoriales o motrices pueden coincidir en una persona con DPs o DI, esto sin duda complejiza aún más su participación y en términos demográficos amplía el panorama respecto a la cantidad de personas con estas condiciones.

En lo que tiene que ver con la participación de las personas con DPs y DI, en instituciones de educación superior, no se conocen con certeza cifras que indiquen sus porcentajes de ingreso, deserción o egreso, o las prevalencias en las características particulares de esta población, sin embargo, estudios como el realizado por el grupo de investigación ‘Discapacidad, Políticas y Justicia Social’ de la Universidad Nacional de Colombia, que analiza la experiencia de algunas universidades colombianas en su apuesta por la inclusión de PCD en las IES, presentan que respecto a la incidencia de cada una de las discapacidades en las fuentes que contemplan, el 11,5% de los estudiantes con discapacidad presentaban alguna de tipo

“Psicológica, psiquiátrica o mental”, mientras que de “aprendizaje” el 10,8%, por déficit de atención e hiperactividad el 7,2%, por lesión cerebral adquirida el 2,8%, por deterioro comunicativo el 2,8%, con dislexia el 2,1%, con autismo el 2,1%, con “Asperger” el 2,1%, con síndrome compulsivo el 1,44%, y por deterioro cognitivo 0,7%. (Cobos y Moreno. 2014, p. 28).

A pesar de las cifras anteriores se presencia un ocultamiento de estas condiciones en tanto no han sido reconocidas como discapacidad y se mantienen al margen de las apuestas inclusivas para la consideración de las PCD en las IES. El contexto específico que convoca a este estudio es una muestra de lo dicho, la profesora Rocío Molina Béjar (2016. p.12), ha reconocido que la UdeA, desde finales de los 80’s, recibe estudiantes con discapacidad visual y ha realizado acciones específicas para que permanezcan en ella, mas no es un caso similar, pese a las acciones que se adelantan, el de la atención a la población con discapacidades como las auditivas, y las psicosociales e intelectuales y del desarrollo. No obstante, el camino hacia la ESI es procesual y demanda pequeñas batallas en la cotidianidad, después de varios triunfos en lo que respecta al ingreso de estudiantes ciegos a la Universidad, en 2007 con el acuerdo académico 317, se crea el “Comité de Inclusión”, siendo este en el momento el órgano asesor del Consejo Académico y de la administración central al respecto, más adelante en 2008 mediante la resolución rectoral 27124 se instaura

el "Comité de Promoción de la Permanencia Estudiantil", nombrado en 2012 como el "Programa de Permanencia con Equidad".

En la actualidad este marco de acciones se desarrolla desde el "Plan de Fomento a la Calidad - Permanencia Estudiantil 2015-2018" como una estrategia macro de iniciativas entre las que se encuentra "Soy Capaz. Educación y equidad para estudiantes con discapacidad" conformada por 4 subproyectos: "Con-Tacto. Educación superior Inclusiva para estudiantes con discapacidad visual", "Movilizando capacidades" como una apuesta por la educación superior inclusiva para estudiantes con discapacidades motoras y la reciente consideración de las dos poblaciones históricamente excluidas de este marco de acciones en la Universidad: "Sordos a la U" que direcciona sus acciones, a la preparación del examen de admisión con los ajustes razonables para los aspirantes sordos usuarios de Lengua de Señas Colombiana -LSC- y el acompañamiento a estudiantes sordos usuarios del castellano oral, y el "Taller del pensamiento: acompañamiento en habilidades psicosociales y del aprendizaje", proyecto al que se vincula ésta investigación como una contribución en la fase inicial, exploratoria para el reconocimiento de las trayectorias universitarias de estudiantes de pregrado con DPs y DI con la intención de hacer un acompañamiento pertinente a los estudiantes y a las "unidades académicas y a los docentes en los procesos de enseñanza, para responder en coherencia a la diversidad cognitiva, de estilos y ritmos de aprendizaje, de capacidades y en general de características psicosociales e intelectuales" (UdeA, 2018).

La trayectoria histórica y el panorama actual descrito anteriormente, sostiene una oferta a la demanda de la población con discapacidad matriculada, que según el Departamento de Admisiones y Registro, para el semestre 2018-2 se cuentan 143 estudiantes con discapacidades sensoriales y motoras, lamentablemente los estudiantes con discapacidades psicosociales e intelectuales siguen sin ser identificados y caracterizados, lo que dificulta notablemente su consideración desde el punto de vista educativo y desde la perspectiva de la ESI, no obstante se lleva a cabo una labor fundamental desde el SBU con la perspectiva de desarrollo de capacidades y más específicamente desde el enfoque de salud mental con orientación en la promoción y prevención de la enfermedad.

La UdeA cuenta con alrededor de 37.290 estudiantes de pregrado en ciudad universitaria y regiones, según el informe de 2016 de rendición de cuentas, 2.308

estudiantes han sido atendidos en intervención grupal o individual con psicorrientadores en el Programa Educativo de Prevención de Adicciones -PEPA-, Sexualidad y Amor Saludable -SEAMOS-, servicio de salud mental "ÁNIMO" y "Estudiar a lo Bien", "Salud Estudiantil" y "Por tu Salud". Además 14.625 estudiantes han participado en actividades grupales de formación en los mismos programas. Como la UdeA, otras IES, han evidenciado que tanto las leyes como los programas de apoyo para estudiantes con discapacidad han permitido que aumente el acceso de este grupo y su permanencia. A propósito de los riesgos de los estudiantes, el SBU desarrolló una herramienta con un sistema de alertas tempranas que despliega la oferta de servicios y la ruta de atención sugerida y que evalúa entre otros, los aspectos psicológicos, sobre los cuales encontró en el semestre 2017-2 sobre los siguientes síntomas: que el 30,6% duerme mal, el 13% es incapaz de pensar con claridad, el 31,4% tiene dificultad para tomar decisiones, el 25,8% ha perdido interés en las cosas, el 11,8% ha tenido la idea de acabar con su vida y el 3,1% oye voces sin saber de dónde vienen.

Por otro lado y alrededor de los riesgos de los estudiantes con DI, según el jefe del Departamento de Ingeniería Industrial de la Facultad de Ingeniería de la UdeA (Castañeda, 2015), el equivalente a la cuarta parte de los cerca de 50.000 admitidos en los últimos cinco años, (2010 a 2014) ha salido de la Universidad de Antioquia por Rendimiento Académico Insuficiente y por lo tanto a la sanción que limita su aspiración a cualquier pregrado durante los 5 años siguientes al momento de su salida.

Otras instituciones han vislumbrado que a partir del reconocimiento, se incrementa el acceso de los estudiantes con discapacidades relativas al aprendizaje y a las dificultades psiquiátricas, quienes una vez adquieren el estatus de universitarios, enfrentan numerosos obstáculos ligados a cuestiones tanto intrínsecas referidas al estado psíquico y cognitivo individual, como extrínsecas que aluden a las barreras que se encuentran en el entorno universitario y que en interacción, aminoran su desempeño. Es preciso aclarar que se ha manifestado de este modo el fenómeno de las discapacidades "ocultas" que

"(...) son un grupo heterogéneo que abarca las discapacidades psiquiátricas mayores y menores, trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH), dificultades de aprendizaje, lesiones cerebrales traumáticas, y otros trastornos

neurocognitivos, así como trastornos y afecciones médicas crónicas que puedan comprometer el funcionamiento académico.” (Wolf, 2001, p.387)

De manera puntual, las categorías que componen las discapacidades “ocultas” se inscriben en la Clasificación Internacional del Funcionamiento -CIF- y la OMS (2011) como propias del funcionamiento mental global y específico y en el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales en su quinta versión -DSM V- de la Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 2013) como espectros y trastornos, es allí donde se anotan los tipos y niveles. Las discapacidades ocultas se corresponden con las DPs y DI relacionadas con trastornos psiquiátricos y del neurodesarrollo con una infinita gama de formas de expresión de las dificultades, las cuales pueden variar en el tiempo en función de la severidad, las características individuales y la evolución misma de la condición a lo largo del ciclo de vida o los logros de los apoyos y las condiciones del ambiente.

Ahora bien, aunque exista una completa clasificación, al pensar en el desempeño cotidiano de las personas con DPs y DI y, en particular, en el ámbito educativo, la variabilidad en sus formas de expresión, sumada a su nivel de funcionalidad, es posible plantear que algunas de estas no son identificadas ni diferenciadas fácilmente. En ese sentido el término “oculto” no solo hace referencia a que estas condiciones son menos visibles que otras como las físicas o las sensoriales, al ser manifiestas en el comportamiento, también visible pero atenuado en el discurso de la diversidad, sino también al ocultamiento discursivo y político en términos educativos en el que han habitado, de igual forma estos estudiantes son tan susceptibles de ser acompañados como las otras poblaciones nombradas.

Desde el punto de vista educativo, este grupo puede estar más sujeto a juicios erróneos y estereotipos, especialmente en lo que tiene que ver con la legitimidad de su condición de discapacidad y sus necesidades de apoyo que tradicionalmente se abordó desde el cambio de la salud y los tratamientos psicológicos y psiquiátricos. Es preciso diferenciar cada condición, reconociendo que ambas hacen parte de la población universitaria y no tienen las mismas características y por ende su comprensión y abordaje deben ser distintos, estarán asociadas en este estudio a la desconsideración en la que coexisten desde el enfoque de la ESI, la invisibilidad al respecto proviene de estigmas y ambigüedades generalizadas que se materializan en el completo otorgamiento de la responsabilidad al manejo clínico,



sabiendo que éste no constituye un objetivo sustancial de las IES, como tampoco el único o exclusivo modo de acompañamiento, pues estas condiciones de salud mental y de características intelectuales exigen visiones y acciones pedagógicas

“Si además observamos este proceso desde una mirada antropológica, encontramos de inmediato ejemplos palpables del simbolismo carencial que asume implícitamente la demencia en un contexto sociocultural hipercognitivo e hipersomático, centrado en la salud y el bienestar físico y psicológico como valores absolutos” (Álvarez Munarríz, Hurtado, y Couceiro, 2016 p.109).

Se desconoce de esta manera el modelo social de la discapacidad (Palacios, 2008) y su naturaleza fundamentada en la perspectiva de derechos, de carácter interactivo, es decir, ya no alude a la persona sino a su relación con un entorno, en el que encuentra barreras para la participación.

Por otro lado en cuanto a la salud mental, se suma un factor de importancia relacionado con el encauzamiento al suicidio en algunos casos caracteriza a las situaciones de discapacidad psicosocial. El Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses informó que en Colombia durante el decenio 2007-2016 se acumuló 19.177 casos de suicidio, con una media de 1.918 eventos por año, lo que indica 193 suicidios al mes, y seis suicidios por día.

“Se observó en el año 2016 un comportamiento alto en el grupo de edad entre los 20-24 años y entre los 25-29 años (270 y 228 casos respectivamente) para los hombres; mientras que en las mujeres entre los 15-17 y 20-24 años (71 y 57 casos respectivamente) (...) En cuanto a la razón del suicidio se reporta que las enfermedades físicas y mentales son las primeras causas para asumir esta determinación, reportándose el 29,09 %; de los casos”. (INMLCF, 2016. P.. 403).

Según el Manual de Atención al Suicidio de la Secretaría de Salud (Alcaldía Medellín, 2015, p. 19), en la ciudad de Medellín se han presentado 1.105 casos de suicidio en los últimos 9 años, para un promedio anual de 122 muertes y se encuentra que entre los factores asociados al suicidio, los clínicos son los más determinantes: depresión, trastorno bipolar (fase depresiva), esquizofrenia (al inicio de la enfermedad y luego de hospitalizaciones), abuso o dependencia de alcohol u otras sustancias. La literatura además, reporta que en el 90% de casos de suicidio se encuentra asociado algún trastorno mental,

representan éstos un factor de riesgo significativo. "Dentro de los diferentes trastornos, la depresión y la esquizofrenia aumentan significativamente el riesgo, siendo la desesperanza el componente más relacionado" (Bedoya, 2016. p. 179).

Es importante resaltar que los rangos de edad relacionados con el suicidio corresponden con el grupo etario universitario y que entre las personas que lo han cometido se encuentran estudiantes de las diferentes unidades académicas de la UdeA, sin embargo se presentan como casos aislados y no se considera como una problemática con necesidad de ser abordada desde consideraciones educativas, entre las cuales está el bajo rendimiento relacionado con diagnósticos psiquiátricos, procesos de medicación y hospitalización, el fracaso académico y social en el espacio universitario en lo que tiene que ver con las interacciones con docentes, otros estudiantes y administrativos, el riesgo de consumo de sustancias dentro de la universidad o el desgaste emocional experimentado en la cotidianidad; sin embargo el SBU ha reconocido la importancia del fenómeno del suicidio y adelanta recientemente labores de acompañamiento en psicorientación no terapéutica y campañas preventivas desde el enfoque de salud mental.

Si bien no se encuentran datos estadísticos de seguimiento al suicidio en el contexto universitario, se precisan estrategias de caracterización temprana que se encaminen a combatir el riesgo de suicidio y deserción mediante acciones educativas de promoción de factores universitarios protectores, desde los diversos actores y procesos; evidentemente no compete solo al abordaje desde el enfoque de salud mental, sino que éste debe hacerse desde las necesidades de cada persona, reconociendo su singularidad y fundamentalmente las barreras que encuentra en la vida universitaria lo que se vincula directamente con principios de educación inclusiva y pleno derecho a la educación.

A propósito las discapacidades intelectuales y del desarrollo aparece además, la representación social de la inteligencia como elemento que se aloja en el espacio universitario, lo cual propaga la creencia vaga de la ausencia de ésta población en las IES desconociendo la evolución del concepto de retraso mental al de discapacidades intelectuales y del desarrollo, siendo ésta una nominación mucho más abarcativa y dinámica en tanto apunta a una definición de inteligencia que se distancia de la lógica binaria tradicional y que alude a una "amplia y profunda capacidad para comprender nuestro entorno" (Verdugo, 2002. p. 9), refiriéndose a las habilidades conceptuales,

prácticas y sociales necesarias para adaptarse a la vida (cotidiana-académica) de esta manera entran hacer parte de este segundo grupo, las personas que por sus características intelectuales, de la interacción y comunicación social, el aprendizaje, la atención, la memoria, el comportamiento y la cognición en general encuentran barreras para la participación en la vida universitaria, estas personas han sido reconocidas discursivamente como TEA, TDAH, las dificultades del aprendizaje y de la comunicación.

Aunque no se han realizado estudios que especifiquen la presentación demográfica y clínica de los TEA en Colombia, en términos de los estudios epidemiológicos, una investigación realizada en Bogotá destaca una alta prevalencia, que oscila entre 60 y 70 por cada 10.000 habitantes, y una mujer de cada cuatro hombres (Talero-Gutiérrez, 2012 p.34). Si bien, no se encuentran estudios de prevalencia de TDAH en estudiantes universitarios, se ha evidenciado que dificultades del aprendizaje más frecuentes asociados al TDAH, tienen una presencia del 22% (Cerutti, 2008, p.4), es complejo determinar la incidencia de éstas situaciones en las IES, se estima que entre el 2% y el 4% de los estudiantes universitarios presentan este trastorno variando este porcentaje según el contexto (Léon y Medrano, 2007 p.125). Teniendo en cuenta las características individuales relacionadas con ésta condición y las demandas académicas universitarias se podría decir que estos estudiantes tienen un alto riesgo de presentar fracaso en sus estudios ya sea por bajo rendimiento o deserción temprana.

Respecto a las dificultades del aprendizaje y la comunicación, referidas en el primer caso al desarrollo académico en tanto se encuentran concebidas como dificultades para la lecto-escritura y la matemática; por ejemplo las dificultades del aprendizaje de las matemáticas son determinantes para la salida temprana de estudiantes de ciencias exactas e ingeniería de las IES, cabe anotar que en el caso particular de la UdeA existen acciones para el fortalecimiento de la permanencia de estos estudiantes, "Profe 5.0" es una iniciativa de estudiantes de la facultad de Ingeniería que mediante videos de Youtube, han pretendido impactar en las dificultades de sus compañeros para que no deserten antes del logro académico de la universidad. Uribe y Carrillo (2014) en un estudio realizado en una universidad de Bucaramanga, establecen la importancia de encaminar acciones de acompañamiento a la población estudiantil universitaria para prevenir la deserción

temprana por factores asociados al bajo rendimiento académico causado por un bajo nivel de desarrollo en la competencia lecto-escritora.

Sin duda, en el caso de las DPs y las DI, las situaciones inusuales que presentan estos estudiantes, también generan en los docentes un estado de incertidumbre y perplejidad, así como de indiferencia y desorientación frente a la forma correcta de proceder en el acompañamiento a estos estudiantes. Lo anterior brinda un panorama sobre la demanda ya mencionada, de la ESI por el conocimiento y reconocimiento del otro y lo otro. Ainscow (2005, p.20) señala que la educación inclusiva consiste esencialmente en conocernos y reconocernos, en espacios y prácticas orientadas hacia la transformación y construcción de culturas, políticas y prácticas, enfocadas en el reconocimiento del derecho a la educación, las condiciones de equidad y el reconocimiento y comprensión de las diferencias en razón de la diversidad cultural étnica, lingüística, religiosa, sexual o de capacidades y como consecuencia, propender por la eliminación de todo tipo de barreras para el aprendizaje, el desarrollo humano y la participación.

Es importante comprender entonces, que si bien existen esenciales atributos en cada país y sus regiones, la ESI supone desafíos comunes, que son señalados por Renato Opertti (2009, p.120) como características condicionantes en el marco de la EPT (Jomtien, 1990); una de ellas es que la educación inclusiva “(...) es un proceso dinámico y evolutivo para entender, abordar y responder a la diversidad de todos los estudiantes a través de una educación que considera los distintos perfiles, contextos y oportunidades de aprendizaje” (Opertti, 2009. pp. 134-135). De este modo, es posible consentir, que la ESI implica necesariamente una caracterización que procure facilitar y viabilizar “(...) la comprensión, identificación y eliminación de las barreras a la participación y al aprendizaje, considerando los obstáculos desde una perspectiva multidimensional que engloba factores culturales, sociales y educativos” (Payá, 2010. p.136). En consonancia con lo anterior, cabe afirmar que es fundamental el conocimiento de los protagonistas, pues de otra manera, carecerán de solidez las alternativas de diversa naturaleza, que en la actualidad las instituciones de educación superior propongan en la urgente tarea de establecer efectivamente un camino hacia la ESI.

De lo aquí presentado se puede concluir que, el reconocimiento y la identificación de las características de los estudiantes con DPs y DI de la UdeA y sus trayectorias



académicas, puede aportar a una caracterización psicosocial, psicopedagógica y de las barreras para el aprendizaje y la participación existentes para estos estudiantes, así como en las demás IES del país y la región, para que robustezca su calidad de vida educativa en una apuesta por la ESI, que es todavía una deuda. Tal y como se demanda en el decreto 1421 (2017 p.19) por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad bajo un enfoque inclusivo que demanda a las IES fomentar la incorporación de los lineamientos de política de educación superior inclusiva y fijen progresivamente de su presupuesto para implementar estrategias para garantizar la accesibilidad y permanencia en los programas de educación superior para las personas con discapacidad. Dicho todo lo anterior la pregunta problema de investigación es: ¿Cómo se relacionan las trayectorias universitarias de los estudiantes de pregrado de la UdeA con DPs y DI y la apuesta por la ESI?

Es evidente la necesidad de partir del cuestionamiento por las alternativas posibles para caracterizar a estos estudiantes en un trabajo más allá de lo demográfico y que pueda alimentar la labor docente y orientar al estudiante sobre sus necesidades y desafíos. El propósito fundamental de este estudio es entonces, avanzar en el análisis del estado de la ESI en la UdeA, en el tema específico de la relaciones existentes entre las trayectorias universitarias de estudiantes de pregrado con DPs y DI y su permanencia en la institución. Lo que implica caminar hacia la caracterización, en una primera exploración y detección de estos estudiantes, que alimente las prácticas formativas universitarias y oriente a los estudiantes sobre sus desafíos y oportunidades, favoreciendo la calidad de vida educativa y en esa medida el camino hacia la resemantización de la ESI en la UdeA.

### **1.3 Objetivos**

#### **1.3.1 Objetivo General**

Analizar el estado de la Educación Superior Inclusiva en la Universidad de Antioquia, específicamente sobre las relaciones existentes entre: las trayectorias universitarias de estudiantes de pregrado con discapacidades psicosociales e intelectuales y del desarrollo y su permanencia en la institución.

### **1.3.2 Objetivos Específicos**

1. Identificar las características de los estudiantes de pregrado de la Universidad de Antioquia con discapacidades psicosociales e intelectuales y del desarrollo.
2. Describir las trayectorias universitarias de los estudiantes de pregrado con discapacidades psicosociales e intelectuales y del desarrollo de la Universidad de Antioquia.

### **1.4 Marco Conceptual**

La investigación en mención pretende realizar un análisis sobre la ESI en la UdeA mediante el reconocimiento de las trayectorias universitarias de estudiantes de pregrado con DPs y DI, para lo cual se presenta un desarrollo conceptual que nutre y guía la actual investigación en coherencia con las categorías de análisis mencionadas, con la intención de describir los elementos conceptuales que puedan sustentar una propuesta de investigación para la caracterización de estos estudiantes, el presente estudio se acoge a las definiciones de persona con discapacidad desde el Modelo Social, analizando el fundamento interactivo en éste y la diferencia establecida con la deficiencia, no obstante se asume también la actual conceptualización desde el enfoque de derechos de la CDPC y el enfoque del funcionamiento y de la salud de la OMS según la CIF, dado que estas emiten los criterios de las discapacidades y sus clasificaciones, cuyas taxonomías, más que diagnósticos tienen altas repercusiones para los apoyos y políticas sociales, con lo cual se procura establecer un acercamiento y no una dicotomía entre estos enfoques.

Por otro lado, teniendo en cuenta que se pretende realizar una primera exploración acerca de los procesos de inclusión educativa, permanencia estudiantil y detección de características psicosociales e intelectuales de los estudiantes, que además pudieran estar asociadas o derivar en discapacidades estudiantes con DPs y DI, se hace necesaria la conceptualización en torno a dificultades psicosociales, trastornos y salud mental (emocionales, interpersonales, afectivas, comportamentales) y cognitivas (del aprendizaje, la cognición, la inteligencia) específicamente, sus características y necesidades en el contexto de la educación superior, los factores concernientes a las barreras educativas y sociales que aporten al enriquecimiento del análisis de la educación inclusiva en la universidad para un grupo poblacional estudiantil que comúnmente no ha sido considerado

en el marco de los desarrollos en ESI, no solo en nuestra universidad, sino en las universidades del país.

Para comprender las DPs y DI es necesario abordar inicialmente lo que puede comprenderse por discapacidad, teniendo en cuenta que ha sido un constructo histórico, cultural y social. Aquí se propone abordar dos construcciones de distinta naturaleza y que actualmente permanecen en los discursos, políticas, concretamente las perspectivas biomédica y social.

La primera fundamenta la discapacidad en ideas situadas en principios de explicación biológicos y un supuesto de la normalidad, idealizando un cuerpo y una mente respecto a unos parámetros establecidos desde una lógica binaria en la que las diferencias estructurales y funcionales del cuerpo representan la falta de capacidad y no una condición alternativa y una posibilidad diferente de participación, de modo que la discapacidad corresponde a la anormalidad, es pensada como anomalía o déficit que está situado en la persona y que se determina mediante evaluaciones y prácticas terapéuticas y de rehabilitación de las ciencias médicas y dentro de estas la psicología y la psiquiatría.

De acuerdo con Sempertegui (2011) citado en Almeida y Angelino (2012,p.141), medicalizar la discapacidad implica, al menos, cuatro aspectos articulados entre sí, que determinan las prácticas y concepciones de las personas con discapacidad, el primero es otorgarle un status exclusivamente médico, a partir del cual, se lo patologiza y por ende se lo define y trata en términos de enfermedad o de anomalía corporal, el segundo es reducir un fenómeno social complejo a una condición médica. Se lo restringe a una de las dimensiones que lo componen: la dimensión corporal, la cual además es patologizada. Es decir, la persona definida como discapacitada es concebida como enferma, lo que implica desconocer su multidimensionalidad y legitimar un abordaje parcial y limitado, el tercero consiste en asumir que el discurso médico es el único fundamento en el que se basa gran parte de las decisiones acerca de la vida de las personas señaladas como discapacitadas. (...) Esta característica supone que solo los profesionales de la medicina y de la rehabilitación saben qué habrá de hacerse con estas personas y qué son los únicos capaces de definir sus necesidades y determinar los recursos que las satisfarán y el cuarto que implica depositar en las técnicas de rehabilitación médica, toda probabilidad de participación e utilidad social de las personas catalogadas como discapacitadas.

En resistencia a este modelo, las personas que consideran ser parte de este colectivo se posicionan en un espacio marginal de la estructura y el funcionamiento del mismo (Avaria, 2011 citado en Von Fürstenberg y Illanes, 2017, p.5) surge así la segunda perspectiva de orden social, en la que se reconoce desde un enfoque de derechos, reconociendo la discapacidad como una desventaja o restricción de actividad, "causada por la organización social contemporánea que no considera, o considera en forma insuficiente, a las personas que tienen diversidades funcionales, y por ello las excluye de la participación en las actividades corrientes de la sociedad." (Palacios, p.123, 2008). En este caso se trata de una situación de desventaja evidenciando la necesaria modificación el entorno con el fin de ser adecuado a las necesidades que presentan estas personas debido a las barreras sociales existentes: físicas, comunicativas, políticas y actitudinales.

Asimismo, a partir de estos modelos se construyen las concepciones de la discapacidad desde las características de las condiciones psicosociales e intelectuales analizadas en la presente investigación, donde son definidas, identificadas, evaluadas y descritas, por la OMS, CIF, APA en el DSM V y la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo -AADID-. Como se ha dicho, en este caso hablando desde el modelo Biomédico-social, la CIF hace un abordaje interactivo y evolutivo del funcionamiento y la discapacidad, aportando el estudio de dominios de la estructura y su respectivo funcionamiento.

#### **1.4.1 El concepto emergente de discapacidad psicosocial**

La discapacidad psicosocial, concepto de reciente incorporación en el artículo 1 de la CDPCD que refiere a un colectivo de personas que desde del nuevo paradigma social de la discapacidad tienen alguna condición particular en su esfera mental psicosocial (Obregón, 2014 p.1), compuesta por factores psicológicos, afectivos, relacionales y comportamentales. Algunos autores como Paz y Ribeiro (2012; p. 354) y la OMS (2013; p. 43) en el plan de acción sobre salud mental, manifiestan que las discapacidades psicosociales también se relacionan con diagnósticos de enfermedad psiquiátrica o trastornos mentales y se refieren a personas que enfrentan los efectos no sólo de factores sociales negativos, como el estigma, la discriminación y la exclusión sino que además han sido invisibilizados y silenciados, y su palabra estuvo y en algunos casos continúa estando desautorizada.



Recientemente se ha instaurado el debate en el contexto colombiano frente al establecimiento de una definición, que ha resultado difícil por la falta de comprensión del modelo social de la discapacidad y el predominio de enfoques biomédicos, sin embargo desde perspectivas nacionales, la Universidad Pedagógica Nacional, Ministerio de Educación Nacional, Gobierno de Colombia, y Fundamental Colombia (2017 p.12) e internacionales como la Red Mundial de Usuarios y Sobrevivientes de Psiquiatría, menciona que aludir a `personas con discapacidad psicosocial` es referirse a las personas que se identifican como usuarias o consumidores de servicios de salud mental, o que han experimentado situaciones complejas de salud mental, personas que experimentan cambios de ánimo miedo, escuchan voces o tienen visiones; locura, personas que han experimentado crisis o situaciones complejas, todo ello reconociendo unos factores no solamente individuales, sino también sociales, externos como situación de la vida que puede requerir apoyos que respondan a sus necesidades.

En tal sentido se comprende la discapacidad psicosocial como una ecuación en la que interaccionan dos componentes: la persona y su proceso de salud mental y las barreras del entorno, la comunidad. En el primer elemento habrá que diferenciar los `problemas mentales` que son menos severos, más comunes y de menor duración, sin embargo la falta de atención puede facilitar la aparición de los `trastornos mentales` que son síndromes caracterizados por

“una alteración clínicamente significativa del estado cognitivo, la regulación emocional o el comportamiento de un individuo, que refleja una disfunción de los procesos psicológicos, biológicos o del desarrollo que subyacen en su función mental. Habitualmente los trastornos mentales van asociados a un estrés significativo o una discapacidad” (APA, 2013, p.5)

Entre los que se incluye la Depresión, que se manifiesta con la tristeza, pérdida de interés y de la capacidad de disfrutar. Así también el Trastorno Afectivo Bipolar que se caracteriza por la alteración de los estados de ánimo, la Esquizofrenia y otras Psicosis que tiene que ver con afectaciones en el pensamiento, la percepción, las emociones, el lenguaje, comportamiento y la conducta, todas estas condiciones para que sean consideradas trastornos y consecuencias incapacitantes, deben afectar la adaptación a la vida de la persona que lo posee.

Según Figueroa e Inostroza (2015), algunas orientaciones de disciplinas de las psicociencias, “permiten el comienzo del desprendimiento del modelo médico, comprendiendo la variable del entorno como un elemento fundamental para la salud mental” (p.67) lo que corresponde con la visión general de la discapacidad en la relación entre el funcionamiento personal y variables contextuales, que en este caso significa reconocer los principales componentes de la salud mental, tales como el bienestar emocional, competencia, autonomía, aspiración, autoestima, funcionamiento integrado, entre otros. Así es posible observar que estos estudios de índole psicosociales, dejan de considerar la enfermedad mental solo como causa de un déficit o un deterioro cognitivo o psicológico por sí mismo, sino que se da como respuesta al proceso adaptativo del individuo en interacción social.

En esta vía, el enfoque de derechos congruente con el modelo social, convergen en asumir grandes problemáticas como por ejemplo el tema de la capacidad jurídica de estas personas, altamente debatido en la actualidad, como también el tema de la participación, la equidad, las vulnerabilidades sociales y muy recientemente el tema del derecho a la educación y las acciones en el marco de ESI, como empieza manifestarse en Colombia, concretamente en las Orientaciones Técnicas, Administrativas y Pedagógicas para la Atención Educativa a Estudiantes con Discapacidad en el Marco de la Educación Inclusiva del MEN (2017, p.167) que plantea entre las formas de acoger educativamente a la población estudiantil con DPs resulta importante construir redes de apoyo, ambientes abiertos, de reacción y reparación, entornos empáticos, con atención y acompañamiento profesional especializado, esencialmente con psiquiatría y psicología.

De otro lado el segundo elemento de la ecuación, que tiene que ver con el ambiente, el entorno donde se desarrolla la persona donde se presentan barreras de distintos tipos que limita o restringen la participación plena en igualdad de condiciones con los demás (MEN, UPN y Fundamental Colombia, 2017, p.32).

#### **1.4.2 Discapacidades intelectuales y del desarrollo**

La evolución del concepto de retraso mental al de discapacidades intelectuales y del desarrollo, ha permitido reconocer hoy una definición de inteligencia que se distancia de la lógica binaria tradicional y que alude a una “amplia y profunda capacidad para comprender

nuestro entorno” (Verdugo, 2002. p. 9). Sin embargo, hay que mencionar que, desde el DSM V se han aportado unos criterios para el diagnóstico de los trastornos del desarrollo neurológico que incluyen la discapacidad intelectual constituida por “limitaciones del funcionamiento intelectual como también del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico, que inicia antes de los 18 años” (APA, 2013 p. 17).

Igualmente, la AADID establece el concepto de DI discapacidad intelectual más allá de complicaciones congénitas, planteando un carácter multidimensional en la comprensión del funcionamiento humano (MEN, 2017). Gracias a la evolución del concepto, se establecen cinco dimensiones que abarcan aspectos diferentes de la persona y el ambiente: I. Habilidades intelectuales, II. Conducta adaptativa (Conceptual, práctica y social). III. Participación (Interacción y roles sociales). IV. Salud (Física, mental y etiología). V. Contexto (Ambientes, cultura), así como las barreras del entorno y la comunidad y la inclusión educativa desde la perspectiva del sujeto de derechos (p.13).

Asimismo, dentro de las categorías que se desglosan de ambas concepciones existe una carácter mixto, denominados como Trastornos Generalizados o del Desarrollo –TGD– según (APA, 2013 p.17) Trastornos del Desarrollo Neurológico, que si bien es un término general que involucra elementos de discapacidad intelectual, presentan también alteraciones del comportamiento social, la comunicación y el lenguaje, así como limitaciones específicas de cada individuo con respecto a sus intereses y actividades, que realiza repetidamente (MEN, 2017, p. 22). Caben en ésta comprensión compleja de las discapacidades intelectuales y del desarrollo otras entidades como los trastornos de la comunicación que son definidos como dificultades persistentes en la adquisición y uso del lenguaje en todas sus modalidades (es decir, hablado, escrito, lenguaje de señas u otro).

Aparece también el Trastorno del Espectro del Autismo –TEA– con tres rasgos de dificultad: la comunicación y la interacción social, así como los patrones restringidos y repetitivos de la conducta y la actividad. En el caso del TDAH, se presenta como un trastorno del desarrollo del autocontrol de la conducta que comprende problemas para mantener la atención, para controlar los impulsos y el nivel de actividad, estas alteraciones, se encontrarían relacionadas con dificultades para seguir conductas gobernadas por reglas y con el mantenimiento de conductas de trabajo durante periodos más o menos extensos. Y

finalmente los Trastornos del aprendizaje referidos a las dificultades en el aprendizaje y en la utilización de las aptitudes académicas.

### **1.4.3 Educación Superior Inclusiva**

La educación inclusiva, es entendida como un proceso que “permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo” (UNESCO, 2005, p. 14.). La ESI como medio efectivo para combatir las actitudes discriminatorias, crea comunidades de bienvenida, construye una sociedad inclusiva para alcanzar la educación para todos; además, “proporciona una educación eficaz para la mayoría (...), mejora la eficacia y, en último término, la relación coste-efectividad de todo sistema educativo” (UNESCO, Declaración de Salamanca, 1994, XI p. 30). También aquí es preciso mencionar el marco de acción de Dakar y “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro” (2008) en la que se argumenta que si bien la educación puede ser un motor importante de la inclusión, también un sistema educativo puede a su vez ser una “máquina de exclusión”(p.8).

Al asumir la ESI desde un enfoque de derechos, es necesario también comprender las tres dimensiones que se despliegan de ella (Mesa y Ibáñez, 2015, p. 524): las culturas inclusivas, haciendo referencia a “crear comunidad -segura, acogedora, estimulante- y establecer unos valores inclusivos”; las políticas inclusivas con una perspectiva de educación para todos que responda a la diversidad y permita una inclusión al aprendizaje y la participación y finalmente, el desarrollo de las prácticas inclusivas, permitiendo concretar concepciones, ideas, pensamientos y representaciones desde las culturas creadas y las políticas reconstruidas.

Se asume de esta manera que el objetivo final de la educación inclusiva es contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes, entre otras posibles. Por tanto, se parte de la creencia de que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa (Blanco, 2011 p.37). La educación inclusiva surge como un enfoque coherente con los Derechos Humanos y el derecho a la educación, así como con los principios de equidad y justicia social (López, 2006; Abramovich y Curtis, 2002, p.



129), así que para construir una sociedad justa y honesta será necesario desarrollar modelos educativos equitativos que afronten con justicia los desequilibrios existentes en la misma. Para ello es imprescindible que los responsables de las políticas educativas, el profesorado y los investigadores contraigan el compromiso moral de orientar el conjunto de la educación hacia la equidad (Ainscow, 2010 p.38).

En lo que respecta a la ESI y la perspectiva evolutiva a su consideración específicamente en autores como Pineda (2011, p.98), se equipara la permanencia con el término retención y la definen como las acciones que realiza la universidad mediante el seguimiento y apoyo sistemático del estudiante para favorecer la culminación exitosa de sus estudios. Considerando lo anterior, se subraya la labor de la Universidad de Antioquia en su programa de Permanencia con Equidad que desde el direccionamiento estratégico trabaja para "Fortalecer los programas, estrategias y acciones institucionales para el acceso, permanencia y graduación estudiantil" (UdeA, 2017 p.1). Contribuyendo a " (...) la construcción de comunidad académica en permanencia con equidad de manera colaborativa a través de espacios de interacción y formación con públicos internos y externos" (UdeA, 2017 p.1).

La institución ha asumido en coherencia con los lineamientos para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de Educación Superior, que la permanencia " (...) hace referencia a la persistencia del estudiante en la institución, en ese sentido siempre es nombrada como retención en el sistema educativo o en la trayectoria académica" (MEN , 2015 p. 245), la permanencia es un reto asociado a la calidad educativa y a la equidad en las oportunidades, es además un desafío en términos organizacionales, en tanto exige acciones sistémicas y articuladas entre áreas y actores, para considerar la situación de manera integral. Por otro lado, en la medida en que se robustezcan las prácticas y culturas de acogida y se dimensione la importancia que tiene para la política social el que un estudiante permanezca en el sistema universitario, se irá transformado también la sociedad.

Atendiendo a lo anterior, la educación inclusiva se trata de las capacidades institucionales para reconocer, favorecer, impulsar y valorar la diversidad, con especial atención a las situaciones de vulnerabilidad, donde se puede contar a las personas con especial protección constitucional, entre ellas la población con discapacidad y

particularmente en este grupo a las personas con DPs y DI para que se lleven a cabo acciones por el respeto a la diferencia, la convivencia, y la garantía de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

### **1.5 Diseño metodológico**

Este estudio se enmarca en una metodología de investigación cualitativa en coherencia con su pretensión de hacer un análisis sobre la educación superior inclusiva con base en el estado actual de ésta en la Universidad de Antioquia, específicamente sobre las trayectorias universitarias de los estudiantes con DPs y DI de los programas de pregrado, intentando “interpretar el fenómeno de acuerdo con los significados que tiene para las personas implicadas” (Rodríguez et al, 1996, p.32). Según lo citado es posible afirmar que la visión cualitativa de la investigación es necesaria y demandada para el manejo de las principales cuestiones que se presentan en los diferentes contextos de la sociedad, como la educación superior inclusiva que se configura en el campo macro que convoca este estudio porque ofrece la posibilidad de adoptar una postura de escucha, en la que prevalece lo humano, la persona y sus experiencias, sus desafíos y sus problemáticas.

De manera muy bella y con clara postura ética, humana y social, Martin Packer en “La ciencia de la investigación cualitativa”, expresa también epistemológicamente el sentido de la investigación cualitativa, pues esta representa la “base para una reconceptualización radical de las ciencias sociales como manera de investigación con la finalidad de transformar nuestras formas de vida”. Esta reconceptualización es un sentido nuevo de quiénes somos. Los seres humanos somos productos tanto de la evolución natural como de la historia tiene el potencial de cambiar nuestra actitud de dominación, es sensible a la forma de vivir de los humanos, de una manera que la investigación tradicional ignora o elude” ( 2013, pp. 4-5), con lo cual esta investigación se identifica en el sentido de dar lugar esencial a los sujetos y a la realidad tal y como es percibida por estos mismos, por supuesto en la comprensión del mundo social y educativo con proyección además reflexiva y críticas acerca de sus posibilidades de transformación.

### 1.5.1 Enfoque

El estudio tiene un carácter exploratorio – analítico (Cazau, 2006 p.14), que trasciende el ejercicio descriptivo y genera elementos que enriquecen, dinamizan y complejizan la comprensión del fenómeno. De este modo, la investigación exploratoria

“tiene como objetivo examinar o explorar un problema de investigación poco estudiado o que no ha sido analizado antes. Por esa razón, ayuda a entender fenómenos científicamente desconocidos, poco estudiados o nuevos, apoyando en la identificación de conceptos o variables potenciales, identificando relaciones posibles entre ellas” (Cazau, 2006, p. 191).

Citado por el autor anterior, Zikmund (2009) coincide con otros puntos de vista sobre los propósitos fundamentales en este tipo de estudios: aproximarse al diagnóstico de un fenómeno, proyectar alternativas investigativas y de solución, y desarrollar nuevas ideas sobre el problema, con la precisión de que lo exploratorio se define por la finalidad, y no en razón de las técnicas implementadas en la recolección de datos. Según este último autor: “cuando un investigador tiene una cantidad limitada de experiencia o conocimiento sobre un tema de investigación, la investigación exploratoria es un útil paso preliminar. Ayuda a garantizar que un estudio más riguroso y concluyente en el futuro se iniciará con una comprensión adecuada de la naturaleza del problema de investigación” (p.192) como se pretende para la continuidad investigativa a partir de la práctica pedagógica y trabajo de grado durante los semestres 2018-2 a 2019-2.

Se trata de un estudio exploratorio porque pretende aproximarse a un fenómeno con la intención de reconocer las trayectorias universitarias de los estudiantes de pregrado con discapacidades psicosociales e intelectuales y del desarrollo considerando un panorama nacional e institucional sin avances y registros sustanciales, es decir, no se encuentra estudio previo tanto al rededor del reconocimiento de la población como de los procesos de exclusión que se dan actualmente para el ingreso, la permanencia y el egreso de ésta, en las instituciones universitarias “los estudios exploratorios pretenden dar una visión general del fenómeno, se realizan cuando el tema elegido ha sido poco explorado y reconocido” (Arciniega, y del Rosario, 2016, p.44) , según esto, lo que se pretende es hallar las variables significativas para el fenómeno que permitan llegar a analizar las relaciones allí establecidas, en el marco de la Educación Superior Inclusiva para los estudiantes con DPs y

DI en la UdeA cuyo carácter exploratorio se relaciona además con la explicitación del tema no solo en ésta universidad sino también en la educación superior en general.

Este estudio se considera exploratorio porque permite acercarse a lo desconocido, siendo un tema amplio y disperso, considerando que ha sido un aspecto ha sido históricamente estudiado desde el enfoque de salud mental y aquí se propone discutir en términos educativos desde los estudiantes presentes en la Universidad, lo cual indudablemente implica un mayor riesgo y receptividad por parte del investigador (Hernández, 2010, p.79).

Se trata de un estudio analítico porque trasciende la descripción del estado de la trayectoria universitaria de los estudiantes con DI y DPs y pretende llegar a descomponer el estado de la Educación Superior Inclusiva en este contexto particular, permite obtener nuevos conocimientos alrededor de esa realidad social, estudiar situaciones, necesidades y problemas, este nivel analítico se traduce en la intención de descomponer en la medida de lo posible todos los factores o elementos que estén asociados al estudio del fenómeno en cuestión, es decir sobre las partes que le constituyen. El carácter analítico de la investigación permitirá no solo reconocer el estado, sino también estudiar las necesidades y desafíos que representa para la UdeA la ESI para la población con DI y DPs para lo cual es necesario conocer la naturaleza del fenómeno, encontrando sus características.

Se pretende además de la exploración, asumir una postura crítica y reflexiva muy propia del enfoque critico-social (Sandoval, 2002 p. 23), “cuya finalidad es la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuestas a determinados problemas generados por estas” (Alvarado, 2008 p. 190) pretendiendo generar reflexiones amplias y profundas respecto a los aspectos implicados y a las formas como se relacionan las características de las trayectorias universitarias de los estudiantes de pregrado con discapacidades psicosociales e intelectuales y del desarrollo, con la permanencia estudiantil en la Universidad de Antioquia, comprendida esta última desde su dimensión discursiva en términos de programas y lineamientos, como apuesta política, pero sobre todo como el devenir de las realidades de la vida universitaria. Los elementos aquí emergentes se convierten así, en insumo importante para la movilización y enriquecimiento de las tensiones, discusiones y propuestas que buscan avanzar hacia la construcción de espacios de educación superior cada vez más inclusivos.



Además es inherente abordar puntos de vista de la investigación sociocrítica para hablar de discapacidad desde un enfoque social, puesto que de la forma que se le dé a la investigación también será parte o no de la eliminación de barreras en la sociedad, en este caso hablando del impacto que puede tener el modelo social de la discapacidad en un contexto educativo sobre la naturaleza de la toma de decisiones, las formas de relaciones establecidas en el proceso de investigación donde el pensamiento consistente en el establecimiento de una «investigación emancipadora» como rasgo central de los estudios sobre discapacidad, siendo aquí los estudiantes con discapacidades los principales actores de la investigación (Barton, 2015, p. 148).

En esta línea, se hace pertinente abordar la investigación desde el enfoque de la fenomenología hermenéutica entendiéndola como aquella que “involucra un intento de describir y estudiar fenómenos humanos significativos de manera cuidadosa y detallada, tan libre como sea posible de supuestos teóricos previos, basada en cambio en la comprensión práctica” (Packer, 1985, p. 3), siendo esto lo que aquí se intenciona a partir de experiencias, vivencias y construcciones alrededor de las trayectorias de los estudiantes con discapacidad en el contexto de la educación superior, desde su propia perspectiva, pero también de otros actores que tienen contacto directo con ellos como SBU, psicorientadores y coordinadores.

Lo anterior integra el enfoque desde la hermenéutica crítica, que supone la interpretación de los símbolos y deformaciones, para darles un significado que permita comprender su estructura e interrelación además de “desentrañar los valores éticos, políticos, estéticos, religiosos y filosóficos que le confieren significado al ser humano frente a su realidad, al mundo y al cosmos en general (...) se orienta a desarrollar, una conciencia crítica, una actitud contestataria y una voluntad de superación que permita lograr transformaciones significativas en la existencia individual y social de la colectividad” (Bauman, 1980 p.20).

### **1.5.2 Técnicas**

En consonancia con lo anterior, para la recolección de la información se proyecta la utilización de tres técnicas, estas son: tres tipos de entrevista estructurada, semiestructurada

y abiertay en profundidad, revisión documental y observación abierta, a continuación se precisan aspectos relacionados con la comprensión conceptual de la técnica y su diseño.

**Revisión Documental:** como medio que permite “categorizar experiencias; distinguir los elementos más abordados con sus esquemas observacionales; y precisar ámbitos no explorados.” (Valencia, s.f. p. 3), todo ello a través de un instrumento de fichaje (Anexo # 2) de los registros y documentos oficiales de la dirección del SBU, que permitan una identificación y descripción de la población con discapacidades psicosociales e intelectuales y del desarrollo, con datos sociodemográficos, antecedentes sobre la identificación y atención de la población y el tratamiento conceptual y discursivo al respecto sobre las DPs y DI para acercarse a una primera descripción de su proceso académico y su permanencia en la universidad.

Se revisarán entonces documentos que aparezcan en el Portal web del SBU, el boletín “Somos Bienestar”, en el servicio de salud mental del departamento de promoción de la salud y prevención de la enfermedad, en el informe de gestión de bienestar institucional, el informe de autoevaluación institucional en el factor de bienestar, el Manual de Gestión del SBU y su estatuto, todos documentos públicos.

**Observación:** es definida por Díaz (2011, p.9) como el recurso principal para la observación descriptiva realizada en los lugares donde ocurren los hechos o fenómenos investigados, en este caso permitirá identificar las dinámicas en la universidad alrededor del tema en cuestión, disposición para participar en la investigación y discutir el tema, concepciones y actitudes que manifestaron los actores involucrados, guardando así la importancia, de acuerdo con De Souza Minayo et al (2012), de observar directamente en la propia realidad situaciones que no son obtenidas por medio de preguntas (p.8). Para ello se elabora el `formato de seguimiento y descripción del trabajo de campo´ (Anexo #1) compuesto por unos campos para consignar datos temporales, de contenido y de análisis.

**Entrevista:** De Souza Minayo et al (2012 p.13) asume que a través de la entrevista “el investigador busca obtener informes contenidos en el habla de los actores sociales. No supone una conversación sin pretensiones y neutra, desde el momento en que se inserta como medio de recolección” (p. 45), de modo que para esta investigación se constituye como la técnica más densa para dar respuesta a ambos objetivos específicos y al hablar directamente de una investigación que parte de las construcciones, pensamientos y palabras

de los participantes. Así entonces se pasa a hablar de tres tipos de entrevista cada una con su respectivo consentimiento informado (Anexo #3):

- La primera es la entrevista estructurada mediante un cuestionario de rastreo con el que se acudirá vía correo electrónico al mayor número posible de personas pertenecientes a coordinaciones de Bienestar Universitario de las unidades académicas, vicedecanaturas y coordinaciones de programa, que indague por la presencia de estudiantes con las características consideradas en la investigación en un esfuerzo por expandir las posibilidades de detección e identificación de los estudiantes con estas características que no figuran en ninguna fuente o registro oficial, pero que integran ese grupo de las llamadas discapacidades psicosociales e intelectuales y del desarrollo, ya sea por su desconocimiento, o por no haberse acercado antes a las instancias institucionales que les puedan acompañar, para ello se creará una base de datos (Anexo #3.1) con los casos que sean referenciados.
- La segunda, es una entrevista colectiva, abierta y en profundidad, desde el desarrollo de un Panel propuesto para las tres investigaciones<sup>2</sup> en la línea de la educación superior inclusiva *‘Estado y proyecciones de la educación superior inclusiva. Reflexiones sobre nuestra Universidad’*, entendido como “entrevista abierta o no estructurada, donde el informante aborda libremente el tema propuesto” (De Souza Minayo et al 2012, p. 46), en este caso en torno al objetivo en común y como su nombre lo muestra. Estructurado en tres momentos: presentación, preguntas y discusión (Anexo #3.2).
- En tercer lugar, se encuentra la entrevista semiestructurada, que hace referencia a entrevistas “que presuponen preguntas previamente formuladas”

---

<sup>2</sup> -Concepciones sobre discapacidad y actitudes hacia las personas con discapacidad. Relación con prácticas inclusivas en la Universidad de Antioquia.  
- La calidad en la educación superior y permanencia con equidad de estudiantes con discapacidad visual (ceguera y baja visión) en un análisis de las prácticas pedagógicas.



(De Souza Minayo et al 2012, p. 46), de manera colectiva e individual, la colectiva es realizada a los profesionales del programa de Promoción de la Salud y Prevención de la Enfermedad PyP (Anexo #3.3), y la individual a coordinadores de Bienestar (Anexo #3.3), para conversar alrededor de las trayectorias universitarias de los estudiantes relacionados con DPs y DI y las dinámicas universitarias.

- Se proyecta un momento en la investigación para recoger los datos con los sujetos de la investigación, los estudiantes para que en primera persona sean expresadas las características relacionadas con las DPs y DI con relación a sus trayectorias universitarias. Se propone una 'Ruta Estudiantes' como estrategia de contacto inicial que a su vez estará compuesta por 3 momentos: 'La convocatoria genérica' (Anexo #3.4) como una estrategia de amplia difusión a través de afiches y volantes, ubicados en sitios estratégicos, que permitan a la comunidad universitaria enterarse del proceso y acercarse a participar en caso de considerar que se es un estudiante que haga parte de esta población, o remitir la información a los estudiantes de los que aún no se conoce su situación, pero que podrían verse también recogidos allí. El segundo momento es la 'Manifestación de Interés' que será sistematizada en la lista unificada de estudiantes respondientes y reportados (Anexo #3.4), en este momento que se espera que los estudiantes establezcan contacto con la investigadora para proceder al tercer momento, que es la 'Reunión Informativa' de carácter aclaratorio y decisorio sobre las condiciones de participación en la investigación para finalmente realizar las entrevistas semiestructuradas a estudiantes.

Los participantes del estudio serán preferiblemente todos los estudiantes con discapacidades psicosociales e intelectuales y del desarrollo de la Universidad, identificados por los coordinadores y profesionales del SBU y por los coordinadores de programa, los asistentes de vicedecanatura de las facultades y los profesores que han acompañado en sus procesos académicos a estos estudiantes. En este sentido, por las necesarias consideraciones éticas, el volumen de la población y las dinámicas de la vida universitaria, se tendrá en cuenta un tipo de selección de participantes basado en el



procedimiento establecido por Goetz y LeCompte (1988 p.56), denominado “selección basada en criterios”, donde la elección se encuentra determinada previamente por criterios establecidos. En este sentido, y siguiendo a Moriña (2003 p.34), se realizará un muestreo selectivo atendiendo a rasgos, criterios y características relevantes, en concreto, para la selección de los participantes: estudiante presuntivo o identificado por profesionales, personal administrativo, docentes y profesionales del SBU, de las facultades y los considerados como autoreportados según la respuesta que voluntariamente den los estudiantes a la convocatoria directa.

La información recogida precisa un análisis e interpretación de los hallazgos por técnicas e instrumentos, y un análisis general sobre las relaciones existentes entre las trayectorias universitarias de estudiantes de pregrado con DPs y DI y su permanencia en la institución, resultante de la triangulación entre las diferentes técnicas, identificando aspectos determinantes de la población y cómo sus características influyen, determinan o particularizan su vida universitaria.

### **1.6 Consideraciones éticas**

Las contemplaciones éticas están desarrolladas en términos del respeto, la comunicación y la responsabilidad con el trato a las persona y con el cuidado en la recolección, tratamiento y divulgación de la información. El respeto como elemento esencial de las interacciones humanas, en una apuesta por no invadir a los sujetos actores del fenómeno estudiado (Parrilla, 2010, p. 33). Por tal motivo se acude a una estrategia en la que se respeta la libertad del estudiante de decidir reportar o no su relación con las características psicosociales e intelectuales.

Será importante además, la comunicación oportuna, clara y pertinente sobre las acciones necesarias para el estudio, para dar a conocer a los participantes y a la comunidad académica la información necesaria. Por otra parte, será importante para el estudio el manejo de los datos y la información; para lo cual se dispondrán la preparación de consentimientos informados y a partir de los cuales se garantice la reserva de la información, el anonimato de los sujetos y la confidencialidad de sus aportes; considerando especialmente los requisitos de habeas data según la Ley 1581 de 2012. De igual manera,

desde la fase de planteamiento del proyecto se considera el respeto por los derechos de autor, haciendo un correcto uso de las referencias utilizadas.

### **1.7 Compromisos y estrategias de comunicación**

El ejercicio investigativo del trabajo de grado implica compromisos de comunicación con la comunidad académica, la licenciatura en Educación Especial y la Universidad. En el caso de esta investigación será fundamental comunicar a los estudiantes en general y en particular a los participantes, sean también docentes, administrativos y profesionales del SBU.

Con el fin de compartir los hallazgos del estudio, la autora se comprometen a participar en los espacios de socialización y sustentación que desde el programa se dispongan para dar a conocer los avances y el diseño final de la propuesta, como también la realización de la devolución a los actores participantes, así como la publicación de artículos y la ponencia en eventos académico a consideración.

Se ofrecerán elementos concretos mediante un artículo original sobre la investigación a el SBU y la iniciativa "Soy Capaz" que permitan proyectar estrategias de realimentación del proceso de caracterización, sustentados en el análisis de la influencia de ésta en la permanencia de los estudiantes con discapacidades psicosociales e intelectuales y del desarrollo y cómo se transforma la realidad de la Educación Superior Inclusiva en la Universidad de Antioquia. en general estas justificando que se debe divulgar , lo cual es propio de la investigación, pero no estas concretando la forma de divulgar

## **CAPÍTULO II**

### **SISTEMATIZACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE HLLAZGOS**

*De verdad que no lo sé, pero este `no lo sé`, no es resultado de la ignorancia o del escepticismo, ni de nihilismo, ni de oscurantismo alguno. Este no- conocimiento es la condición necesaria para que algo ocurra, para que sea asumida una responsabilidad, para que una decisión sea tomada... Derrida (1999 p.176)*

Este capítulo está compuesto por la sistematización, categorización y análisis e interpretación de los hallazgos en primer lugar por cada técnica implementada y por último el análisis interpretación general, así como la discusión y las conclusiones.

## **2.1 Sistematización, análisis e interpretación por técnicas e instrumentos**

Las técnicas utilizadas para el encuentro con los actores y la información fueron tres: observación, revisión documental y entrevistas, las cuales están respaldadas con instrumentos en razón de los actores y los momentos de la investigación así:

La observación directa, abierta y no estructurada durante los semestres 2017-2 y 2018-1 de las dinámicas universitarias relacionadas con las trayectorias de los estudiantes de pregrado con DPs y DI, ha procurado identificar elementos que aporten a la descripción, con un `Formato de Registro de Trabajo de Campo` (Anexo #1).

Por otro lado, en el mes de Noviembre de 2017 se realizó la revisión de 4 documentos públicos oficiales (Manual, Estatuto, Informe de Gestión y Autoevaluación Institucional) , 4 boletines (n° 15, 17 de 2014 y 24 y 27 de 2015) y el micrositio en el portal web institucional del SBU mediante un instrumento de `Fichaje de Revisión Documental` (Anexo #2), la revisión aporta a la identificación de la consideración institucional de las características de éstos estudiantes y elementos que puedan robustecer la descripción de sus trayectorias.

Se presenta también el análisis e interpretación de la técnica de entrevistas que tuvo lugar en distintos momentos del trabajo de campo y según los actores: El 30 de Octubre de 2017 se realizó una entrevista abierta y en profundidad, nombrada como "Panel sobre el Estado y proyecciones de la educación superior Inclusiva. Reflexiones sobre nuestra Universidad" (Anexo #3.2) del que participaron como panelistas dos estudiantes mujeres que presentan diagnósticos psicológicos y psiquiátricos de depresión y trastorno afectivo bipolar respectivamente.

El 16 de Noviembre de 2017 se realiza la difusión vía correo electrónico de una entrevista estructurada con un instrumento nombrado `Cuestionario de Rastreo` (Anexo #3.1) dirigido a los coordinadores de programa y de bienestar y a los asistentes de

vicedecanaatura con la posibilidad de reportar estudiantes relacionados con las DPs y DI con el fin de identificar sus características.

El 19 de Febrero de 2017 por medio de volantes y afiches se lanza la convocatoria abierta (Anexo #3.4) dirigida a la totalidad de estudiantes de la UdeA sede central para la participación en la investigación y la realización de la 'Ruta Estudiantes' que consistió en la manifestación inicial de interés de los estudiantes, una reunión informativa y una entrevista semiestructurada y en profundidad individual (Anexo #3.4) que aportó al estudio de las características de los estudiantes y sus trayectorias en primera persona. Paralelamente se realizaron entrevistas semiestructuradas y en profundidad a coordinadores de bienestar (Anexo #3.3) y profesionales de PyP (Anexo #3.3).

En total, se aplicaron 3 técnicas: observación directa abierta y no estructurada; revisión documental y entrevistas de 3 tipos: Estructurada e individual con un cuestionario de rastreo; abierta, colectiva y en profundidad con un panel y entrevista individual semiestructurada, y en profundidad a 3 actores diferentes: los estudiantes respondientes a la convocatoria y los profesionales del SBU, entre ellos coordinadores de Bienestar de las unidades académicas y profesionales del programa PyP.

### **2.1.1 Análisis e interpretación de la técnica de observación**

El espacio universitario se sostiene en estructuras complejas de tipo físico, académico, presupuestal y simbólico, es decir ideológico. En relación a la población estudiantil se distingue para este estudio a los estudiantes de pregrado y las dependencias administrativas con las que tienen mayor vínculo, como es el caso del SBU y la VD no sólo a nivel del 'Programa de Permanencia Estudiantil' en términos de la educación superior inclusiva para las personas con discapacidad, sino además en materia de los elementos académico-docentes, pedagógicos, educativos, curriculares, didácticos y evaluativos, que sostienen las unidades académicas (facultades, escuelas, institutos y corporaciones) y en ellas las vicedecanaturas, jefaturas, coordinaciones de programa, conectado al SBU por las relaciones y condiciones del buen vivir universitario.

Se comprende que debido a la protección de los datos personales no es posible que el SBU entregue información sobre los procesos de atención a las situaciones de riesgo



psicosocial e intelectual de los estudiantes, sin embargo se considera importante la documentación de una experiencia de construcción del buen vivir institucional, con el fin de sentar precedentes que conduzcan a la cualificación de las iniciativas o bien, como orientación y fuente para quienes trabajan en pro del bienestar y la trayectoria exitosa y equitativa de la comunidad universitaria.

Se evidencia la percepción de las discapacidades psicosociales e intelectuales y del desarrollo como un problema, distinto a lo que tradicionalmente conocieron como dificultades psicosociales y de salud mental. El aporte del SBU se enfoca en el sostenimiento de las condiciones para el desarrollo personal de los estudiantes en su trayecto por la UdeA y su egreso al mundo laboral, argumento cuestionado por uno de los representantes de la dirección del SBU, manifestando: “(...) *me pregunto si a los estudiantes con discapacidad ¿Será ético graduarlos?*” (Palacio, 2018, p. 1). La pregunta aboga por la ética de la desconfianza en la que se precisa sospechar de la capacidad de los estudiantes con discapacidad para desempeñarse profesionalmente, asumiendo ser una acción ética por sobreponer al bien comunitario el individual, admitiendo una concepción sobre las personas con discapacidad desde la peligrosidad por la falta de capacidad que se deriva del orden del progreso y asiste a un estigma social de la negativa a la consideración de las situaciones particulares de personas históricamente excluidas a nivel social, educativo, laboral. La pregunta alude a la consideración del sufrimiento de aquel que no ha resuelto sus malestares, que resultarán incrementándose en su vida profesional, de ahí la importancia de movilizar el tema, desde el reconocimiento de la situación para que todos se apropien y se haga lo que sea menester para no abandonar el camino hacia la educación superior inclusiva.

La lectura de la comunidad académica más íntima que es el aula de clases; donde convergen docentes, estudiantes, compañeros, presenta al docente como un actor fundamental en la creación o disolución de barreras y en la importante labor de no adicionarles, estos vivencian día a día los sucesos en el aula, reconociendo o ignorando voluntariamente las situaciones por las que los estudiantes pasan y que los pone en un lugar de tensión con la culminación de sus estudios. Comprendiendo ésto, se puede decir que los docentes pueden identificar los ausentismos y generar alertas tempranas para evitar la

deserción, como también para identificar situaciones de exclusión, vulneración de derechos, barreras educativas y sociales.

Los docentes hacen diferentes lecturas de los estudiantes y éstas encauzan su actuar, el profesor puede ver estudiantes destacados con comportamientos exóticos, o bien suponer ausencias en los presentes. También ocurre que los docentes identifiquen estudiantes en esta situación como problemas a eliminar mediante 'mortandad académica' o bien, con un dadivoso y simulado éxito para no volvérselo a encontrar. Todas éstas son formas de relacionamiento, afrontamiento, evasión, desconocimiento para orientar el acompañamiento de los estudiantes, el profe alerta y activa la ruta (por el momento no especificada para estos casos según la misma percepción de una de las estudiantes participantes) y hace algo dependiendo de su concepción de la situación que se le presente.

En términos del estigma público y autoestigma que deriva en situaciones de discapacidad, los coordinadores de bienestar tienden a manifestar interés en la conversación sobre la situación de los estudiantes que por sus características psicosociales e intelectuales encuentran barreras para la permanencia en la universidad, así como de acompañar sus proceso en las facultades, con lo que reconocen en su experiencia la evidencia de unos estudiantes en riesgo por las dificultades relacionadas con sus características psicosociales e intelectuales.

El escenario universitario por su magnitud, diversidad y dispersión en términos de las personas que integran la comunidad, es un lugar en el que la visión de las necesidades se complejiza con cada inicio de semestre. El panorama de necesidades que presenta la comunidad está sesgado en múltiples ocasiones no solo por la densidad poblacional, además por la acogida a la inmensa diversidad y las múltiples posibilidades de ser y estar. Por lo tanto, asistimos a situaciones de dificultad a las que hay que responder desde la contingencia, sin embargo, cada estructura organiza su funcionamiento según las características poblacionales de su unidad. El SBU por ejemplo, encauza sus acciones en términos de la orientación y asistencia, formación y apoyo social a la comunidad universitaria, con lo que abre un amplio espectro de situaciones que atender, sin embargo ofrece programas muy puntuales de acompañamiento para la resolución de éstas y procede bajo principios y objetivos de universalidad, reciprocidad, integralidad y solidaridad. Con tal panorama la idea de "la necesidad de dejar de apagar incendios", puede ser difícilmente

realizable si se reconoce que lo que asistimos a una lógica estratégica, más bien debe considerarse la intensificación de la comunicación de las rutas específicas de atención comprendiendo las situaciones individuales emergentes para que no lleguen todas las veces a tratar de resolverse por emergencia. Es necesario entonces sostener y visibilizar la oferta que desde la iniciativa "Soy Capaz" se propone para la atención y acompañamiento en las situaciones que para los estudiantes con características y capacidades muy diversas y específicas desde lo intelectual y lo psicosocial se presentan amenazantes respecto a su permanencia en la universidad y sus complejas dinámicas, en condiciones propicias para el objetivo formativo lo que demanda entonces un vinculación directa con la docencia y los procesos académicos, intentado romper el esquema trabajo basado en apoyos individuales al estudiante, por fuera de los ambientes y contextos del aula y de los procesos pedagógicos.

Las condiciones de vida universitaria de estudiantes con discapacidades psicosociales e intelectuales plantean retos no sólo para el mismo estudiante, además para sus docentes, compañeros y los gestores de los recursos institucionales dispuestos para la cooperación en el camino a la permanencia en condiciones de bienestar pero ante todo de "justicia educativa", lo que en palabras de Bolívar (2012, pp. 14- 17) implica igualdad en cuanto a oportunidades, enseñanza, conocimiento y resultados, y remite a considerar el sentido de la permanencia con equidad. Sin embargo, al tratarse de un estamento público existe aparece la burocracia como factor intensificador del riesgo, entendible por la dimensión poblacional de la UdeA, las actividades y trámites que hay que seguir para resolver un asunto administrativo, sin embargo en este inmenso mar de actores y recursos, termina dibujándose una especie de desconfianza a propósito de la ética comunitaria, que obedece a situaciones en las que los individuos se sirven de las situaciones de vulnerabilidad para alcanzar recursos y concesiones innecesarias en la mitigación de su situación real y para evitarlo, la estructura universitaria genera cierto tipo de verificaciones que consigna en reglamentos para que tengan un carácter normativo.

Las consecuencias de estas disposiciones generan problemáticas distintas entre los estudiantes, en función de sus características psicosociales e intelectuales particulares, es preciso diferenciar a propósito de la severidad de la dificultad, la duración, aparición y las consecuencias en el funcionamiento en la vida cotidiana, es preciso también diferenciar a los problemas mentales, de los trastornos mentales, que además difieren y pueden llegar a

considerarse elementos de la discapacidad psicosocial y por otro lado a las dificultades en la cognición y el aprendizaje, del espectro de categorías diagnósticas sobre el funcionamiento cognitivo que son distintas a lo que pueda llegar a considerarse discapacidad intelectual.

Los problemas mentales y cognitivos en uno y otro caso, representan una dificultad existente pero no diagnosticada al no sostener manifestaciones suficientes para ser incluidos en las clasificaciones internacionales, por ejemplo según la Clasificación Internacional de Enfermedades CIE-10 y el DSM-V, no obstante estas personas pueden encontrarse obstáculos para trasegar en el ámbito universitario, y no poseer una categoría diagnóstica los ubica en un lugar problemático, pues aun teniendo dificultades no pueden activar los recursos de protección institucional, dado que la verificación es normativa, el riesgo es inminente, no sólo por la negativa a la cooperación, sino es además, porque “la falta de atención de los problemas mentales puede facilitar la aparición de trastornos mentales” (MEN, 2017 p. 18) que deriven en situaciones de discapacidad psicosocial.

A propósito del diagnóstico, en otra vía, debe considerarse la posibilidad de la existencia de manifestaciones suficientes para una categoría diagnóstica y la negativa de la persona a someterse a esta, o bien al ocultamiento de un diagnóstico ya generado, “nadie quiere ser diagnosticado” (Suárez, 2018 p. 17), y en un contexto de educación superior mucho menos, ésto desplaza la discusión ya no únicamente a los factores individuales y la relación con el entorno estructural universitario si no a los elementos simbólicos que transitan en un espacio donde los recursos intelectuales condicionan la movilización de los objetivos misionales. Consentimos en tal escenario, por los beneficios institucionales e individuales que este planteamiento promete, la idea de una UdeA, como espacio habitado por el esplendor intelectual, que tiene efectos simbólicos en los integrantes de la comunidad que derivan en estigmas públicos y autoestigma en razón de cualquier situación que amenace tal ideario. El estigma público en este caso corresponderá a dificultades de comprensiones / incomprensiones, actitudes y comportamientos, que van construyendo, políticas, prácticas y culturas de la in-exclusión. Y el autoestigma que aporta también a esta construcción es además problemático en los casos en los que sea necesaria la cooperación externa para llegar a la consecución del logro académico, habiendo permanecido en las mejores condiciones.



La información y formación sobre el tema, al cuerpo administrativo académico. El reconocimiento del diálogo de experiencias como posibilitador del camino hacia la construcción contextualizada de “asuntos” que claramente fueron propuestos y que se refieren a las trayectoria de estudiantes que por sus características psicosociales e intelectuales encuentran barreras para la permanencia y que han sido poco explorados en el espacio de educación superior y más específicamente en la UdeA, la es el primer paso para la consideración de una educación inclusiva de los estudiantes. La importancia de informar e insertar el tema en el debate de la comunidad universitaria se manifiesta en esta respuesta, en la que además se encuentran unos actores estratégicos en los que coincide el interés por su abordaje.

Para el 8 de Febrero de 2018 fue convocado un grupo de discusión con coordinadores del SBU de bienestar, al que ninguno asistió, habiendo confirmado. Al concebir las razones de la inasistencia se destaca el agitado rol del coordinador de Bienestar que en algunas unidades académicas responde a un medio tiempo laboral, cobrando importancia la cuestión del recurso en el tema de la ESI, la asignación del cargo a un profesor de planta que no tiene relación con el área de las Ciencias Sociales y Humanas, es una situación que pone en peligro el valor estratégico y la importancia del rol, sus objetivos y funciones, lo que pone en tensión las relaciones con el fenómeno al situarse en este panorama una dificultad de comprensión de la situación o bien, de un alto nivel de compromisos a los que debe responder.

En la vía de las consecuencias, el gesto advierte sobre la necesidad de informar y debatir el fenómeno para que se generen actitudes en los actores institucionales de apertura para considerar a los estudiantes en un sentido complejo a nivel de la educación superior, no sólo desde los procesos de salud mental o riesgo académico, sino también desde la perspectiva de derechos, los efectos de la educación, las relaciones interpersonales en la vida universitaria y los procesos pedagógicos.

Es preciso además objetar la ruta metodológica para la recolección de la información necesaria para el estudio y preguntarse si una discusión tan compleja debía ser abordada para iniciar de manera grupal, siendo el SBU para el estudio, un actor estratégico, tanto fuente de información como destinatario. Las coordinaciones de Bienestar en cada

unidad académica, representan la primera instancia a la que acude la comunidad específica para solicitar los servicios del SBU, por lo tanto tienen un saber experiencial sobre las condiciones que resultan problemáticas a los sujetos que terminan siendo atendidos en los programas y acciones de la dirección central como PyP.

La consideración de una estancia especializada para el abordaje de tales situaciones es la asunción de una postura responsable frente al fenómeno y que favorece la permanencia, al dejarlo en manos del personal más capacitado en la institución. Sin embargo, dirigir la atención y la responsabilidad a los profesionales de la salud mental, asumiendo que el desconocimiento del tema, limita las respuestas efectivas, eclipsa la comprensión desde el modelo de salud y no una consideración compleja de la situación del estudiante tratándose de un espacio educativo en el que es necesario vincular el tema con los procesos académicos.

Por otro lado y en vínculo con lo anterior está la atención y el acompañamiento, que iniciaría en la identificación y reconocimiento de las situaciones de DPs y DI, sin embargo con fundamento en la Constitución Política de 1991, se configuran como poblaciones de especial protección constitucional las personas y grupos que se encuentren en circunstancias de debilidad manifiesta a causa de su condición económica, política, cultural, lingüística, geográfica, física o mental, la jurisprudencia constitucional ha reconocido a las mujeres, los niños y niñas, los adolescentes, las personas mayores, las personas con discapacidad, los indígenas y los afrocolombianos (MEN, 2017) Índice de Inclusión para Educación Superior. Colombia, p. 26).

Es conocido que en la UdeA tanto en el proceso de admisión como en la posterior actualización de datos que demanda el portal universitario, existe una opción donde se puede reportar si se trata de un estudiante que pertenece algún grupo étnico (Indígena, Mulata, Negra o Afrocolombiana, Palenquera, Raizal, Rrom o Gitana ), o si es un estudiante con discapacidad, cuyo caso presentan cuatro tipos de discapacidad cada una con la posibilidad de elegir entre algunas condiciones específicas: Afectaciones corporales para el movimiento y el desplazamiento (Persona que necesita silla de ruedas, persona con compromiso en miembros superiores, personas que debido a una displasia ósea presentan en la edad adulta un crecimiento muy inferior a la media de la población o persona con compromiso en sus miembros inferiores), disminución en el sentido de la audición

(Discapacidad auditiva, persona con sordera oralizada o persona cuya audición es deficiente, pero potencialmente funcional para la vida diaria), disminución en el sentido de la vista (persona invidente o persona con baja visión) y personas que presentan dos o más tipos de discapacidad (Persona con discapacidad combinada de sordera y visión o persona con otra discapacidad múltiple) (UdeA, 2018). Como se observa, no hay una opción para el reporte de DPs y DI.

Es de anotar que entre las opciones presentadas no existe ninguna una sobre afectaciones de la mente que puedan derivar en el reporte de discapacidades psicosociales o intelectuales y del desarrollo. Este sistema de información intenta con poca claridad hacer la distinción entre factores externos e internos que componen la discapacidad presentándola como una afectación para la actividad, pero en especial para la participación y derechos, derivada de una limitación estructural o funcional en la persona, en coherencia con el modelo social de la discapacidad. Al referirse a los tipos de discapacidad este sistema de información sobre el estudiante, excluye a las personas con limitaciones de la mente e intelectuales, en disonancia con el planteamiento de la CDPCD (2006, p. 2) que publica que “las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”.

Por otro lado, pero alrededor del sistema de información sobre el estudiante, la caracterización del SBU por su parte, en el componente (1) sobre información básica, también pregunta por la pertenencia a algún grupo étnico, pero además si se es víctima del desplazamiento y/o del conflicto armado, en otro aspecto, sobre salud y seguridad social (2), pregunta si: “¿Tiene alguna discapacidad? ¿Cuál?” sin cerrar la posibilidad de respuesta. El componente (5) sobre aspectos psicológicos, cuenta con tres secciones para indagar sobre salud mental, consumo de sustancias y adicciones, el primero tomado del cuestionario de autoreportaje de síntomas psiquiátricos -SRQ- (OMS) que consiste en un autorreporte de síntomas para evaluar la presunta existencia de trastornos mentales. El componente (4) sobre aspectos académicos, indaga sobre estudios anteriores, motivaciones para estudiar tal programa en la UdeA y sobre los hábitos y técnicas de estudio. Si bien, este aspecto genera unas alertas directamente relacionadas con el proceso de aprendizaje

refiere recursos o limitaciones instrumentales (materiales y técnicas), que a diferencia del componente (5) sobre asuntos psicosociales, el (4) no tiene la intención de reconocer las manifestaciones de los que se pueda presumir la existencia de dificultades intelectuales o de la cognición, naturalizando la asunción de la ausencia de `mentes abyectas´ en el espacio universitario.

Con lo expuesto se puede afirmar sobre el sistema de información de la universidad a propósito de la población con discapacidades psicosociales e intelectuales y del desarrollo, que si bien los departamentos de Admisiones y Registro y de Gestión Documental entre sus opciones de reporte no consideran a estos estudiantes, el SBU deja abierta la posibilidad al reporte de estas características, pero además pretende generar alertas tempranas para que el estudiante active los recursos ofertados desde este componente de la estructura institucional para el fortalecimiento de la permanencia estudiantil en condiciones de bienestar.

Sin embargo, ante la existencia de este sistema de información a nivel universitario como práctica inclusiva, la necesidad manifiesta, es de articulación para caminar hacia el establecimiento de políticas, prácticas y de culturas inclusivas en la universidad basada en el reconocimiento de las particularidades de los estudiantes, para dirigir todas las acciones propias de los objetivos misionales en condiciones de equidad.

Los programas de bienestar saludable, deportivo y social-cultural, el enfoque de desarrollo de capacidades del SBU, responde a la magnitud poblacional de la UdeA, y a una postura política de igualdad de capacidades que demanda el trabajo individual para desarrollarlas, tal afirmación deposita toda la responsabilidad de los resultados a los estudiantes, pues en un contexto minado de recursos son ellos quienes deliberadamente deciden acogerse a las rutas más convenientes para cada situación, y éstas se configuran en términos de protección, prevención y promoción.

Las áreas de trabajo del SBU constituyen un manejo estratégico de los recursos y las necesidades institucionales sin reparo de las condiciones particulares de cada estudiante, por ejemplo las psicosociales o intelectuales y del desarrollo. Los hábitos y estilos de vida saludable, resultan una estrategia de prevención y promoción de la salud que seguramente redundan en la calidad de vida en el espacio universitario y la vida social y familiar del estudiante, el aporte de esta estrategia a las situaciones en las que puedan estar transitando



los estudiantes con discapacidades psicosociales e intelectuales se corresponde con el soporte necesario para la asimilación de la medicación psiquiátrica y la regulación emocional y comportamental en el primer caso y en el segundo con la activación y disposición de los recursos cognitivos que deben estar en óptimas condiciones para el aprendizaje, la educación, las prácticas pedagógicas, prácticas docentes y el pleno derecho a la educación.

Mentes sanas e inteligibles definen y determinan qué mentes son consideradas habitantes de la comunidad universitaria y cuáles no, el SBU avanza en considerar el reconocimiento y la atención de los estudiantes con características psicosociales particularmente, pero simbólicamente la UdeA sostiene la exclusión de estudiantes con características intelectuales particulares, manifestándose de esta forma la distinción de clases respecto a los estudiantes y un claro “racismo de la inteligencia”:

“El clasamiento [classement] escolar es un clasamiento [classement] social eufemizado y, por tanto, naturalizado, absolutizado, un clasamiento [classement] social que ya ha sufrido una censura, por tanto una alquimia, una transmutación que tiende a transformar las diferencias de clase en diferencias de «inteligencia», de «don», es decir, en diferencias de naturaleza” (Bourdieu, 1978, pp. 67-71).

El desarrollo de la vida personal y profesional representa el punto de articulación de los objetivos y acciones para la formación profesional con la consecución del logro académico que solo será en el momento en el que se avance hacia la vida laboral, la participación social, la ciudadanía, la autodeterminación es decir, hay una noción generalizada que postula la formación universitaria como requisito fundamental para la vida laboral. Este tránsito que es con frecuencia turbulento para los finalmente profesionales que sostienen una situación de discapacidad psicosocial o intelectual. Se visibiliza entonces la universidad como un micro espacio social en el que la desconsideración de las capacidades y las dificultades perpetúa en el espacio socio-laboral la ausencia de las personas que con sus capacidades y dificultades pueden aportar al enriquecimiento, contribuyendo en ambos casos a la construcción institucional/corporativa.

Los índices de deserción de la UdeA se corresponden en gran medida con los de la educación superior a nivel nacional para el nivel universitario el 46.1% de los estudiantes que

ingresan en un periodo abandonan sus estudios (MEN, 2015), lo que representa un detrimento generalizado a la calidad de la educación superior en el país. La retención de los estudiantes en el espacio institucional tiene efectos no solo en la justificación del gasto del recurso, sino que además sostiene la viabilidad del espacio universitario en la vida social, de sus programas académicos y de la vida universitaria. Esto quiere decir que la permanencia que la permanencia estudiantil se logra si la deserción es considerada de forma compleja, esto no quiere decir que se escape a la lógica del recurso, sino que introduce ésta al espectro de alternativas para resistir a la deserción. En ese sentido al invertir las universidades en factores protectores para el buen vivir en la diversidad, están jugando una batalla mucho más estratégica contra la pérdida económica a razón de la deserción manteniendo el objetivo de la permanencia estudiantil. La permanencia y la inclusión se conectan en la demanda de la calidad educativa, que beneficia la estructura desde el sostenimiento del estudiante hasta el equilibrio del sistema, tal es la trascendencia de las condiciones individuales para la permanencia de estudiantes con discapacidades psicosociales e intelectuales, en la UdeA.

En la gestión de los recursos institucionales se reconoce una inversión importante en profesionales para la psicorientación, sin embargo con la densidad poblacional de la universidad, 14 psicorientadores es bastante poco, la estrategia para contrarrestar esta problemática es la apuesta por vincular practicantes de psicología al proceso de psicorientación, lo cual está a favor y en articulación con los objetivos institucionales, sin embargo, será importante considerar que hay casos para los que no será suficiente una escucha no terapéutica y en los que sería insuficiente la intervención de un practicante, como en el caso de los estudiantes con discapacidad psicosocial e intelectual que presentan situaciones muy complejas que superan, estados de confusión y ansiedad por el estilo de vida universitario y que además precisan el concurso de los docentes, y la articulación con la docencia y los procesos académicos en cada programa y facultad, dado que la dimensión psicológica atraviesa los procesos de enseñanza y aprendizaje, como también lo curricular, lo didáctico y la evaluación. En este sentido expresa Pacheco Chávez (2015, p. 697) que por ejemplo las neurosis y psicosis son conductas anormales, que en la mayoría de las ocasiones pasan o pueden pasar desapercibidas para docentes y educandos; sin embargo,

repercuten en sus relaciones interpersonales dentro del aula, lo que afecta drásticamente al proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **2.1.2 Análisis e interpretación de la técnica de revisión de los documentos públicos del SBU.**

El diseño metodológico de este estudio contempla la revisión de los documentos públicos oficiales del SBU reconociendo que entre sus apuestas de trabajo están el acompañamiento a los estudiantes con situaciones difíciles a nivel psicosocial, la salud mental y las dificultades académicas, lo que resulta una fuente de información crucial para el presente estudio aportando a los dos objetivos. Se consideraron entonces 5 tipos de documentos, informes, micro sitio web, acuerdo superior, manual y boletín: el micro sitio del SBU en el portal universitario, el componente 8 “Bienestar Universitario” del informe de la autoevaluación institucional 2006-2010, el informe de gestión y resultados sociales de la UdeA del año 2013, el manual de gestión de la Dirección de Bienestar Universitario, el acuerdo superior por el cual se expide el sistema de Bienestar Universitario de la Universidad de Antioquia y el boletín interno “Somos Bienestar”.

Se aborda inicialmente la versión actualizada por la Secretaría General a diciembre de 2015 del acuerdo superior 173 del 13 de Julio del año 2000, por el cual se expide el Sistema de Bienestar Universitario, con su marco filosófico, principios, política, objetivos, modalidades, estructura organizacional, departamentos y programas adscritos, aspectos administrativos y presupuesto. Si bien el SBU no se dedica a atender población con discapacidad, el estatuto que lo expide y regula efectivamente contempla la prestación del servicio con ajustes razonables y acciones afirmativas así como la demanda de consideración en los planes de trabajo situaciones derivadas de las discapacidades psicosociales e intelectuales.

El estatuto en su artículo 2 enuncia que “Cada uno de los miembros del personal universitario, en el ejercicio de su función educativa, es sujeto responsable de su propio bienestar y punto de partida para que se difunda a su alrededor;” (Consejo Superior Universitario –CSU-, 2015; p.1) reconoce mayoría de edad en los estudiantes y en coherencia con ello otorga la corresponsabilidad en su proceso de creación de elementos

propicios para el buen vivir, se deja a libertad la decisión de someterse a situaciones de peligro pero además a generar alertas sobre su estado de salud mental o sus dificultades de orden cognitivo, social o intelectual. Respecto a la corresponsabilidad y la autonomía el SBU considera al estudiante protagonista de su proceso en tanto es el responsable de que el acompañamiento lo favorezca, así las cosas se dispone de un equipo orientador que encauce sus intenciones de formación en coherencia con los ejes misionales de la universidad, al respecto se anota que la capacidad autodeterminación, toma de decisiones y solución de problemas, pueden ser habilidades que presentan limitaciones importantes en los casos de DPs y DI, por lo cual estos estudiantes requerirán precisamente no acompañamiento en ello, sino la mediación docente en los casos necesarios..

El capítulo II del documento establece los cuatro principios del SBU: universalidad, reciprocidad, integralidad y la solidaridad, este último fundamento llama la atención pues expone que “Los programas de bienestar se dirigen hacia todas las personas y grupos de la comunidad universitaria, y se dará prioridad a los sectores más vulnerables” (CSU, 2015; p.2) tal planteamiento entra en tensión con lo manifestado por algunos representantes del SBU pues aseguraron en los encuentros sobre la investigación, fundamentar sus programas en un enfoque de desarrollo de capacidades siendo la razón principal para no considerar situaciones particulares de minoría o vulnerabilidad para el acceso y activación de los recursos de bienestar con distinción especial, lo que iría en contravía no solo del propio accionar de la SBU, sino de la permanencia con equidad y de educación inclusiva con enfoque diferencial. .

En el artículo 4, del capítulo III en el estatuto el SBU reconoce desde su expedición que se ocupa de situaciones de orden intelectual, académico, afectivo y social, como es el caso de las discapacidades psicosociales e intelectuales. “Ofrecerá un conjunto de programas y actividades dirigidos al desarrollo intelectual, académico, afectivo, social y físico de la comunidad universitaria.” (CSU, 2015; p.2). Las acciones de promoción de la salud y de prevención de la enfermedad dirigidas a los estudiantes procurarán el mejoramiento permanente de las condiciones psíquicas, físicas y ambientales.

En segundo lugar, abordaremos el ‘Manual de Gestión de la Dirección de Bienestar Universitario’ que establece los elementos organizacionales y el modelo de gestión por procesos. En el macro proceso de la promoción del bienestar universitario que es deber



del SBU “promover hábitos y estilos de vida saludables: Fomentar prácticas y hábitos en la comunidad universitaria para mejorar la calidad de vida de las personas en los aspectos físico, psíquico y social.” (UdeA, SF; p. 6). De esta manera, se reconoce en su compendio de acciones y su expedición la orientación de sus labores hacia de situaciones de orden intelectual, académico, afectivo y social, como en el caso de las discapacidades psicosociales e intelectuales.

Ahora volveremos al informe final de `Autoevaluación Institucional 2006 - 2010´ que responde a la pregunta sobre la calidad de la Universidad de Antioquia. Los argumentos empíricos y racionales señalan la persistencia por mantener y por fortalecer la docencia, la investigación y la extensión, además de la gestión administrativa y financiera, la presencia de la Universidad en las regiones, y el bienestar institucional. El factor 8 de este informe presenta a Bienestar Universitario como factor de equidad que ofrece servicios a la comunidad universitaria, orientados a su formación integral, y cuyo propósito es consolidarla en tres dimensiones: sentido de comunidad, formación ciudadana y calidad de vida. Así mismo menciona que al 2010 ha enmarcado sus acciones en el reconocimiento de la diversidad cultural y social bajo los principios de corresponsabilidad, respeto, pertinencia y oportunidad. Destaca como elementos relevantes en esta característica el programa de salud que constituye el sistema de seguridad social en salud de un número muy significativo del personal académico, empleado, trabajador, pensionado y jubilado de la Universidad de Antioquia y que los Fondos de Bienestar Universitario como el factor de bienestar de la comunidad de empleados y docentes.

Sobre el bienestar físico y mental estudiantil el informe de autoevaluación recalca la creación de condiciones de bienestar que

“Para atender las crecientes demandas de la población estudiantil, se ha diseñado una serie de programas en los que los estudiantes que lo requieren participan activamente, son ellos: Apoyo psicopedagógico, Prevención de Adicciones, Promoción de la salud sexual y la afectividad, Salud Mental, Psicorientación, Plan Básico de Salud Estudiantil, Apoyo para exámenes médicos y ayudas diagnósticas, Autocuidado en salud, y UdeA psicorienta como una estrategia virtual de acompañamiento.” (UdeA, 2010; p. 299).

Esto permite anclar bases para el reconocimiento de la salud mental, como componente determinante para el reconocimiento de las características de la población con discapacidades psicosociales. Se evidencia el interés de bienestar universitario por la atención y acompañamiento a los estudiantes, producto de sus necesidades o dificultades en el orden de lo psicosocial, desde un intento de promoción de la salud mental.

En este informe se habla además de la garantía de la permanencia y el egreso como parte de los elementos misionales universitarios, sin embargo no se desarrolla con claridad a que se refiere la permanencia estudiantil, ni cuáles son las principales problemáticas identificadas al respecto en el caso de los estudiantes de pregrado, más llama la atención que este concepto sea mencionado, después de argumentar sólo como determinante para la garantía de la permanencia y el egreso, lo referido al orden de lo económico, como los recursos y estrato socioeconómico de los estudiantes.

“La creciente demanda para la sostenibilidad por parte del estamento estudiantil, expresa una realidad institucional en donde casi el 55% proviene de los estratos 1 y 2; a esta realidad se responde con gratuidad en la educación para esta población, con más y diversos programas que coadyuvan al cumplimiento del anhelo familiar, personal y social de culminación de estudios superiores. Para lograrlo, además de las apropiaciones presupuestales de ley, muy proactivamente se acude a otras posibilidades que instituciones públicas y privadas brindan para posibilitar el cumplimiento misional para la permanencia y egreso”. (UdeA, 2010; p. 308)

El Tema Estratégico 4 referido al SBU aclara la contribución de la Institución con la formación integral de la comunidad universitaria, abordando el desarrollo del ser humano y la mejora de la calidad de vida, como elementos principales de una política institucional en este sentido, por lo cual se asocia al Factor 8, Bienestar Institucional asumiendo al SBU desde los siguientes aspectos:

- El sentido de comunidad, que establece vínculos cognitivos, afectivos e ideológicos, en el marco de una formación humana integral.
- La formación ciudadana, con sentido de responsabilidad por lo público, centrada en facilitar la construcción, expresión y divulgación de actitudes y de aptitudes éticas, morales y estéticas de los miembros de la comunidad universitaria.

**Facultad de Educación**

- La calidad de vida: más allá del bienestar material, el bienestar mental y la calidad del medio ambiente, mediante servicios con componentes físicos, psíquicos, emocionales, intelectuales, políticos y culturales, los cuales, una vez articulados, dan cuenta de su modo de interacción en los niveles particular y colectivo, de sus instancias de representación y de sus formas de valoración.
- El reconocimiento y el respeto por la diversidad, mediante la integración de diferentes minorías, grupos étnicos, de género y de población con discapacidad, promoviendo las condiciones para su plena inserción en la comunidad universitaria.

Se nombra aquí a las personas o estudiantes con discapacidad como población diversa y se les atribuye la característica de ser un grupo que habita la UdeA, sin referirse a ningún tipo de discapacidad en particular, generando un espacio ampliamente abarcativo de la población, este aspecto que bienestar asume como necesario para su desarrollo es determinante para asegurar los ajustes razonables que sean menester para la permanencia de estudiantes con discapacidades psicosociales e intelectuales y del desarrollo, y se reconoce que en materia de los recursos institucionales para el bienestar de esta población sin necesidad de un trabajo diferencial intencionado se ha avanzado en el aporte a la permanencia de estos estudiantes .

bajo la concepción de salud mental, mas no en atención a las discapacidades mentales genera-das como consecuencia de este estado de enfermedad. En ello circula la diferencia de enfoques que expresa el distanciamiento entre el modelo biomédico y la pedagogía, con la docencia y la educación inclusiva.

En este documento de extensión significativa en la cobertura de aspectos, espacios, organismos, programas y avances en los diferentes entes que conforman la Universidad de Antioquia, solo se nota relación o cercanía con los aspectos indagados en esta revisión, en los que respecta a Bienestar Universitario, sin embargo, en este “factor” se hace un fuerte acento en propios de la gestión institucional y organizativa, hacia aspectos como los fondos económicos de bienestar para empleados, o la prestación de servicios de salud que ofrece a trabajadores y a sus familias. Sin embargo, respecto a los estudiantes de pregrado, se hace referencia directa al compromiso que el SBU asume desde su misión en el fortalecimiento de la permanencia y el egreso de los estudiantes, en el campo de su acompañamiento y psicológico y de promoción de la salud mental, reconociendo aspectos como la cognición,

la salud psíquica y emocional, como determinantes para el relacionamiento del estudiante con el contexto, su formación y con los demás. Llama la atención que, en ningún momento, existe algún elemento que permita hacer lecturas relacionales ni de ningún tipo, entre SBU, sus programas, gestiones y avances, con los estudiantes con discapacidad en general, y mucho menos, de estudiantes con discapacidades intelectuales o psicosociales. En este documento no se hacen claridades sobre las formas de comprender la permanencia estudiantil, a que o a cuáles instancias universitarias corresponde pensarlo y garantizarlo, así como tampoco se describen o explican en qué consisten las iniciativas que bienestar menciona, para acompañar a los estudiantes, en asuntos de su salud mental, o relacionados con su cognición y formas de relacionamiento en términos de sus realidades y particularidades psicosociales.

De otro lado se revisa el 'Informe de gestión y resultados sociales Universidad de Antioquia 2013' y en el desarrollo general del documento, los entes administrativos y académicos, presentan gestiones y avances durante este año. En el apartado específico del SBU se especifica que durante el periodo 2012 - 2015 resultó fundamental para la consolidación de las metas y las acciones estratégicas que se plantearon en el Plan de Desarrollo Institucional 2006 – 2016, la ampliación de cobertura con los diferentes servicios que se prestan a la comunidad universitaria, y a la disminución de la deserción promedio por cohorte. Así mismo el Plan de Desarrollo Institucional propuso la necesidad de “Fortalecer el Sistema de Bienestar” como una acción estratégica, dando a conocer a la comunidad universitaria y a la ciudadanía los principales aportes que hizo la Universidad a la sociedad en desarrollo científico y tecnológico, en formación de pregrado y posgrado y en la socialización del conocimiento.

Además de la poca descripción en términos generales de los avances que el SBU presenta durante este periodo de tiempo, es complejo reconstruir el tratamiento conceptual que desde allí se da a la permanencia estudiantil y a estudiantes o personas con discapacidad en la universidad. Es necesario llamar la atención al respecto, primeramente porque si bien es un concepto ampliamente usado en el contexto universitario del país en general, se convierte este material en un texto más que lo utiliza repetidamente, sin otorgarle un desarrollo que permita concretar su comprensión, por lo menos, para efectos de la lectura del mismo texto, sin embargo, es posible notar que cada vez que algunas ideas



acompañan la utilización de este concepto, se refiere exclusivamente al ingreso de los aspirantes a la universidad, a su tiempo activos académicamente dentro de ella durante el curso de un pregrado, y a la consecución de su egreso a través de grado.

Con relación a lo anterior, surge un gran interrogante, sobre las formas particulares en las que la permanencia estudiantil es comprendida desde un enfoque diferencial y de inclusión que tenga en cuenta los elementos que le particularizan, respeto a grupos poblacionales, como es el caso puntual de los aspirantes, estudiantes y egresados con discapacidad, que deja ver grandes vacíos, pues además de la escasa mención de la población en este material, ha sido parcial, haciendo referencia exclusivamente a personas con discapacidades del orden de lo visual y de lo auditivo, sin mencionar a las personas con discapacidades motoras, presentes e identificadas oficialmente dentro de la universidad, así como a las personas con discapacidades intelectuales y del desarrollo o psicosociales. Se genera un primer gran interrogante, respecto al porqué de la ausencia de reconocimiento a la posibilidad de participación de esta población puntual en el contexto universitario, que ni siquiera permite sean tenidos en cuenta, máxime cuando se ha hablado de un grupo poblacional más grande al que pueden pertenecer, como lo es el de personas con necesidades educativas especiales, puntualizando que este concepto se ubica en el anterior modelo integrador que precisamente centra el sentido de los apoyos en los individuos, por parte de especialistas terapéuticos y al margen de los contextos educativos y sociales con las consecuentes barreras existentes, es decir al margen de la multidimensionalidad de los procesos pedagógicos y por lo tanto se plantea el interrogante puntual por personas con discapacidades intelectuales y psicosociales desde esta perspectiva.

“Los problemas de salud mental alteran la calidad de vida de las personas y tienen graves repercusiones sociales y económicas. Estos problemas pueden producirse porque diferentes estresores inciden de manera directa en estructuras de personalidad o modos cognitivos vulnerables a la psicopatología. (...) En numerosos trastornos mentales se ha manifestado la existencia de dicha vulnerabilidad (Londoño, 2011 p. 290).

Es de suma importancia, resaltar el trabajo mancomunado que a través del programa Permanencia con Equidad, la Vicerrectoría de Docencia y el SBU, anuncian, con el fin de

conseguir procesos pertinentes que beneficien a los estudiantes y su desarrollo profesional, si sus iniciativas consiguen tomar en cuenta las diferentes problemáticas que particularizan las trayectorias universitarias, así como la permanencia estudiantil y el desarrollo profesional, de los diferentes grupos poblacionales estudiantiles de la Universidad de Antioquia, espacios en el que nuevamente acontece la pregunta por los avances o discusiones oficiales, a las que se ha dado lugar respecto a la identificación de los estudiantes con discapacidades intelectuales y del desarrollo o psicosociales, en la universidad.

Finalmente acudiremos a dos instancias de difusión informativa una de carácter interno que es el 'Boletín. Somos Bienestar' y otro tanto interno como externo que es el micrositio del SBU en el portal web universitario. Hasta el 21 de noviembre de 2017 se encontraron 23 boletines en línea en ediciones de la 9 a la 31, se trata de una publicación periódica que hace la dirección de Bienestar para informar a la comunidad sobre sus acciones con 9 secciones: Mensaje desde la dirección para introducir y contextualizar sobre los temas abordados y las estrategias desarrolladas, ¿Qué pasa en Bienestar? notifica a la comunidad sobre las transformaciones de la dirección y de la universidad que impactan la vida universitaria, Bienestar con Calidad nombra la normatividad interna, nacional y mundial en las que se fundamenta su trabajo, Hall de la fama hace reconocimiento a la labor de estudiantes, docentes, empleados y administrativos, Bienestar crece presenta los nuevos integrantes de los equipos que conforman su estructura, Tu voz Cuenta para la transformación de la dirección, Nuestro ambiente de trabajo en Bienestar, Tips para tu bienestar y Bienestar te recomienda la oferta cultural del mes siguiente. Se encontraron referencias correspondientes a objetivos del presente estudio en los siguientes boletines: Edición 15, Febrero de 2014, Edición 17, Abril de 2014, Edición 24, Noviembre de 2014 y Edición 27, Mayo de 2015, con lo cual queda manifiesta la política y amplitud de divulgación.

El boletín n°15 pone acento en el siguiente planteamiento: "Los estudiantes deberían elegir... elegir... ¡eso es, deberían elegir, elegir! activar su conciencia individual, pronunciarse, proponer, para evitar que esas pequeñas mareas colectivas acrílicas que surgen de pronto, hagan naufragar sus propósitos de terminar un semestre... como ocurrió para muchos en 2013." (B15, 2014; p.2). Refiriéndose al paro académico que comenzó el 3

de octubre y se extendió hasta el 27 de noviembre de 2013, generado a partir del desalojo de la comunidad desplazada de Ituango y por la solicitud de derogación del acuerdo superior 206 de 2001 sobre la prohibición de venteros, fue levantado por la Asamblea de Estudiantes, tal decisión obedeció a dos razones principales: la muerte de un estudiante por la manipulación de explosivos y la amenaza a integrantes de la sede estudiantil de la Facultad de Ciencias Económicas, paralelamente el rector de turno exhortó a las unidades académicas a cancelar los cursos, o bien semestres de los programas a su consideración.

Es a este suceso al que se refiere la unidad de análisis estableciendo dos bandos, los actores críticos y los acrílicos, unos conscientes, proponentes y con capacidad de elegir, y otros inconsistentes, acallados, no perseverantes. De manera que se considera desde la lógica progresista del SBU que no existe generalizadamente entre los estudiantes que dirigen y apoyan los paros un deseo político de transformación de situaciones de injusticia social. Sobre esto, es verdad que existen excepciones, personas que intentan sabotear el desarrollo de las actividades académicas por intereses que no obedecen al ideal común de transformación social desde la universidad. Nombrarlos como mareas colectivas acrílicas, resulta un detrimento al derecho a la protesta, un desprecio por la inteligencia de los estudiantes y por la situación de los desplazados y los estudiantes con situaciones económicas difíciles que necesitan vender o trabajar en los negocios organizados con ánimo de lucro dentro de la universidad, cabe aclarar que se entiende que éstos últimos damnifican de múltiples formas la calidad de vida universitaria.

Este fragmento es una exhortación contradictoria, en tanto se demanda la decisión de oponerse al pensamiento de otros, con un argumento estigmatizante, en el que se distingue aquellos que están dentro y fuera de la lógica progresista, en el mismo texto se describe la intención de quienes exhortan y los que atiendan, (...) "elegir tiene mucho de inconsciente, mucho de prejuicioso, mucho de costumbre, mucho de pasivo" (Boletín 15, 2014 p.7). Pudiéramos aquí plantear en una lógica Kantiana que el origen de éste mensaje le otorga cierto grado de validez, que empuja a la voluntad en tanto ésta se somete al deber y se da a sí misma su ley. En este sentido quienes quieran entrar al orden del progreso aceptarán y acogerán el estigma que el mensaje les propone, así funciona con las personas que no caben en éste ideal, como las personas con discapacidad, "los locos", los desplazados.

El mismo Boletín resalta la campaña `PEPA` que encamina sus acciones a que los estudiantes elijan la vida, esta hace parte del programa de PyP promoción de la salud y prevención de la enfermedad del SBU que evidentemente está ligada a la salud mental, de manera preventiva pero reconociendo la realidad de la universidad frente al consumo de sustancias psicoactivas. Según la red mundial de Usuarios y Sobrevivientes de la Psiquiatría WNUSP menciona que el término "personas con discapacidad psicosocial" debe ser utilizado para referirse a las personas que pueden definirse identificarse o reconocerse, entre otras cosas "cómo usuarios o consumidores de servicios de salud mental" (Memorias de encuentro MEN, Fundamental Colombia y Universidad Pedagógica Nacional, 2017 p.12), así las cosas estamos frente a una de las estrategias de acompañamiento a las personas con discapacidad psicosocial, sin querer decir que desde el programa sean nombradas de tal manera, sin embargo la estrategia los pone en un plano que supera el modelo médico explicativo de la discapacidad y lo ubica en el modelo social, en tanto se considera que estas situaciones obedecen tanto a factores internos como externos en la situación de la vida de una persona que puede requerir apoyo, que desde esta apuesta se materializa en procesos de información, educación y motivación. Cabe mencionar que la campaña no pretende dejar fuera ningún estudiante haya presentado o no tal situación, ésta se dirige a toda la comunidad universitaria.

Las estrategias de las que se puedan valer los procesos educativos tienden siempre a impactar la existencia de los otros. Las estrategias descritas hacen a un lado el desprecio por el ser, y se insertan directamente en la intención de incrementar el nivel de calidad de vida, desde tres esferas principales: La participación en términos de creación de talleres reflexivos y jornadas, la salud cuando se consideran los espacios deportivos y terapéuticos, así como el factor contextual que tiene que ver con las ofertas lúdicas, recreacionales y de culturales. De esta manera se reafirma la intención de intervenir la situación de consumo en la universidad con una perspectiva social, mediante procesos educativos en su mayoría y terapéuticos en casos particulares en lo cual se reitera la necesidad de intencionar directamente las acciones a la labor docente, a la formación en y con los procesos pedagógicos.

En la UdeA "En general, existe una tolerancia social al consumo y baja percepción de riesgo sobre los daños ocasionados a la salud", " (...) Hablar del consumo de sustancias



psicoactivas se ha convertido en una necesidad y en una responsabilidad de los profesionales que trabajan en el área social o de salud. Necesidad, en tanto las problemáticas asociadas a estas conductas afectan la salud individual y colectiva.” (B15, 2014; p.12). La tolerancia a la que refiere el fragmento es el acto de condescendencia ante algo que no se quiere o no se puede impedir como el consumo de drogas dentro y fuera de la universidad, soportarlo implica entender además el contexto de ciudad y de país. Lo dicho se refiere explícitamente a la cultura de la “narco-estética” (Rincón, 2009 p.1), que se sustenta en una forma de pensar, en la que se ha gestado “la juventud del margen, que juega al peligro, que puede llegar a matarlos” puede ser ésta una explicación a la baja percepción institucional del riesgo sobre los daños que el consumo trae a la salud.

Esta tolerancia es simbólica y nos ayuda a sentir menos vergüenza de ser como somos, esa tolerancia obedece a la filosofía que celebra el destino trágico de los beneficiarios de lo público, que casi siempre son también los hijos de las injusticias sociales y la pobreza. Por eso no importa que los de la de Antioquia consuman ya en sus contextos lo hacían, ya en sus contextos no era importante, ya la mirada se acostumbró a verlos pasar del barrio a la universidad, de ella a las calles y a un final voluntario.

Se plantea un marco interdisciplinario en el que se reconoce que la atención conjunta hace parte del plan para aminorar las problemáticas sociales que afectan la salud mental, tales como el suicidio, la deserción y en ese sentido la permanencia estudiantil, entre otros. La referencia a la afectación de la salud colectiva conduce analizar las concepciones que sobre discapacidad psicosocial se tienen, según la OEA en la Declaración de Antigua Guatemala sobre la capacidad legal de las personas con discapacidad se definió que: “la discapacidad psicosocial es un producto social; que resulta de la interacción entre una persona con un proceso psicoactivo y las barreras actitudinales y del entorno que la sociedad genera, teniendo como base el estigma, el miedo y la ignorancia; limitando la participación plena en igualdad de condiciones con los demás” (MEN, Fundamental Colombia y Universidad Pedagógica Nacional, 2017 p.14). La idea de salud colectiva, pudiera aludir entonces a una cadena de prejuicios o bien, a la demostración de que la discapacidad psicosocial pudiera contagiarse, por lo menos en términos del trastorno dual que se manifiesta en la coincidencia de un trastorno psiquiátrico y el consumo de sustancias psicoactivas.

Sobre la información que presenta el SBU en el portal, éste se muestra como factor que contribuye a la formación integral, estimula las capacidades de los grupos y de las personas de la universidad, los apoya mediante el desarrollo de programas que integren el trabajo y el estudio con los proyectos de vida, en un contexto participativo y pluralista. Desde esta perspectiva, el sistema de SBU genera condiciones institucionales ético-pedagógicas que faciliten la convivencia y la tolerancia entre los miembros de la comunidad, y trascienden los ámbitos académico y laboral. Tres departamentos conforman el SBU: promoción de la salud y prevención de la enfermedad, desarrollo humano y deportes, cada uno de ellos tiene un jefe y de este dependen los programas y servicios dirigidos a toda la comunidad universitaria. Además, la dirección de bienestar tiene adscrito el fondo de SBU.

Así mismo, Bienestar Universitario ofrece en este medio información sobre sus programas de acompañamiento a estudiantes que reportan casos de vulnerabilidad o riesgo ante el deterioro de su salud mental, lo cual puede generarles barreras que les dificulten su participación plena en la universidad, aspecto determinante al momento de leer las características de la población con discapacidades psicosociales. Se menciona también un espacio de apoyo psicopedagógico, que permitiría a los estudiantes buscar alternativas de acompañamiento, demandadas por sus particularidades cognitivas, de pensamiento o intelectuales, cuando estas pueden generar, al relacionarse con las dinámicas y exigencias del medio universitario, exclusiones o situaciones de “fracaso” académico o en la vida universitaria.

El SBU presenta en su boletín algunos posicionamientos complejos por su carácter paradójico, que desde la posición de lector implica comprender en torno a la consideración y atención de las personas con discapacidad, sin embargo hay planteamientos claros que en otros puntos resultan contradictorios, por ejemplo reconocer la mayoría de edad en los estudiantes y en coherencia con ello otorgar la corresponsabilidad en su proceso de creación de elementos propicios para el buen vivir y sin embargo extender estigmas de imposibilidad en detrimento al derecho a la protesta y un desprecio por la inteligencia de los estudiantes y por algunas condiciones de injusticia social que han habitado el Alma Mater. Por otro lado parece muy clara la misión del SBU en tanto se reconoce en acciones de promoción de la salud, la cultura el deporte y el bienestar y la prevención de situaciones

que afecten la calidad de vida de los estudiantes como se expresa claramente en la problemática de consumo de sustancias psicoactivas - SPA-.

Con lo anterior se ratifica la necesidad de extender estas problemáticas al ámbito pedagógico y de las prácticas docentes en la relación enseñanza y aprendizaje, tocar el espacio del aula, los ambientes de aprendizaje y las interacciones entre docentes, estudiantes y con el conocimiento, considerando las posibilidades y condiciones de la educabilidad de los sujetos, en la medida que no interesa solo lo que se enseña, sino ante todo a quien se enseña. En este orden de ideas ya se ha reconocido en la universidad que los estudios que se ocupan de la relación entre rendimiento académico y consumo de SPA, se encuentran principalmente por fuera de Colombia. De ellos es posible analizar estudios como el realizado por Lorea et al (2010), quien muestra que el consumo de cocaína genera alteraciones en los procesos cognitivos y déficit cognitivos importantes en funciones como la memoria, la atención y función ejecutiva. Dichas funciones psicológicas son fundamentales en los procesos de aprendizaje y por ende, en el rendimiento académico (Velásquez, Mejía, 2009. p. 3). Finalmente se establecen las alianzas estratégicas e interdisciplinarias necesarias para encaminar las acciones del SBU para acompañar a la población con discapacidad psicosocial, aunque no se expresa categóricamente tal aliento.

### **2.1.3 Entrevista**

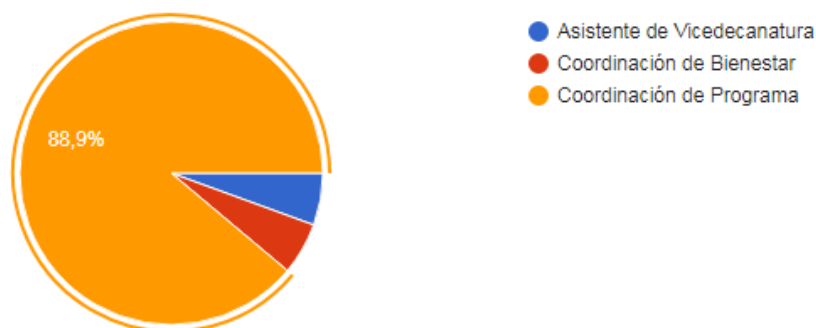
#### **2.1.3.1 Entrevista estructurada. Cuestionario de rastreo.**

El presente instrumento buscó reconocer la población estudiantil universitaria que por sus características psicosociales e intelectuales enfrenta barreras (entiéndase en este sentido el concepto de discapacidad), que dificultan o imposibilitan el desarrollo de sus trayectorias universitarias (ingreso, permanencia y egreso) permitiendo identificar necesidades y desafíos que nuestra Universidad enfrenta para contribuir a la -Permanencia con Equidad- y avanzar hacia la Educación Superior Inclusiva.

El cuestionario estaba compuesto por 2 secciones, los datos generales y la indagación por los estudiantes, esta última a su vez contenía tres subsecciones: las características asociadas a las discapacidades psicosociales, a las intelectuales y del desarrollo y una opción abierta que permitió reportar la situación de estudiantes que no

alcanzaron a ser mencionadas o descritas en las preguntas del cuestionario (Anexo #3.1). Fue dirigido a los coordinadores de bienestar y de programa de las distintas unidades académicas, así como a los asistentes de vicedecanaturas, de tal manera que llegara a las instancias administrativas que conocen más directamente a los estudiantes y que tramitan las situaciones de riesgo académico por bajo rendimiento, de retiros, reingresos y expulsiones. O en el caso de los coordinadores de bienestar el direccionamiento de las situaciones de salud mental y aprendizaje a los programas de bienestar central, y los coordinadores de programa que supone un conocimiento profundo de los estudiantes y a los vínculos con los docentes y compañeros. El mecanismo de divulgación y diligenciamiento fue la herramienta virtual de formularios de Google que se envió por primera vez el 16 de Noviembre de 2017 a cada una de las 3 dependencias de cada unidad académica vía correo electrónico junto con el consentimiento informado, a un total de 75 personas, de las cuales respondieron 15, de las 25 unidades académicas en tres días. El 21 de Noviembre se reenvía a las 60 dependencias que no han respondido, para un total de 18 dependencias respondientes al cierre del formulario, el día 1 de diciembre de 2017.

Respecto a los datos generales de quien diligencia el formulario, se encontró que 16 de las 18 dependencias respondientes, fueron coordinadores de programa, una coordinación de bienestar y un asistente de vicedecanatura.



1 8 0 3

*Ilustración 1 Dependencias respondientes*

Responden 7 de las 25 unidades académicas y 14 coordinadores de programas de pregrado, 1 asistente de vicedecanatura y 2 docentes de Licenciatura en Educación Especial según los totales de respuesta por dependencia, se destaca que los mayores niveles de respuesta se dieron desde las facultades de Educación (8) e Ingeniería (4), respectivamente:





<b>Unidades académicas</b>	<b>Programas</b>	<b>Dependencia</b>
Facultad de Educación	Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana	Coordinación de Programa
	Licenciatura en Educación Preescolar	Coordinación de Programa
	Licenciatura en Educación Especial (3)	Coordinación de Programa y 2 docentes
	Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental.	Coordinación de Programa
Facultad de Ingeniería	Ingeniería de Sistemas	Coordinación de Programa
	Bioingeniería	Coordinación de Programa
	Ingeniería Electrónica	Coordinación de Programa
	Ingeniería Eléctrica	Coordinación de Programa
Corporación Ambiental	Oceanografía	Coordinación de Programa
	Ecología de Zonas costeras	Coordinación de Programa
Facultad de Ciencias Exactas y Naturales	Química	Coordinación de Programa
Escuela de Idiomas	Traducción Inglés-Francés-Español	Coordinación de Programa
Instituto Universitario de Educación Física	Licenciatura en Educación Física	Asistente de Vicedecanatura

*Tabla 1 Cantidad de respuesta por Unidad, Programa y Dependencia*

1 8 0 3

Sobre la relación de estudiantes con las características asociadas a las discapacidades intelectuales y del desarrollo, se realizaron 4 preguntas, sobre condiciones específicas de funcionamiento cognitivo diverso:



**Facultad de Educación**

- En respuesta a la pregunta: *¿Identifica estudiantes pertenecientes a su unidad académica con Discapacidad Intelectual\*? \*(Con dificultades significativas de razonamiento, resolución de problemas, planificación, abstracción, autonomía personal y responsabilidad social (APA, 2013 p.17)* 12 personas respondieron NO y 5 respondieron SI y fueron reportados 13 estudiantes pertenecientes a: la Facultad de Ingeniería, de Educación y la Corporación Ambiental.
- En respuesta a la pregunta: *¿Identifica estudiantes pertenecientes a su unidad académica con Trastorno del Espectro del Autismo\*? \*(Evidencia dificultades persistentes en la comunicación y en la interacción social, así como patrones restringidos y repetitivos del comportamiento)* 17 personas respondieron que NO y 1 que SI, reportando 2 estudiantes pertenecientes a la Facultad de Ingeniería.
- En respuesta a la pregunta: *¿Identifica estudiantes pertenecientes a su unidad académica con Trastorno por Déficit de Atención\*? \*(Tiene dificultades para prestar atención a detalles, para mantener la atención y organizar tareas o actividades, se distrae con facilidad por estímulos externos)* 10 personas respondieron que NO y 6 que SÍ y fueron reportados 18 estudiantes pertenecientes a: la Facultad de Ingeniería, de Educación, la Escuela de Idiomas y la Corporación Ambiental.
- En respuesta a la pregunta: *¿Identifica estudiantes pertenecientes a su unidad académica con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad\*? \*(Con frecuencia actúa como si “lo impulsara un motor” habla excesivamente, responde inesperadamente o antes de que se haya concluido una pregunta)* 16 personas respondieron que NO y 1 que SÍ y fueron reportados 3 estudiantes pertenecientes a: la Facultad de Ingeniería y la Corporación Ambiental.

Fueron reportados 26 estudiantes cuyas características se relacionan con condiciones de discapacidades intelectuales y del desarrollo, 17 de la Facultad de Ingeniería, 13 de la Corporación Ambiental y 6 de la Facultad de Educación.

Discapacidades Intelectuales y del desarrollo.

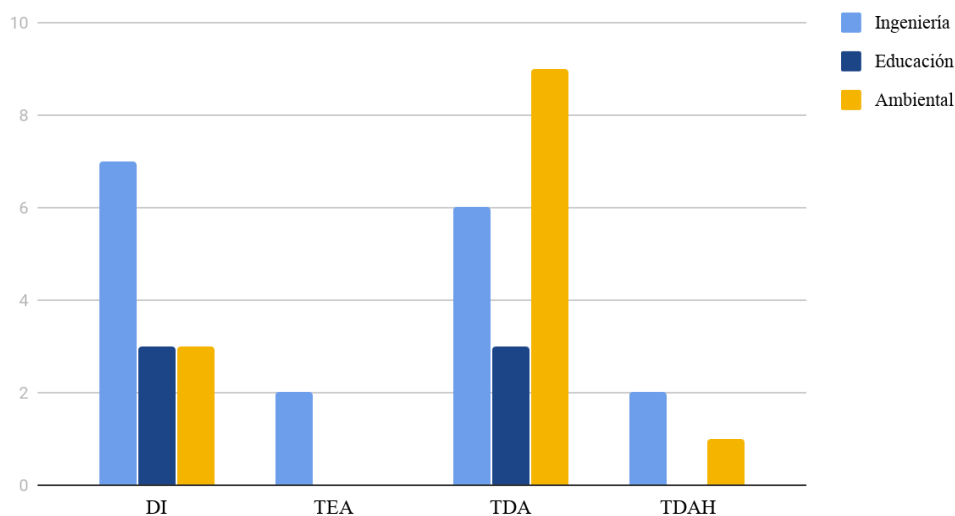


Ilustración 2 Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo por Unidad Académica

Sobre la relación de estudiantes con las características asociadas a las discapacidades psicosociales, se realizaron 4 preguntas, sobre condiciones específicas de funcionamiento psicosocial diverso:

- En respuesta a la pregunta: *¿Identifica estudiantes pertenecientes a su unidad académica con Trastorno del Espectro de la Esquizofrenia TEE\*?*  
\*(Presenta dificultades por episodios de esquizofrenia o psicosis con delirios, alucinaciones, discurso y comportamiento desorganizado) 15 personas respondieron que NO y 2 que SÍ y fue reportado 1 estudiante perteneciente a la Facultad de Ingeniería. La otra respuesta fue dada por el coordinador de programa de la Facultad de Derecho y ante la solicitud de reporte de estudiantes contestó lo siguiente: "Han sido remitidos para atención en psicorientación, en el Departamento de PyP de la Dirección de Bienestar Universitario. Esta dependencia les puede brindar más información".
- En respuesta a la pregunta: *¿Identifica estudiantes pertenecientes a su unidad académica con Trastorno Afectivo Bipolar TAB\*?* \*(Dificultades por



Facultad de Educación

episodios maníacos con períodos de estado de ánimo anormal y persistentemente elevado, expansivo o irritable, aumento de la actividad y la energía. Episodios depresivos: estado de ánimo deprimido, disminución del interés y la actividad) 14 personas respondieron que NO y 3 que SÍ y fueron reportados 2 estudiantes pertenecientes a la Facultad de Educación y Ciencias Exactas y Naturales. La otra respuesta fue dada por el coordinador de programa de la Facultad de Derecho y ante la solicitud de reporte de estudiantes contestó lo siguiente: "Han sido remitidos para atención en psicorientación, en el Departamento de PyP de la Dirección de Bienestar Universitario. Esta dependencia les puede brindar más información".

- En respuesta a la pregunta: *¿Identifica estudiantes pertenecientes a su unidad académica con Trastornos Depresivos TD\*? \*(Manifestaciones de cólera grave y recurrente con estado de ánimo persistentemente irritable, irascible o deprimido, disminución importante del interés o el placer por todas o casi todas las actividades, fatiga y pérdida de energía, pensamientos suicidas)* 11 personas respondieron que NO y 6 que SÍ y fue reportados 4 estudiantes pertenecientes a la Facultad de Educación, Ingeniería y Corporación Ambiental. La otra respuesta fue dada por el coordinador de programa de la Facultad de Derecho y ante la solicitud de reporte de estudiantes contestó lo siguiente: "Han sido remitidos para atención en psicorientación, en el Departamento de PyP de la Dirección de Bienestar Universitario. Esta dependencia les puede brindar más información".

- En respuesta a la pregunta: *¿Identifica estudiantes pertenecientes a su unidad académica con Trastornos de Ansiedad TA\*? \*(Miedo o ansiedad excesiva, persistente e inapropiada para el nivel de desarrollo del individuo)* 12 personas respondieron que NO y 5 que SÍ y fue reportados 3 estudiantes pertenecientes a la Facultad de Educación, Ingeniería y la respuesta fue dada por el coordinador de programa de la Facultad de Derecho y ante la solicitud de reporte de estudiantes contestó lo siguiente: "Han sido remitidos para



**Facultad de Educación**

atención en psicorientación, en el Departamento de PyP de la Dirección de Bienestar Universitario. Esta dependencia les puede brindar más información”.

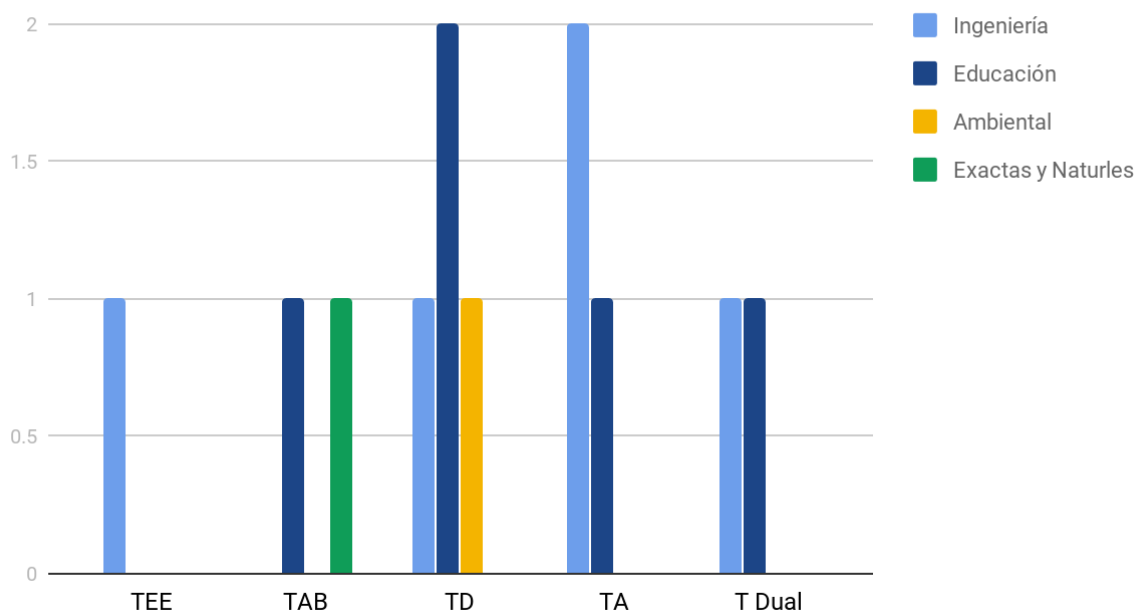
- En respuesta a la pregunta: *¿Identifica estudiantes pertenecientes a su unidad académica con Trastorno Dual\*?\**(Cualquier disfunción mental de las mencionadas, acompañada de una o más adicciones a sustancias psicoactivas (drogas y/o alcohol).) 14 personas respondieron que NO y 4 que SÍ y fue reportados 2 estudiantes pertenecientes a la Facultad de Educación, Ingeniería y la respuesta fue dada por el coordinador de programa de la Facultad de Derecho y ante la solicitud de reporte de estudiantes contestó lo siguiente: “Han sido remitidos para atención en psicorientación, en el Departamento de PyP de la Dirección de Bienestar Universitario. Esta dependencia les puede brindar más información”.

Fueron reportados 12 estudiantes cuyas características se relacionan con condiciones de discapacidades psicosociales, 5 de la Facultad de Ingeniería, 5 de la Facultad de Educación, 1 de la Corporación Ambiental y 1 de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales.

**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

### Discapacidades Psicosociales



*Ilustración 3 Discapacidades Psicosociales reportadas por Unidad Académica*

Respecto a la identificación de estudiantes con características psicosociales e intelectuales y del desarrollo que afectan sus trayectorias académicas y permanencia en la universidad y que no fueron mencionadas en las preguntas anteriores del cuestionario, 12 personas respondieron que NO y 5 que SÍ.

Facultad	Descripción	Número de estudiantes
Ingeniería	Incapacidad para manejar situaciones de estrés como exámenes y sustentaciones	Sin dato
	Problemas de comprensión.	3
Educación	Sin dato	2
	Contextos familiares en crisis económicas y emocionales.	3

*Tabla 2 Respuesta libre*

Llama la atención que la mayor cantidad de respuestas fueran dadas por coordinadores de programa, esto es prueba del conocimiento e interés en las situaciones de los estudiantes no podemos decir profundo, pero si superior a las demás dependencias entrevistadas. Se nota además que las facultades de Ingeniería y Educación tienen los mayores índices de respuesta, sin embargo cada uno presenta una tendencia diferente hacia las discapacidades intelectuales y del desarrollo y las psicosociales respectivamente, incluso se sostuvo en la pregunta de respuesta libre en las que se alude a situaciones que son consecuencia de la posible manifestación de un síntoma como cuando se dice 'Incapacidad para manejar situaciones de estrés como exámenes y sustentaciones' y de otro lado las que no tienen que ver con las condiciones diagnósticas relacionadas con las DPs y DI explícitas en el cuestionario y que más tienen que ver con el componente entorno por ejemplo al referir 'Contextos familiares en crisis económicas y emocionales'.

### 2.1.3.2 Análisis e interpretación del 'Panel: Estado y proyecciones de la ESI en el UdeA'



Imagen 1 Panelistas



Imagen 2 Panel

Con la intención de la generación de reflexiones sobre la UdeA, relacionadas con el estado y las proyecciones de la ESI se dispuso una conversación en primera persona y desde abajo, es decir con las personas que viven los efectos de las in-exclusiones en el espacio universitario, así que fueron invitados panelistas relacionados con las características de las diferentes poblaciones que desde la CDPCD (2006) se han definido como tal, entre ellos dos estudiantes relacionadas con la discapacidad psicosocial con diagnósticos de depresión y Trastorno Afectivo Bipolar -TAB- (Anexo #3.2), reconociendo el reciente uso de este término y la invisibilización y silenciamiento histórico, social,

educativo, jurídico, laboral y en general en cuanto a los derechos de este grupo, resistiendo a las dinámicas tendientes a que su palabra continúe estando desautorizada.

En lo que tiene que ver con las manifestaciones del diagnóstico de enfermedad se identifican factores internos y externos que determinan la trayectoria universitaria de los estudiantes, en lo individual se distingue la autoidentificación y el encuentro con el diagnóstico y sus consecuencias, así como las crisis psiquiátricas. Algunos estudiantes que habitan la UdeA con una situación ajustada a lo entendido por discapacidad psicosocial, no se insertan en tal categoría, sin negarse rotundamente a hacerlo, ni acudiendo a otras explicaciones sobre sus dificultades, se identifican con un compromiso psíquico, con unas manifestaciones sintomáticas que reúne una categoría diagnóstica, reconociendo que esas manifestaciones interfieren en las formas de funcionar en la vida, para este caso, en la vida universitaria. Sobre esto González (2011, p. 21) plantea tres tipos de trayectorias universitarias: perseverante, rezagada y de abandono, conociendo ciertas tendencias en los condicionantes que inciden en el recorrido de los estudiantes por las instituciones.

Asuntos relacionados con la discapacidad psicosocial como la aparición de un diagnóstico psiquiátrico, la medicación, las crisis y hospitalizaciones en paralelo con la estabilidad psicosocial que demanda la vida universitaria, se consideran condicionantes de las trayectorias, conducentes a procesos de estancamiento académico, extensión excesiva en la consecución del plan de estudios, riesgo académico por repitencia y pérdida de cursos, o bien abandono de los estudios universitarios, no obstante entre los estudiantes en la situación mencionada existen también trayectorias perseverantes que sobreponen a los condicionantes desfavorables, los recursos individuales e institucionales para transitar hacia la consecución del logro académico, sin mayores interferencias.

Ahora es oportuno hacer alusión al al estigma y el autoestigma, cuando por ejemplo para Goffman (1970) el individuo experimenta vergüenza y llega a pensar que los otros lo saben, asumiendo así que las conclusiones sobre sí son ciertas, de esta manera se auto adjudican imágenes sobre sí negativas “y, en la medida en que el individuo mantiene ante los demás una apariencia en la que él no cree, podrá llegar a experimentar un tipo especial de alienación respecto de su propio yo, y un tipo especial de cautela hacia los otros” (p.198).

Este está además relacionado con los factores externos señalados, es de naturaleza



social y alude a unas creencias y reacciones emocionales sobre sí mismo que conducen a tener comportamientos de rechazo y desconfianza sobre las propias capacidades, tal es el ejemplo de una de las panelistas, que hace alusión a sus compañeros, manifestando: *“ellos me ven muy inteligente realmente, entonces yo no me siento así”* (Morales, Panel 2018). La discapacidad psicosocial y la inteligencia se sitúan de manera abstracta en la mente, se relacionan con los elementos y facultades que las componen, de tal manera que pueden existir confusiones para diferenciar limitaciones de tipo intelectual de las de carácter psicosocial. Entre las diversas posiciones subjetivas que se asumen respecto a la discapacidad está la sobrecompensación *que es (...)* “la idealización - en cierto sentido sobre-compensadora de la “herida que lleva a lograr lo que nunca había hecho antes del trauma” (...) impulso a deslindarse de la identidad con el peligro de hiper potenciarse como defensa, o bien intentan una renuncia a la identificación con la discapacidad y se reconcilian con la “realidad”. Requiere un movimiento, el sujeto se las arregla en el mundo para tener un sentido a contrapelo de la discapacidad (Cúpich, 2008; p. 10). La valoración de las altas capacidades combinadas con limitaciones funcionales de la mente tiene un matiz opaco pues representan también un estereotipo compasivo de ventaja, en el que siempre predomina el estigma público de la superación.

Lo anterior se relaciona directamente con la percepción y la comprensión de los otros actores, compañeros, docentes y administrativos, así como de las dinámicas universitarias. La atribución de condiciones propias implica necesariamente la concepción del otro, del tipo que fuere, trastoca la propia identidad, así “desde el orden de la premisa del ser, la identidad es un precipitado de identificaciones instauradas desde lo simbólico, lo imaginario y lo real. Implica el problema básico de la incertidumbre, del reconocimiento (¿Quién soy yo?); la identidad en acecho, cuestionada, atravesada por los otros, del amor-desamor (odio, venganza, envidia); aceptación-rechazo; vida-muerte (de lo efímero o de la trascendencia); afirmación-negación; incógnita, tensión, angustia, frustración, creación, simbolización, como estados sustanciales de lo humano” (Cúpich, 2008 p. 6). El “otro”, puede ser y es, en el espacio universitario, el tipo de formación elegida, no será lo mismo la construcción de una identidad en el marco de la discapacidad para quien habita las ciencias exactas, como para quien habita las sociales y humanas, una de las panelistas plantea lo siguiente: *“por medio de la licenciatura fue que empecé a ver como esas dificultades*

*funcionales que tenía, y a partir de allí comencé pues como a superar éstas buscando una ayuda la cual me ha permitido estar en el semestre que estoy*” (Morales, Panel 2018). La formación alrededor del tema de discapacidad, procura disponer la mirada de los educadores especiales para encontrar en el otro la carencia necesaria para sostener su indispensabilidad.

En esta ejercitación de la mirada se pueden encontrar ir encontrando las propias limitaciones y determinaciones de introducirse o no en una categoría de discapacidad, así como los mecanismos para habitar rotundamente uno u otro lado, el del perjuicio o el del perjudicado. Sin embargo, entre los beneficios esenciales de distinguir las limitaciones está la posibilidad de elegir lo antes posible los recursos paliativos pertinentes para disimular o encubrir arduamente una discapacidad que por serlo, es inmarcesible. Tales recursos aportan significativamente al dilema de la permanencia, pero por su naturaleza no abandonan rotundamente su carácter in-excluyente.

Los síntomas de un diagnóstico de depresión moderada derivan en funcionamientos que condicionan la actividad, la motivación, el aprendizaje, la toma de decisiones y la participación, esto es parte de lo que se conoce como discapacidad psicosocial, dado que algunas funciones de la mente o de la psique están afectadas por un proceso en el que se interfiere la integración de pensamientos, actos, emociones, decisiones, sentimientos y que se manifiesta en limitaciones en la autorregulación, en la interacción y la estabilidad emocional necesarias para la participación en las actividades de la vida cotidiana universitaria, siendo de esta manera, la depresión, causa de dificultades académicas, de aprendizaje y cognitivas que representa a su vez un elemento decisivo para la permanencia en la institución.

Es posible afirmar entonces que las limitaciones que derivan en situaciones de discapacidad psicosocial están ubicadas como las demás, en el cuerpo, la opacidad del argumento no se ubica tanto en la pregunta por si la discapacidad psicosocial es o no visible, sino sobre la razón por la que se ha situado esta condición psicosocial en el lugar de la discapacidad, en el que “evidentemente” están los que viven con limitaciones estructurales y funcionales, de tipo sensorial o motriz, el asunto de los nombramientos se enreda en términos de lo que será definir correctamente al otro y al mismo tiempo evitar ponerse en el lugar de ser nombrado limitado, la denominación no cambiará la concepción

si se sigue escapando a la consideración de igualdad de inteligencias paradójicamente singulares, anacrónicas, disonantes y por eso impotentes y frágiles ante el otro. Preguntas formuladas por una de las panelistas: “¿esto es una discapacidad? ¿Cómo lo perciben los otros? ¿Diagnóstico clínico es estar loca?” (Jaramillo, 2018 p. 14) ejemplifican la cuestión.

Los estudios de salud mental en Colombia reflejan datos importantes a nivel de la psicopatología. Los datos del Estudio de Salud Mental del 2003 señala que un 40,1% de la población colombiana ha tenido algún trastorno mental a lo largo de su vida (Ministerio de la Protección Social, 2003 y Vargas Ramos, O. M., Lemos Hoyos, M., Toro, B. E., y Londoño Arredondo, N. H (2008) dando una idea de la magnitud de la población que requiere por demanda o emergencia ser considerada de forma diferencial. Ya se ha dicho que solo el hecho de vivir con un trastorno psiquiátrico no implica directamente ajustarse a una categoría de discapacidad psicosocial, porque dejaría de reconocerse personas con procesos de salud mental exitosos en los que las manifestaciones de su trastorno no limitan significativamente la participación y el ejercicio pleno de sus derechos.

El factor “entorno” juega un papel fundamental en la comprensión de los procesos de salud mental y el efecto en la discapacidad, siempre y cuando la persona lo asuma de tal forma y su horizonte de participaciones y actividades se turbe como consecuencia de su sintomatología, conociendo que el estigma social de la locura considerando las manifestaciones de los trastornos mentales como “como desviaciones de las normas y comportamientos sociales aceptables, y a quienes las presentan, un peligro tanto para sí mismos como para la sociedad”(Fernández, 2010 p. 11).

Asumir de una u otra forma la situación de trastorno, condiciona las formas de atención a la situación, de esta manera estará directamente responsabilizado el sistema de salud y los teóricos relacionados, para el acompañamiento, la investigación y producción teórica sobre el tema, relegando a la informalidad las discusiones a propósito que desde otros campos del saber se desarrollen. De esta manera, desde el modelo de salud, las personas tienen acceso a tratamientos médicos que en la mayoría de los casos son exclusivamente farmacológicos y por otro lado desde el modelo social de la discapacidad, se transita a una atención con un enfoque de derechos, que contemple no sólo la dimensión salud, sino además la psicosocial, familiar, laboral y en el caso de este estudio la educativa, considerando las condiciones de in-exclusión que cada entorno ofrece a la persona para

generar acciones de transformación que redunden en la plena participación de la persona con DP, comprendiendo que lo psicosocial se refiere a “la interacción entre lo personal y lo social, (...). Entonces es una forma de entender las interacciones de las personas en un contexto psicológico, político, cultural, económico, religioso y social determinado” (Medina y Layne, 2007 p.180).

En la trayectoria universitaria sobresalen dos dimensiones: académica y social-administrativa, que se distinguen y vinculan en ciertos puntos. De tal modo que a nivel académico es señalada la vulnerabilidad cognitiva y la demanda de estudio, en el panel se alude a la depresión, categoría diagnóstica que no se asocia directamente con el aprendizaje, sin embargo, de sus manifestaciones resultan consecuencias que afectan la actividad cognitiva, de esta manera la persona con depresión presenta pérdida de interés y falta de concentración por ejemplo para llevar a cabo actividades académicas como el aprendizaje en el que se emplean necesariamente ambos procesos cognitivos. “Los problemas de salud mental alteran la calidad de vida de las personas y tienen graves repercusiones sociales y económicas. Estos problemas pueden producirse porque diferentes estresores inciden de manera directa en estructuras de personalidad o modos cognitivos vulnerables a la psicopatología. (...) En numerosos trastornos mentales se ha manifestado la existencia de dicha vulnerabilidad (Londoño 2011, p.290).

La educación superior demanda a los estudiantes rigurosidad para el logro de los objetivos de aprendizaje que redunden en la permanencia y la graduación. En los programas de las ciencias sociales se demanda por ejemplo un nivel avanzado en la lectoescritura. Particularmente la depresión afecta las disposiciones del estudiante en términos del sostenimiento en las actividades, el interés, la motivación y la concentración. Además “En la depresión se han relacionado los pensamientos de autores referidos negativos absolutos y generalizados sobre uno mismo, el mundo y el futuro, con los episodios depresivos (Londoño 2011, p. 290).

Existen condiciones externas que afectan directamente la permanencia estudiantil y que no se relacionan con la persona y su condición de discapacidad, el sostenimiento económico juega un papel fundamental en la permanencia, porque tiene que ver con la supervivencia. Estas situaciones se amparan “en la Constitución Política de 1991, se configuran como poblaciones de especial protección constitucional” (MEN 2017 p.26)



Índice de Inclusión para Educación Superior. Colombia) entre los cuales están las personas y grupos que se encuentren en circunstancias de debilidad manifiesta a causa, entre otras, de su condición económica.

La trayectoria de los estudiantes con discapacidad puede llegar a extenderse y con mayor razón si además se está en una situación de estudiante trabajador, muchas veces dependerá del nivel de dificultad de la situación que permanezca o deserte. Es por ello necesaria una consideración específica y cada vez más pertinente sobre la permanencia de los estudiantes con discapacidades psicosociales e intelectuales teniendo en cuenta que “Las políticas de fomento a la permanencia deben tener un componente transversal de inclusión” (MEN, 2015 p. 247). No se pretende con ello sostener enfoques asistenciales sino instaurar otras miradas que promuevan el desarrollo humano, específica y diferencialmente, para que la educación superior transite desde la equidad en el proceso educativo a la generación de oportunidades necesarias y pertinentes observadas en cada sujeto a partir de las cuales se considere una vida universitaria aportante en la consecución de los proyectos de vida.

La autopercepción del estado mental - cognitivo juega un papel fundamental en la permanencia de los estudiantes, se ha enunciado el asunto de los episodios maníacos del TAB que tienen consecuencias importantes en la vida de los sujetos interna y socialmente. Un episodio maníaco se define según la APA (2013 p.71) por un período concreto durante el cual el estado de ánimo es anormal y persistentemente elevado, expansivo o irritable. Las implicaciones a nivel educativo de tales episodios, se ubican directamente en la estabilidad interna para el desenvolvimiento en la vida social, comprometiendo las relaciones interpersonales y en ese sentido, con el aprendizaje, y por esto el conocimiento del diagnóstico cobra importancia para los estudiantes, así se genera una especie de conciencia sobre su condición y sus manifestaciones. En algunos casos logran identificar los estados mentales y emocionales propios “procesamiento mental”, “dispersión, e incoherencia”, pero especialmente cobra importancia la percepción de las respuestas sociales y la sensación de que “los demás no entienden lo que a uno le pasa” (Jaramillo, 2018 p.2).

Un elemento importante en la identificación de los trastornos mentales son las crisis, que pueden derivar en una hospitalización y consecuente diagnóstico o bien, en el sentido contrario. La tradicional hospitalización psiquiátrica tiende a transitar hacia nuevos modelos de atención intrahospitalaria para el manejo de episodios agudos en hospitales

generales, experiencias en otras latitudes en las que no sólo se cuenta con asistencia psiquiátrica sino además psicosocial, médica y pedagógica, sin embargo esta atención un poco más integral varía en función de la estructura y los sistemas de salud a nivel mundial y en la mayoría de los casos se apresura la estabilización de los síntomas y el paso al tratamiento ambulatorio. En Colombia, la mayoría de personas en crisis psiquiátricas son internadas en hospitales especializados en los que se atiende entre otros asuntos, a una evaluación detallada en casos complejos, dificultades en la familia que hacen imposible el tratamiento ambulatorio, agravación de la sintomatología o aumento de agresividad (Barra, 2009 p. 239), situación que además tiene efectos en la continuidad de los estudios, el bajo rendimiento académico que a su vez está relacionado con el aprendizaje y el bienestar emocional y social.

Respecto a los retos de la universidad para caminar hacia la ESI para estudiantes con DPs se recalca la necesidad de movilizar el tema mediante información y formación para que se discutan los fundamentos de una consideración compleja de tal situación. Respecto a los retos que le plantea la presencia de estudiantes con discapacidad psicosocial a la universidad *“principalmente puede ser pensar sobre el tema de la discapacidad”* (Jaramillo, Panel 2018 p. 20), la movilización del tema implica no solo el reconocimiento de la población si no la evidencia de la necesidad de activar y divulgar las rutas de apoyo que según la consideración desde el enfoque de derechos debe ser multidimensional y de interacción con el entorno, *“que no se queden solo en la remisión o en lo clínico”* (JJ, Panel 2018, p. 20) sino que además sea de orden psicopedagógico y que llegue a pensarse en coherencia con la oferta y los actores universitarios.

### **2.1.3.3 Análisis e interpretación de entrevista a coordinadores de bienestar –CB-**

La ubicación estratégica de las coordinaciones de bienestar en cada unidad académica interviene la realidad específica de los individuos de la comunidad universitaria que reciben su atención, por lo tanto los coordinadores de estas dependencias representan una fuente de información fundamental para el análisis sobre la educación superior inclusiva para estudiantes con discapacidades psicosociales e intelectuales y del desarrollo, mediante la identificación de sus características y la descripción de sus trayectorias

universitarias. Para tal fin, se entrevistó a 5 Coordinadores de Bienestar de las unidades académicas que respondieron el cuestionario de rastreo, a las que pertenecían estudiantes respondientes a la convocatoria abierta y claramente las que tuvieran la voluntad de responder a la invitación a participar del estudio, éstas fueron: Artes, Ingeniería, Filosofía, Educación y Ciencias Sociales.

La dinámica de atención en las coordinaciones de bienestar, debe ser activada por el estudiante sin embargo en la facultad de educación particularmente, la mayoría de las veces son remitidos por los docentes, *“aquí hay docentes muy comprometidos que se dan cuenta de esas dificultades que tienen sus estudiantes a pesar que sus grupos sean grandes y en ocasiones hasta los acompañan aquí a la oficina”* (CB Educación, 2018 p. 1), la discusión en esta unidad académica tiene que ver con la oferta de un apoyo psicopedagógico para los estudiantes que lo puedan necesitar, pues es sabido que algunos estudiantes necesita un apoyo a nivel psicológico, complementario al que se le pueda dar en la unidad, asimismo en la psicorientación identificarán si además resulta necesaria la remisión a psiquiatra porque también puede presentar algún tipo de dificultad que afecta su salud mental. Aquellos que se reconocen con estas características,

*“son muchachos por lo general muy callados y aislados del grupo, de hecho tal vez por eso, es que lo percibe fácilmente el profesor, porque él nota una actitud distinta a la de los otros estudiantes y aparte de eso el grupo lo referencia como un muchacho raro”* (CB Educación, 2018 p. 1)

Además en estos casos suelen presentarse crisis en las instalaciones de la facultad, llanto incontrolable o alteraciones e irritación exacerbada frente a situaciones que cotidianamente se manejan de manera tranquila, y son llevados a la coordinación de Bienestar, ahí se desencadena un proceso de detección que en la mayoría de los casos en esta facultad han resultado teniendo dificultades serias de salud mental, y que inicia con la revisión que hace el paramédico quien determina si el estudiante necesita ser remitido al hospital y ser evaluado por un psiquiatra, en momentos de crisis o por remisión de los docentes es que se han logrado detectar ese tipo de situaciones, algunos de ellos se vuelven cercanos a la oficina de Bienestar *“siguen viniendo a contar como va el proceso en cuanto a la medicación, los síntomas, como los ha afectado académicamente o si les ha mejorado la*

*situación académica por el acompañamiento que hayan brindado los profesores*” (CB Educación, 2018 p. 2) cabe aclarar que el acompañamiento es voluntario porque en la facultad se tiene funcionando un programa de tutorías, se ha detectado la necesidad de realizar procesos sensibilización, información y formación pues hay deseos de hacerlo. La coordinadora alude además a situaciones de orden intelectual como el Trastorno del Espectro Autista *“Por ejemplo un estudiante autista, generalmente nosotros no tenemos herramientas para saber que ese muchacho es autista”* (CB Educación, 2018 p. 3) la detección resulta fundamental para contrarrestar la incertidumbre por la manera de interactuar del estudiante, la comprensión externa de lo que le pasa porque *“entonces si no sabemos qué le pasa, menos vamos a saber qué hacer”* (CB Educación, 2018 p. 3). El problema de la detección es que no poseemos los conocimientos básicos para hacerlo y tampoco procedimientos formalizados institucionalmente que sean además divulgados y aplicados por los docentes.

Acontece además que se encuentran profesores con los que se ha tenido dificultad porque tienen actitudes cerradas ante la presencia de estudiantes con discapacidad, pues alegan no tener las herramientas y tampoco se disponen aprenderlo y muchas veces el estudiante que ve la actitud del profesor también opta por cancelar. Habrá que decir además que para la coordinadora de bienestar estos estudiantes *“son fáciles de detectar porque la mayoría andan juntos (...) uno los ve pues como en grupitos, los que son depresivos o algo así, no sé por qué terminan siendo amigos”* (CB Educación, 2018 p. 2).

Ya han podido tocarse elementos relativos a la participación del docente en la trayectoria universitaria de los estudiantes que por sus características psicosociales e intelectuales encuentran barreras para la permanencia en la institución, sobre lo cual el coordinador de Bienestar de la facultad de Artes observa que los docentes están asumiendo nuevos posicionamientos al reconocer que a los estudiantes los constituyen elementos más profundos y complejos que lo que dejan ver en el aula de clase, es decir, que no son únicamente estudiantes de su curso, se reconoce un avance importante dado que eclipsar al estudiante en las preconcepciones que sobre este rol se tienen, dificulta el reconocimiento de sujetos situacionales que se vinculan a la relación pedagógica y que ya traen unos condicionantes.

A propósito se plantea lo sucedido con uno de los estudiantes que tras su



diagnóstico de esquizofrenia toma medicamentos que le generan letargia, por tal motivo aparece con una disposición particular en las clases, a propósito el coordinador de bienestar comenta: *“algunos docentes piensan que, es que él llega trabado a clase, porque desconocen cuál es la situación del estudiante”* (CB Artes, 2018, p. 2), aún si se tratara de un tema de consumo de sustancias, el coordinador interpela la actitud de los docentes por no acercarse despojados de prejuicio a reconocer las situaciones de los estudiantes, al respecto Frigerio nos aporta lo siguiente: *“Educar es interrumpir. Es interrumpir la perpetuidad de lo injusto. O si ustedes quieren, interrumpir las profecías de fracaso que pesan sobre los sectores populares. Pero no podríamos hacer todo eso si no re inauguramos cada vez. Si no volvemos a abrir un capítulo, si no volvemos a crear, si no empezamos de nuevo”* (Frigerio, 2014 p. 10), advirtiendo que aun en el acercamiento se corre peligro de crear nuevos prejuicios, el llamado es a inaugurar la relación con el estudiante, cada vez.

Se reporta que en la unidad de bienestar de la facultad de ingeniería diariamente se atienden casos de estudiantes con diversos tipos de situaciones que son nombradas por ellos como *“vulnerabilidad académica”* y se activa una ruta de atención, desde Trabajo Social y Psicología para identificar los factores que están llevando a que el estudiante a tal situación. Por lo general esos factores son predominantemente de tipo académico, *“vacíos teóricos digamos también hábitos y técnicas de estudio, (...) ansiedad en pruebas académicas, la memoria”* (CB Ingeniería, 2018, p. 2), también denominado por ellos como de orden *“psicopedagógico”*, sin embargo se acercan a la dependencia otro tipo de estudiantes que enfrentan otro tipo de vulnerabilidades que igualmente son evaluadas, *“porque hay ansiedades normales (...) hay gente que normalmente si es muy ansiosa, (...) pero esas manifestaciones las pueden manejar, ahí hacemos acompañamiento”* (CB Ingeniería, 2018, p. 2).

Pero al observarse manifestaciones complejas que amenazan la adaptación a la vida cotidiana, cambia el tipo de acompañamiento valorando con mayor precisión la intensidad de la situación para reconocer si se trata de un trastorno psiquiátrico y los alcances del apoyo desde la unidad de Bienestar dado que se puede iniciar un procesos de psicorientación asesoramiento pero no de intervención clínica,

*“porque ya hay sí como psicólogos no podemos hacer un proceso (...) entonces a nosotros también nos frustra mucho porque se nos van del alcance de nosotros, ahí*



*entregamos a psiquiatría, psiquiatría lo médica y ya con ese medicamento contiene ahí no más el síntoma pero no hay un proceso realmente, un acompañamiento” (CB Ingeniería, 2018, p. 2)*

El alcance de la universidad en un proceso complementario al psiquiátrico llega a la psicorientación que tiene un límite de 5 citas de acompañamiento no psicoterapéutico. Otro aspecto a resaltar en ésta unidad, es que ante una solicitud de cancelación de semestre, o de riesgo académico, el estudiante empieza un acompañamiento complementario con tutorías y psicorientación, no obstante sucede cierto ocultamiento porque *“él no va a decir `no es que yo me voy a retirar porque estoy mal´ ¡No!, ellos siempre van hasta donde puedan”*(CB Ingeniería, 2018, p. 3) y su voluntad no garantiza que va a ganar si se tiene en cuenta que tienen unas características particulares de funcionamiento emocional y/o cognitivo y porque en caso de ser acompañado, en la ruta actual no se consideran otros factores, como la docencia, los asuntos administrativos y de pares.

El problema por ejemplo de las cancelaciones extemporáneas resultan ser un riesgo asumido por los estudiantes, en el que tienen que certificar para no ser expulsados, enfermedad, fuerza mayor o calamidad, el aporte de Bienestar es importante respecto a la certificación de un proceso iniciado para menguar las causas de un bajo rendimiento académico. Un elemento muy importante sobre el que llama la atención la entrevistada es si *“el estudiante ya por su enfermedad no pudo tener un buen rendimiento o fue que se le generó esa enfermedad por la situación académica en que estaba”*(CB Ingeniería, 2018, p. 3), es importante reconocer y diferenciar el momento en el que empieza a manifestarse o a aumentar el síntoma pues se hablará entonces en algunos casos de consecuencia y en otros de causa, porque la verificación o certificación del diagnóstico para no ser expulsado depende de un proceso ya iniciado, con un historial y en caso contrario, el inicio de un proceso para la generación de un diagnóstico. Surge ante esta situación la siguiente pregunta: *“¿cómo los acompañamos? y ¿como hacemos para poder darle peso a eso?, porque es que también son vulnerables”*(CB Ingeniería, 2018, p. 3). No sólo la carga académica, además existen otras situaciones y circunstancias detonantes de problemas mentales, pues es común ver estudiantes con dificultades de adaptación a la universidad, que no logran superarlas y llegan a identificar características psicosociales que antes no reconocían.

El SBU adelanta estrategias de prevención mediante campañas, programas, talleres, encuentros de escucha, sin embargo los estudiantes se muestran indiferentes y autosuficientes, es decir no considerar la necesidad de ser acompañados, a propósito la persona encargada de psicología de la coordinación de Bienestar de la facultad de Ingeniería manifiesta: *“es que ellos no identifican que eso es un problema, que no, eso es normal, venga sigamos, (...) solamente buscan ayuda cuando ya su situación académica está en riesgo, no buscan prevenir”* (CB Ingeniería, 2018, p. 5). Los estudiantes no están interesados en informar de su condición, según (CB Ingeniería, 2018, p. 6) evitan exponerse a valoraciones externas *“yo tuve un estudiante con una historia también muy crítica de que varias veces estuvo hospitalizado en crisis y no fue capaz, decía `¡No! es que yo no quiero que nadie en la facultad sepa”* pues al reconocer el desprecio social que a propósito de la enfermedad mental se tiene, se niega a entrar en la dinámica de salvadores y salvados porque quizá, y se reconoce que en todos los casos no sucede, tiene su situación resuelta.

La Facultad de Artes se sirve de las características psicosociales humanas para cultivar los procesos creativos de los estudiantes, el coordinador de bienestar refiere que *“para muchos estudiantes estar en la universidad, en la Facultad de Artes sobre todo es una cosa muy de afecto, de emociones”* (CB Artes, 2018, p. 2). Si bien el estudio del arte, la locura y la inadaptación social según Lombroso (2009 p. 80) tiene una historia no siempre honorable y compasiva, existe una asociación entre la aparición de los síntomas psiquiátricos y el incremento de la actividad creativa, es decir, tienen puntos en común. “En muchas personas “locas” existe una predominancia de la parte psicótica de la personalidad, dominada por la intolerancia a la frustración (...) con presencia de imágenes concretas o delirantes, donde no hay diferenciación entre realidad y fantasía ni tampoco entre símbolo y simbolizado a nivel cognitivo” (Díaz, 2013 p. 752). Estudios sobre el “arte como patología” establecen relaciones entre la revisión de las características psiquiátricas en la concreción del arte, va más allá de la manifestación de una nueva faceta de este colectivo, además beneficia la estética y la crítica del arte “permitiendo comprender que la predilección exagerada por los símbolos, los detalles lo más exactos posible y a complejidad de las escrituras, la preponderancia exagerada de un cierto color (...) y el propio exceso de originalidad forman parte de la patología del arte” (Lombroso 2009 p. 82). Lo dicho

encamina la discusión a la idea de diversidad funcional, en la que las disposiciones psíquicas tienen un valor que trasciende la consideración de minusvalía para el caso de la DPs transformándose en una plusvalía, un recurso para el desarrollo de las propias habilidades, cuidando desde esta mirada un posicionamiento de sobrestima al respecto.

El instituto de filosofía por su parte aporta elementos a la desmitificación del suicidio, existe un antecedente interesante que involucra 3 unidades académicas que habitan un mismo bloque: filosofía, comunicaciones y bibliotecología que a pesar de tener unos perfiles diferentes coinciden en una preocupación sobre lo que se ha vuelto una especie de *"costumbre, que haya 1 suicidio al año al menos en filosofía y en comunicaciones también comenzó ese proceso, en bibliotecología finalizando el año pasado se previno que una estudiante se tirara (...), el año pasado también hubo otro chico de comunicaciones que decidió terminar con su vida y vamos en ese proceso, nosotros tenemos"*(CB Filosofía, 2018, p. 1).

La situación no se presenta exclusivamente en los estudiantes, en 2016 presenciaron el suicidio de un docente con cursos y grupos de estudiantes a su cargo, relata la encargada de Bienestar del Instituto que los estudiantes tenían altos índices de favorabilidad a su pensamiento. Con el apoyo de PyP han emprendido una búsqueda tratando de encontrar respuestas frente a esas situaciones, porque había una percepción según relata, de que había una patología que resultó un mito al momento de analizar los resultados del instrumento de caracterización generado desde el SBU, se habla de una percepción dado que se trata de la unidad más pequeña de la universidad *"entonces no es lo mismo que haya un suicidio en la facultad de ingeniería donde hay 8 mil estudiantes, a que ocurra un suicidio o que alguien pierda la vida en instituto de filosofía donde somos 580"* (CB Filosofía, 2018, p. 1) la diferencia poblacional es muy grande, lo que se infiere es una mitificación por las características del instituto y sus actores, sobre su tendencia al suicidio, con ello no se pretende desconocer que ocurre con una frecuencia de la que no se tiene dato.

Esa percepción lo que genera como consecuencia es una estigmatización falsa del perfil del estudiante de filosofía, *"ellos mismos cuentan que cuando se presentan frente a otras facultades o frente a otros compañeros de otras facultades, siempre los están catalogando, de entrada ¿usted también piensa esas cosas raras y se quiere matar?"* (CB Filosofía, 2018, p. 2) preguntas que son muy ajenas inclusive a la realidad de los



estudiantes, si bien en el instituto habitan estudiantes y docentes dedicados a la búsqueda del conocimiento no debe hacerse corresponder a ese perfil con el del suicida, por sus características y las mismas demandas académicas de concentración, disciplina, que puede generar estados prolongados de soledad en contraste con otras áreas en la que puede ser más efectivo estudiar en pequeñas comunidades *“aquí no, aquí a veces, la fórmula se contiene es en uno mismo, la lectura hace que esa soledad sea parte del perfil, entonces todas esas dinámicas académicas hacen que haya una "personalidad" que los demás perciben y que uno sea catalogable (...) es una persona que tiene un peligro”*(CB Filosofía, 2018, p. 2).

La facultad de Ciencias Sociales y Humanas hace alusión a los procesos de prácticas profesionales obstaculizados por el estigma social respecto a las discapacidades psicosociales y la negativa a la consideración de las dificultades cognitivas como constitutivas de las discapacidades psicosociales e intelectuales y del desarrollo. Lo que hoy se conoce como discapacidades intelectuales ha tenido un desarrollo histórico que no sólo ha tenido que ver con el término, sino además con las apuestas de transformación de las concepciones y significantes, pues continua en el imaginario social y colectivo el concepto de retraso mental y las concepciones alrededor, que no corresponden con la complejidad del estado de funcionamiento de las personas con este tipo de discapacidad. Ante la afirmación de la presencia de estudiantes con discapacidades psicosociales e intelectuales y del desarrollo, uno de los coordinadores de Bienestar entrevistados responde asombrado: *“no sé, pues en este caso cómo sería, dado que debe ser poco probable que una personas con discapacidad intelectual ingrese a la universidad de Antioquia por examen de admisión porque no tendría como los recursos cognitivos para poder aprobar”* (CB Ciencias Sociales y Humanas, 2018, p. 1). El coordinador plantea sin embargo, que es errado decir que alguien no tiene inteligencia, *“ahora, otra cosa es que la tenga en un grado mayor o menor de acuerdo a ciertas evaluaciones cognitivas”* (p.2) Alude entonces a un significado de la inteligencia ligado al funcionamiento cognitivo, que en todo caso habilita de antemano el ingreso, a la adaptación a la vida cotidiana y con ello se nombran dos dimensiones de las constitutivas de la discapacidad intelectual, la dimensión I se trata de las habilidades intelectuales, considerando la inteligencia siguiendo a Luckasson y cols (2002, p. 40) como una capacidad mental general compuesta por procesamientos cognitivos

como el razonamiento, la planificación, la solución de problemas, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, la velocidad de aprendizaje y pensamiento, entre otras. En todo caso se dirá con Verdugo (2002, p. 9) que el funcionamiento intelectual se explica por un factor general de la inteligencia que supera el rendimiento académico o la respuesta a los test de inteligencia, se refiere a una amplia y profunda capacidad para comprender nuestro entorno. Lo anterior se ilustra con un caso que el mismo coordinador presentó, se trata de

*“un chico que tiene autismo, va a tener dificultades para estar en clase con los compañeros, interactuando con ellos porque se va a sentir incómodo en clase, quizás no va a saber cómo participar, quizás no va a saber cómo hacer una crítica a un compañero, o enfrentar un comentario”*(CB Ciencias Sociales y Humanas, 2018, p. 3).

Ésta alusión presenta las manifestaciones de las limitaciones o rasgos característicos del TEA: la comunicación e interacción social, así como los patrones restringidos y repetitivos del comportamiento y la actividad, todos de orden cognitivo, y que por ello llegan a condicionar la comprensión del entorno.

Por lo que se refiere a las discapacidades psicosociales el coordinador alude a una situación que llama la atención en torno al final de la trayectoria universitaria en lo que tiene que ver con las prácticas profesionales de una estudiante con trastorno de la esquizofrenia *“la nena había llegado ya a las prácticas, pero tenía un problema porque en ninguna agencia la querían recibir pues dada esa sintomatología”*(CB Ciencias Sociales y Humanas, 2018, p. 3) lo anterior es un ejemplo del siguiente planteamiento: *“las principales barreras que enfrentan las personas son las actitudinales siendo el estigma, la discriminación, el aislamiento y la marginación social la principal causa de discapacidad”* (Universidad Pedagógica Nacional, Ministerio de Educación Nacional, Gobierno de Colombia, y Fundamental Colombia, 2017, p. 32) dado que ésta genera limitantes para la participación plena en todos los entornos de la vida.

Se nota cierta subestimación y desacuerdo respecto a los procesos, acciones y estrategias alrededor de la ESI, se plantea que

*“si nos vamos a colocar a pensar cuánta diversidad de dificultades tienen los chicos pues no le alcanzaría a la universidad el presupuesto para crear un programa para*

*cada uno de ellos, casi que terminaríamos pensando en un programa para cada estudiante que tenga algún tipo de dificultad*” (CB Ciencias Sociales y Humanas, 2018, p. 4),

Sin embargo se coincide al pensar que la ESI es un proceso inacabado, y que más bien se corresponde con unas prácticas que van construyendo culturas hacia las que se camina, “nunca va ser suficiente porque si nos ponemos a pensar para ser plenamente inclusiva la universidad casi que tendría que pensar un programa y un acompañamiento para cada persona y eso es imposible pero es como lo que decía Eduardo Galeano que es una utopía, una utopía para que sigamos caminando hacia ella” (CB Ciencias Sociales y Humanas, 2018, p. 6).

#### **2.1.3.4 Análisis e interpretación de entrevista a profesionales de PyP del SBU**

El SBU, representa un valor institucional con unos procesos, que en todos los casos aportan a la calidad de vida universitaria, su programa de Promoción de la Salud y Prevención de la Enfermedad –PyP- trastoca la realidad específica de los individuos de la comunidad universitaria que reciben su atención, por lo tanto los profesionales que componen el equipo del programa representan para la investigación como actores fundamentales para el análisis sobre la educación superior inclusiva. La entrevista tuvo lugar el día 2 de Marzo de 2018 en el bloque 22 - 40 y participaron 2 psicorrientadores y el coordinador del Programa de Promoción de la Salud y Prevención de la Enfermedad -PyP- del SBU (Anexo #3.3).

Se halló una delimitación del rol del SBU y su funcionamiento para la atención a la población en mención, específicamente en el programa de psicorientación de carácter individual y grupal formativa, desligada del diagnóstico y la clínica. Los psicorrientadores aludieron a los motivos de consulta y a las condiciones por las cuales algunos casos son remitidos a la EPS.

Resonaron en la entrevista asuntos sobre las relaciones pedagógicas y su relacionamiento con la permanencia, así como las características tanto del docente y el aporte del SBU a su posición frente a la temática, así como la comprensión de la propia condición por parte de los estudiantes y la información sobre alternativas de tratamiento y

consideración y su adaptación a la vida universitaria. Llama la atención la relación que se establece entre la DI y los procesos educativos previos, pues los psicorrientadores hallan vínculos causales con el rendimiento académico en el nivel universitario. A propósito de las discapacidades psicosociales se conversa en materia del diagnóstico, la vulnerabilidad cognitiva, la medicación y el suicidio.

Sobre la atención a estudiantes relacionados con las discapacidades psicosociales e intelectuales y del desarrollo los representantes de los psicorrientadores de los estudiantes de la UdeA, afirman que *“realmente no utilizamos esos nombres (...) porque nosotros no los denominamos así, no los clasificamos nosotros no tenemos ni siquiera la idea de clasificación desde el punto de vista del diagnóstico”* (González, 2018 p. 2) la razón para que en su atención no se tengan distinciones especiales para la población en mención tiene que ver con su justificación legal. La ley 30 de 1992 en el Capítulo III y el artículo 127, inscribe sobre los SBU que deben ser entendidos como el conjunto de actividades que se orientan al desarrollo físico, psicoafectiva, espiritual y social de la comunidad universitaria, este conjunto de actividades no deben ser de naturaleza terapéutica, considerando que para el caso de la UdeA las funciones misionales son: la investigación, la docencia y la extensión, la investigación y la docencia constituyen los ejes de la vida académica y ambas se articulan con la extensión para lograr objetivos de carácter académico y social.

El servicio de psicorrientación tiene más un enfoque de apoyo de promoción de la salud de prevención de la enfermedad y *“no tanto un enfoque clínico como centro”* (González, 2018 p.2), con lo cual se aclara que a pesar de no ser su enfoque no son ajenos a tales dinámicas emergentes en el escenario universitario, pero de ninguna manera se ocuparán del diagnóstico y los tratamientos como la medicación, o la psicoterapia, sin embargo es una dependencia conocedora del fenómeno, no solo por la atención directa a estudiantes sobre dificultades relacionadas con la emoción, el comportamiento y el aprendizaje, sino además porque sus profesionales tienen el conocimiento sobre tales dificultades, *“nuestro interés no es identificar ese diagnóstico sino que es apoyar a la persona en sus dificultades personales, académicas”* (González, 2018 p. 2).

La actuación del componente de psicorrientación en el SBU posibilita un espacio de escucha a los estudiantes que lo requieran, en el que puedan construir respuestas a las dificultades que la vida académica o personal les presentan dos facetas principales, por un



lado la orientación personalizada o en pequeños grupos de las dificultades sociales, emocionales, afectivas que se presentan a los estudiantes *“en la mayoría de casos recibimos está relacionado con problemas del estado de ánimo”* (González, 2018 p. 2).

Según los psicorrientadores, existen tres tipos que prevalecen entre las dificultades que se encuentran relacionadas con las discapacidades psicosociales y que aparecen en mayor medida en la orientación individual que son: *“depresión, trastorno bipolar que en realidad (...) es una de las cosas más escasas que tenemos acá (...) y los trastornos que también se han denominado como de angustia, que son los problemas de ansiedad”* (González, 2018 p. 2). Sin embargo hay un cuarto grupo que aparece frecuentemente en los motivos de consulta y son los problemas relacionales, los determinantes afectivos para lo cual se activa la segunda faceta de actividades para la salud mental que son las jornadas de formación, con un público más extenso y que no ha sido previamente convocado.

Los psicorrientadores reconocen que en algunos casos los estudiantes con diagnósticos psiquiátricos llegan a las consultas y que sus situaciones desbordan las funciones del acompañamiento que desde psicorrientación se puede y debe dar, y por ello son remitidos a la EPS o bien a la IPS universitaria mediante un convenio existente en caso de que el estudiante no cuente con afiliación a la seguridad social, éste último se da en casos excepcionales y en términos transitorios pues el estudiante debe realizar la afiliación lo antes posible la intención es que se inicie un proceso en el que se que cuente con atención psicoterapéutica y psiquiátrica y en algunos casos toxicológica, cuando se encuentran casos de estudiantes con problemas además de consumo psicoactivo, lo que es nombrado según la APA (2014, p. 253) como *“trastornos relacionados con sustancias y trastornos adictivos”* que se dividen en dos grupos, los trastornos por consumo de sustancias que producen algunos síntomas comportamentales similares a los trastornos no relacionados con el consumo de sustancias. Y los trastornos inducidos por el consumo de sustancias. Entre los inducidos aparecen situaciones de intoxicación, abstinencia, pero además otros trastornos mentales inducidos por una sustancia como los trastornos psicóticos, bipolar, depresivos, de ansiedad, obsesivo compulsivo y trastornos neurocognitivos. El consumo de sustancias se puede relacionar con la discapacidad, ambas posibilidades, por consumo e inducidas por el consumo, pueden derivar en restricciones para la participación en los espacios de la vida, incluyendo la vida universitaria.

Entre las dificultades psicosociales que aparecen en el escenario universitario y que no son de tipo clínico, están las dificultades en el ámbito de lo relacional por las que se trabaja cotidianamente mediante grupos un poco más extensos al ser una situación que podría decirse es mucho más generalizada que la tenencia de un diagnóstico psiquiátrico, en este sentido es menester abordar por ejemplo temas como *“los duelos que aunque no están clasificados en ningún texto psiquiátrico ni médico”* (González, 2018 p. 2) al tratarse de elementos situacionales generadores de dificultad psicosocial, pero que se reconoce que para los estudiantes de la UdeA son condiciones que los conducen a *“presentar muchas dificultades en el desempeño académico y en general en su vida cotidiana lo que a veces obstaculiza mucho todo el proceso de aprendizaje”* (González p. 2). Esto no quiere decir que los estudiantes que viven con algún trastorno psiquiátrico se excluyan de las emocionales generales, lo que sucede es que considerarlas de todo ser humano complejiza la visión de la situación de quienes han sido diagnosticados.

Las dificultades de orden emocional o afectivas ponen en riesgo la permanencia estudiantil, sin embargo habrá que reconocer que el hecho de que, por ejemplo *“un estudiante presente problemas de atención no necesariamente es por un asunto de hiperactividad”* (Hernández, p. 4), es decir por un trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad -TDAH-. Por ello resulta importante considerar que el DSM, en su quinta versión, establece la sintomatología y la puntuación para que una condición atencional sea considerada trastorno, que se refiere a *“alteración clínicamente significativa del estado cognitivo, la regulación emocional o el comportamiento de un individuo”* (APA, 2014 p. 5) Existe la posibilidad de confundir el rasgo con la presencia del trastorno, de ahí la importancia del inicio de un proceso diagnóstico que será útil para determinar los planes de atención y reconocer los riesgos de la situación a nivel del funcionamiento, adaptación y participación de la persona en la vida, en este caso universitaria, debe considerarse además el tipo de acompañamiento y con esto se dirá que un diagnóstico psiquiátrico no equivale por ejemplo a tratamiento farmacológico o a propósito de este estudio, a poner en riesgo la permanencia.

Los trastornos psiquiátricos y dificultades socio emocionales, afectivas y del comportamiento que pueden o no derivar en discapacidades psicosociales no deben confundirse con dificultades de distinta naturaleza, *“ocurre que hay una dificultad en la*

*comunicación, en la comprensión de esas condiciones” (Hernández, p.4) pues ambas situaciones pueden afectar la permanencia según el caso, pero será siempre distinta su complejidad, intensidad, y consecuencias, esta relación de tensión se da además para condiciones relacionadas con dificultades cognitivas o discapacidades intelectuales y del desarrollo. Para ilustrar esta idea, se puede decir que los problemas en la atención pueden no corresponder a un diagnóstico de TDAH, o a un duelo amoroso pero sí *“puede ser consecuencia de un problema depresivo, o de un problema de ansiedad”* (JGH, p. 4). Los profesionales de la psicorientación reconocen problemático el tema de la falta de comprensión y confusión alrededor del tema en la universidad, y sitúan por ejemplo la relación pedagógica, pues*

*“el estudiante que presenta problemas de atención es percibido por el docente de manera errónea, como una persona desinteresada, como una persona que presenta desidia por la materia, por el tema y realmente ese estudiante puede estar pasando por un proceso interno muy frustrante, porque tiene mucho miedo participar en clase”* (Hernández, 2018 p. 5)

Según el psicorientador, los profesores difícilmente logran identificar esas características de los estudiantes y en la coyuntura interna de un funcionamiento psicosocial o intelectual particular, el estudiante *“ni siquiera siente que es capaz de expresar directamente al profesor sus dificultades”* (Hernández, 2018 p. 5). De esta manera se condiciona la relación pedagógica, en las pre concepciones del docente sobre los estudiantes lo que además además tiene que ver con la formación del docente, sus estilos de enseñanza, y con la capacidad del estudiante de sobreponerse a las características de su profesor, quien en todo caso está en el deber de sostener una oferta para todos y todas, puede ser que se perciban profesores que los psicorientadores nombran como “distantes” y que se empeñan completamente al desarrollo de los contenidos y los estudiantes por su parte puede ser que se acomodan a esa actitud distante, *“hemos encontrado muchísimos casos de personas que son brillantes intelectualmente que incluso uno podría decir que sí que sabe más que el profesor de esa materia y pierden consecutivamente”* (Hernández, 2018 p. 5) lo que puede generar frustración en los estudiantes, que se relaciona como factor externo amenazante de la permanencia, que se complejiza si se considera que puede tratarse de estudiantes relacionados con condiciones que derivan en discapacidades psicosociales e intelectuales y



En lo relacionado a las condiciones psicosociales de los estudiantes llama la atención el estado previo al ingreso a la universidad con requisito para la adaptación, con esto los psicorrientadores refieren *“el repertorio que ellos traen”* (López, 2018 p. 5) y la etapa evolutiva paralela al ingreso a la universidad *“porque entran muy jóvenes a la universidad”* (López, 2018 p. 5), aludiendo con ello a la madurez que consideran será necesaria para enfrentar la vida universitaria y adaptarse fácilmente, lo cual se tensiona aún más con las altas expectativas respecto a la formación profesional como requisito para la movilidad social. Otra de las cuestiones de la permanencia al inicio de los programas académicos es el cambio de la demanda académica respecto a la del nivel de educación básica, la imposibilidad de sostener el nivel de desempeño en la educación superior puede generar o detonar en ellos dificultades de orden psicosocial vinculadas o no a diagnósticos psiquiátricos, identificados por los psicorrientadores como *“ese tipo de problemáticas que son de ansiedad depresión estrés”* (López, 2018 p. 5).

Alrededor del riesgo a la permanencia en el tema psicosocial que mencionan los psicorrientadores, es la condición de estudiante foráneo, en situaciones como éstas entran a considerarse variedad de *“cambios que a veces le generan crisis muy grandes”* (López, 2018 p. 5) en las que cobra un papel importante el asunto económico por el esfuerzo familiar de la estadía en otra ciudad sí como el cambio cultural y social que puede incidir en su desempeño, la realización de los trabajos académicos y en su estado de ánimo.

Alrededor de los elementos intelectuales uno de los entrevistados dice lo siguiente: *“Yo creo que es un tema que yo podría nombrar como tal de la discapacidad intelectual es que los estudiantes entran en la mayoría, con muchas dificultades por la educación previa”* (López, 2018 p. 6) la relación de las capacidades intelectuales exclusivamente con el desempeño académico representa un posicionamiento en el que no se consideran las demás dimensiones del funcionamiento humano en el que se entiende la inteligencia como la capacidad de adaptarse a la vida, al mundo. Si bien es cierto que tras el ingreso a la universidad la demanda académica exige un esfuerzo mayor, esto no implica que los estudiantes que presentan bajo rendimiento por su educación previa estén directamente relacionados con DI, dado que la adquisición de las habilidades conceptuales no son la única dimensión que constituye la complejidad de las discapacidades intelectuales y del



desarrollo y tampoco sería el funcionamiento cognitivo el único factor que interviene en los procesos educativos. Sin embargo éste componente en términos de dificultad, puede no ser un rasgo constitutivo de DI pero sí una consecuencia de éste que puede comprometer la permanencia del estudiante en el espacio universitario al tratarse de condiciones específicas del aprendizaje y la cognición.

Alrededor de las dificultades derivadas de las DPs y DI, hay restricciones para avanzar hacia el logro académico, es decir hay una tendencia a demorar el egreso, a causa de la repitencia de cursos, cancelación de materias y el número de materias tomadas por semestre, se anota que *“esos casos son muy especiales y son personas que ya vienen con diagnóstico y por eso los procesos son muy difíciles”* (González, 2018 p. 6) y continuamente pasan por procesos administrativos en los que se ven obligados a exponer sus dificultades y verificar su vulnerabilidad.

A propósito de la atención a procesos de salud mental se reconoce que idealmente la consideración a partir del diagnóstico debería ser multidisciplinaria pero es un cometido difícilmente garantizado por el sistema de salud actual, por ejemplo para iniciar un proceso *“es necesaria una cita con el psiquiatra, en una EPS puede ser cada seis meses a veces, les mandan tratamientos por un año y ni siquiera se hace una revisión para evaluar qué tan bien o qué tan mal está asimilando el medicamento”* (González, 2018 p. 6),

es decir en el mejor de los casos la atención llega hasta la cita con psiquiatría que resulta prioritaria, y la atención complementaria e interdisciplinaria se subestima e ignora, podría estar compuesta por trabajo social, familiar, psicoterapéutico y nutricional necesario en la observancia de la compatibilidad de los alimentos con los medicamentos que consumen, sin contar las consideraciones educativas y laborales en procura del bienestar y por este caso la permanencia del estudiante para el logro académico.

La medicación psiquiátrica generalmente tienen efectos secundarios que interrumpen o generan dificultades en la atención, la memoria corto y largo plazo, que según han observado los psicorientadores genera una distorsión en sus procesos de sueño y de aprendizaje



*“hay chicos que llegan a la consulta y dicen: es que yo debo tomarme el medicamento a las 7 u 8 de la noche entonces me deja en vela y cuando voy a llegar a la clase ya no soy capaz de levantarme”* (González, 2018 p. 7).

Es importante tener en cuenta que se reitera la escasez de situaciones como éstas que llegan a conocer en las consultas, no es lo frecuente, de hecho *“podríamos hacer cálculos de que cuántos pacientes psicóticos recibe uno al año, 1 si acaso, yo he podido pasar años enteros sin recibir un paciente así”* (González, 2018 p.7), habrá que reconocer que la llegada a la psicorientación depende de la voluntad de los estudiantes, y con esto no se podrá asegurar que no llegan a consulta porque no hay un número considerable de ellos en la universidad.

Cosa parecida sucede con la información sobre la atención a estudiantes con TEA, *“por ejemplo que los 15 años que yo llevo he recibido dos pacientes autistas pero con un autismo muy leve que es incluso bastante funcional, que no requiere medicación”* (González, 2018 p.7) relataron que pudieron identificar que las personas experimentaban dificultades principalmente de carácter relacional que en la psicorientación se ha trabajado, siendo dos casos claros de autismo muy leve, de nivel 1 y según ellos perfectamente funcionales.

Otro aspecto relacionado con los motivos de consulta y desde el punto de vista académico, TAB se acuña como una frase común, independientemente de su significado real para describir a una persona que tiene cambios en su estado de ánimo, esta condición diagnosticada con seriedad, según reportan también *“es muy escasa, yo creo que he recibido 2, máximo 3 casos de trastorno bipolar en muchísimos años”* (González, 2018 p.7).

Habría que señalar también que entre los trastornos que con mayor frecuencia aparecen en consulta son el depresivo y de ansiedad, comentan que en ocasiones llegan mal diagnosticados porque la valoración ha sido realizada por un médico general y *“no es lo ideal y vienen además medicados por el médico general lo cual es una irregularidad dentro del sistema, porque un médico general no debe hacer una prescripción a una persona con un trastorno de esos”* (González, 2018 p.7), pues en ocasiones los diagnósticos resultan desatinados y pueden traer consecuencias, psicosociales relacionadas con otros diagnósticos o bien con deterioro cognitivo.

Las observaciones anteriores se relacionan con la tensión por la asignación de medicación sin tener en cuenta la situación real de la persona y los riesgos que se asumen por sus consecuencias a nivel físico. En la actualidad se ha proliferado la alusión a categorías diagnósticas que no tienen que ver con las características de las personas, cada vez más personas se autodenominan depresivas o lo asumen por un comentario externo, no clínico y de ésta manera se ha extendido el uso indiscriminado de fluoxetina, resulta interesante diferenciar aquí el trabajo de los psicólogos y los médicos pues *“la fluoxetina es en la actualidad lo que antes era la ritalina”* (Hernández, 2018 p.7) la peligrosidad del asunto radica en que no cualquier persona necesita recibir sustancias químicas para la regulación emocional y éstas pueden entrar en detrimento de las funciones que se encuentran en buen estado, por ello una tristeza pasajera no debe ser medicalizada. Según lo observado en consulta *“lo que más presentan los estudiantes son ansiedad y depresión”* (López, 2018 p.7), ciertamente la trayectoria académica se ve perjudicada por éstas condiciones dado que según ellos, causan una sensación de agotamiento, de mucho cansancio *“hemos escuchado con frecuencia: no puedo con las materias, se me vuelve una responsabilidad demasiado grande”* (López, 2018 p.7) cancelan materias y se demora mucho más en terminarlas y lo cual se convierte en un peso generador en ocasiones de la intensificación de los síntomas de depresión y ansiedad.

No obstante se encuentran casos que llama mucho la atención en las reuniones de psicorientación y es que llegan estudiantes que tienen unas condiciones emocionales muy complicadas pero que tienen un muy buen rendimiento académico, con capacidad que nombran de *“división”* pues tienen un rendimiento académico muy sobresaliente y tiene muy clara su meta de graduación pero que tienen síntomas de depresión y ellos mismos lo dicen: *“afortunadamente no me afecta en lo académico”* (López, 2018 p.8), por el contrario se sirven de la educación para salir un poco de su situación porque logran conectarse a lo académico, en contrapelo llama mucho la atención que hay otros que tienen las dificultades y pierden mucha energía que podrían invertir en el estudio y sin embargo tienen buen rendimiento. Otro elemento con los diagnósticos según los psicorientadores es que también algunos de los estudiantes lo usan porque para ellos es muy importante tenerlo, *“incluso van a consulta a utilizar el diagnóstico, pasa mucho cuando los van a echar, cuando van a perder una materia”* (López, 2018 p.7) pero también se aprecia el contraste de los que

llegan a problematizarlo, a cuestionar su diagnóstico, pero muchos se acomodan con el diagnóstico y sienten que tienen una discapacidad por el mero hecho de adquirir los beneficios de la especial protección constitucional por lo tanto institucional.

Existen otras posiciones subjetivas respecto a la discapacidad psicosocial que tienen que ver con el ocultamiento, efectivamente habrá que reconocer que existen estudiantes funcionales con diagnósticos establecidos, que no resultan problemáticos, por ejemplo *“voy a hablar de una persona aislada socialmente pero que para él aún eso, a la mirada muchos puede ser problemático, pero a su mirada no lo es, y él es funcional en su proceso académico”* (Hernández, 2018 p.8), esto puede estar relacionado con un proceso de salud mental exitoso en el que el estudiante tenga manejo de la situación, pues se consideraría trastorno sólo si la sintomatología afecta la adaptación a la vida. En contrapelo se afirma que algunos de ellos *“les da pena o no les gusta ir donde el psicólogo”* (González, 2018 p.9) aunque desean aprender a manejar su situación, no obstante llegan a enfrentarse a experiencias que los desbordan, *“que ellos no puede manejar y vienen y dicen que han sentido eso por mucho tiempo y en todo ese tiempo lo ocultan”* (González, 2018 p.9). Es menester reconocer que los procesos psicoterapéuticos o de psicorientación no son la única alternativa, existen alternativas naturistas, espirituales dado que todas las personas tienen unas búsquedas distintas, lamentablemente existen otras personas que no llegan activar ningún recurso en razón del mismo trastorno, por ejemplo

*“me refiero a la desesperanza porque un trastorno depresivo tiene en común la desesperanza, entonces cuando piensan en buscar ayuda la idea que aparece es: ¿para qué? ¿Yo para qué voy a buscar ayuda? los psicólogos no sirven, los psiquiatras no sirven, eso no me va ayudar, eso no va a resolver mis problemas”*  
(González, 2018 p.9)

y el problema va aumentando paralelo al riesgo de cometer suicidio o abandonar la universidad.

En la última década ha incrementado la discusión alrededor del tema del suicidio y respecto a las cifras se reconoce que el más alto riesgo está en la juventud, sin embargo al revisar cifras relacionadas con las instituciones educativas, *“hemos observado y comparado las cifras del suicidio en la universidad con respecto a las poblaciones y realmente las cifras son bajas”* (González, 2018 p.9) se ha encontrado entonces que poblacionalmente



parece que las tasas entre los universitarios fueran muchísimo más bajas respecto a la población general, lo que conduce a pensar que los universitarios tienen digamos herramientas mediante las cuales logran darle un sentido a la vida. Por otro lado se halla que el suicidio se presenta principalmente en las personas que tienen trastornos psiquiátricos y han pasado por muchos tratamientos y aun así desenlaces fatales. Contrariamente los psicorientadores también aluden a experiencias sobre personas que llegan al suicidio de manera absolutamente inesperada sea que no se explican, es decir es un tema que a veces es muy "misterioso"; al tratarse de un ser humano que se suicida cuando aparentemente no estaba ocurriendo nada grave en su vida, sin embargo el suicidio resulta ser evidencia de que no lograron establecerse, darse un lugar en el mundo.

Los psicorientadores manifiestan que *"existen muchos estudiantes que han tenido intentos de suicidio y tienen historia del colegio o aquí mismo en la universidad con pastillas, muchos que se cortan y hay muchos que en esos intentos lo hacen saber a alguien"* (López, 2018 p.11), se refieren situaciones de carácter adolescente, muy existencial, porque la mayoría de los estudiantes lo intentaron entre los 13 y los 16 años, en momentos críticos y están relacionados con situaciones de vulnerabilidad, afortunadamente la universidad comienza a ser de alguna manera un aporte a la mejora de sus condiciones de salud mental.

La consciencia del estudiante sobre sus características y los síntomas del trastorno con el que ha sido diagnosticado puede hacerle ver que tiene alternativas de acompañamiento, que hay una ruta de atención, la intención del SBU es que los estudiantes estén muy informados y que tengan claro que hay un proceso de psicorientación donde ellos pueden recibir orientación frente a esas rutas de atención y acceso a los servicios, resulta fundamental además el trabajo entre pares *"muchos llegan a consulta y dicen: es que un amigo me dijo que aquí me pueden ayudar"* (López, 2018 p.12), es entonces muy formativo e informativo. Añádase a lo dicho también la idea de los recursos intelectuales que tienen los estudiantes relacionados con las discapacidad psicosociales e intelectuales y del desarrollo *"a veces tienen muchas dificultades el emocional pero como son tan inteligentes, con las orientaciones que uno les da, ellos organizan sus cosas"* (López, 2018 p.10)

Para concluir este apartado, se hará mención a una idea discutida en la entrevista que tiene que ver con las condiciones psicosociales de origen socio histórico y el origen socio histórico del estigma sobre las discapacidades psicosociales e intelectuales y del desarrollo *“yo creo que hay unas lógicas sociales, culturales que generan muchos problemas emocionales, es decir, hay asuntos de ansiedad y de la depresión que están muy asociados a unos niveles de exigencia del ser”* (López, 2018 p.12) , en lo que tiene que ver por ejemplo con la riqueza, la belleza, la cordura, la inteligencia que juega en doble filo, pues la idea de triunfo social menoscaba las dificultades y trastornos psicosociales y a su vez los genera, los psicorrientadores invitan a cuestionar esas lógicas que se imponen.

### 2.1.3.5 Ruta Estudiantes

La `Ruta´ se dio que constaba en un primer momento con el lanzamiento de la convocatoria abierta de la que se esperaban los estudiantes respondientes que asistieran a una reunión informativa decisoria sobre su participación en la investigación, para luego proceder a una entrevista; lo mencionado se realizó durante el mes de Marzo de 2018 en el horario y el lugar de preferencia de los estudiante, entre las 8:00 a.m. y las 5:00 p.m. en ciudad universitaria.

### Convocatoria Abierta



Imagen 31 card Convocatoria abierta

La convocatoria genérica como una estrategia de amplia difusión a través de afiches y volantes, que ubicados en sitios estratégicos, permitieron a la comunidad universitaria enterarse del proceso y acercarse a participar en caso de considerar que se es un estudiante que haga parte de esta población, o remitir la información a los estudiantes de los que aún no se conoce su situación, pero que podrían verse también, recogidos allí. El objetivo

entonces era contribuir a un primer acercamiento de los estudiantes sujetos de la investigación generando condiciones para el autorreporte de situaciones relacionadas con las discapacidades psicosociales e intelectuales y del desarrollo.

Esta convocatoria hizo parte del primer paso de lo que se nombró 'Ruta Estudiantes', dando un espacio en la investigación para que los estudiantes llegaran voluntariamente a participar del proceso con la libertad de decidir autoreportarse y manifestar la identificación con las características descritas. Con el objetivo de establecer un primer contacto con los estudiantes se abre la convocatoria el día 19 de Febrero de 2018 y se recogen datos vía telefónica y por correo electrónico hasta el 11 de abril de 2018.

Hasta la fecha se recibieron 18 manifestaciones de interés de parte de 6 estudiantes hombres y 12 mujeres, pertenecientes a 7 facultades (Ingeniería, Artes, Derecho y Ciencias Políticas, Educación, Ciencias Farmacéuticas y Alimentarias, Ciencias Exactas y Naturales, Salud Pública). A propósito de lo manifestado por los estudiantes, 8 de ellos no especificaron a qué tipo de factores se asocian, sin embargo reportan identificación con lo dicho en el afiche de la convocatoria, 7 de ellos expresan su relación con las discapacidades psicosociales y 3 con las discapacidades intelectuales y del desarrollo.

Ante una convocatoria abierta sin intención de señalar una población históricamente catalogada en falta, o por el contrario en la locura como característica añadida a una personalidad que en ocasiones desdibuja su humanidad, los estudiantes han manifestado interés, y cada declaración encierra una identificación con apariencia de interés por el tema, como un mecanismo que llamó su atención. La invitación a conversar sobre las características psicosociales e intelectuales que pueden afectar las trayectorias estudiantes de pregrado, tiene la intención de reconocer la libertad y el respeto hacia el estudiante no solo para identificarse con los factores descritos sino además para realizar un autorreporte que en todo caso lo pone en evidencia, lo cual refleja cierta confianza por las acciones universitarias a favor de la permanencia estudiantil.

En respuesta a la pregunta: ¿Has encontrado barreras en tu paso por la universidad derivadas de factores psicosociales (afectivas, de conducta, depresión, motivación, ansiedad) e intelectuales (cognitivas, dificultades de aprendizaje u otras)? se presentaron 18 respuestas, 15 vía correo electrónico y 3 vía telefónica, se hallaron tanto respuestas tímidas y de incertidumbre *'Quisiera saber de qué trata este proyecto, ya que al leer el cartel me*

*sentí identificada, muchas gracias*” (Bolívar, 2018, p.1, Celda I.8) como explícitas sobre la relación con lo descrito, *“efectivamente durante lo que llevo estudiando en la universidad presento en mayor o menor medida ansiedad, depresión y sus derivados”* (Certuche, 2018, p.s. 1, Celda I.11), algunos directamente se relacionan con las categorías diagnósticas como depresión y ansiedad mientras que otros aguardaron a las aclaraciones para manifestar su identificación con otros diagnósticos, se hallaron además límites y favorabilidades de la estrategia de convocatoria abierta para el logro de los objetivos.

A pesar de que la convocatoria claramente refería la intención de una conversación, se manifiesta dificultad para establecer comunicación, al no identificar un intercambio en el que se ofrezca un beneficio institucional al costo personal de expresar una dificultad, aun cuando se alude en la invitación a la pertenencia de la convocatoria a un proyecto de investigación vinculado al Programa de Permanencia Estudiantil.

Con todo y lo problemático que representa para algunos estudiantes el acercamiento, sus expectativas se orientan al orden de lo psicológico, los procesos mentales y el comportamiento en relación con el medio social, al reportar según ella, sin precedente asociación con procesos de salud mental, relacionados con la valoración profesional de la que asume posesión y que en consecuencia llega a aludir lo siguiente: *“Tengo ansiedad social y generalizada y depresión severa, según me comentó ella”* (AFMP, 2018, p. 1, Celda I2). Según APA (2014, p.132), entre los trastornos de ansiedad se encuentra la ansiedad social, manifiesta como un miedo o ansiedad intensa, desproporcionada a la amenaza real planteada por situaciones sociales o contextos socioculturales en los que se está expuesto al posible examen por parte de otras personas, al mostrarse síntomas que puedan ser valorados negativamente, por su parte la ansiedad generalizada, se caracteriza por una ansiedad o preocupación excesiva asociada con sensaciones nerviosas, fatiga, dificultad para concentrarse o quedarse con la mente en blanco, irritabilidad, tensión muscular o problemas de sueño, según el manual esta última excluye o no puede ser explicada mejor por la ansiedad social, esto último evidencia falta de claridad en la determinación de la categoría diagnóstica de la situación, siendo necesario para entender los alcances.

Por su parte APA (2014, p. 104) describe la depresión mayor dentro de los trastornos depresivos como la presentación significativa de un conjunto de síntomas de



predominio afectivo (tristeza patológica, apatía, anhedonia, desesperanza, decaimiento, irritabilidad, sensación subjetiva de malestar e impotencia frente a las exigencias de la vida) aunque, en mayor o menor grado, también están presentes síntomas de tipo cognitivo, volitivo y somático, por lo que podría hablarse de una afectación global psíquica y física, haciendo especial énfasis en la esfera afectiva. A pesar del inicio de un proceso terapéutico no se establece un diagnóstico con recursos probatorios sino que se adjudica esta categoría al resultar quizás evidente para la profesional de psicología. La estudiante en los límites de la obriedad plantea que sobre la depresión y la ansiedad *“se sobreentiende que son elementos que dificultan mi vida universitaria”* (Muegues, 2018, p.1, Celda I2) con lo que reconoce que las manifestaciones de estas dos categorías diagnósticas o los síntomas que causan malestar significativo generan un deterioro funcional que perjudica su trayectoria universitaria, compuesta por los elementos educativos y pedagógicos dispuestos en la universidad para la permanencia de los estudiantes en las mejores condiciones, habrá que considerar entonces aspectos sociales, académicos y de recursos. El desafío de la universidad no se corresponde únicamente con una respuesta del orden de la psicorientación en apoyo a un proceso de salud mental externo de responsabilidad estatal, implica según su objetivo formativo toda una reflexión pedagógica sobre la praxis educativa dada en el espacio universitario, que según (Runge Peña y Muñoz Gaviria, 2012, p. 79) no se puede normatizar en el sentido de supeditar a una cuestión general válida para siempre y todo, en tanto es de carácter situacional, contingente, contextualizado, histórico, es decir no es absoluta pues se corresponde con la acción humana que es impredecible, incalculable.

La OMS (2018, p.1) ha planteado sobre la atención a trastornos mentales que existe un corpus cada vez mayor de pruebas científicas que demuestran la eficiencia y la buena relación costo-eficacia de intervenciones cruciales para abordarlos, entre los que se enlista el tratamiento farmacológico acompañado de psicoterapia, que aporta a los factores de la personalidad y psicológicos específicos y a menguar sus consecuencias en la vida cotidiana de las personas, reconociendo que éstos también tienen causas de carácter biológico, dependientes de desequilibrios bioquímicos cerebrales.

Sin embargo, en la mayoría de los casos se llega a la medicación a partir de la crisis disruptivas que implican riesgo de daño personal y social y que obliga a la hospitalización

psiquiátrica por solicitud propia o externa, y ésta a su vez la emplea como mecanismo de contención y prueba de la extensión de la misma al salir de nuevo a la vida cotidiana. Sin embargo en los casos de evidencia clínica de la necesidad de medicación en un tratamiento por consulta acuerdos sobre ello, implican una remisión y trámites para que sea posible y no sólo la gestión resulta un riesgo para conseguirla, además como dice la estudiante *“por la contingencia finalmente no pude ir al psiquiatra y no lo hice”* (Muegues, 2018, p.1, Celda I2), es un asunto de voluntad en el que se puede decidir que suceda o no y asumir las consecuencias, en este caso el desligarse de todo proceso de salud mental.

El acceso a la información sobre los recursos institucionales tiene doble responsabilidad, tal y como lo advierte la estudiante *“es un problema casi mío”* (Muegues, 2018, p. 1, Celda I2), aludiendo a la obligación de rastrearla, lo que se relaciona con una dificultad de autogestión, vinculada con el funcionamiento psicosocial y cognitivo particular de ansiedad social que reporta, el mismo que se enfrenta a una accesibilidad dificultosa en términos de los trámites que implica activar el recurso institucional, si bien la universidad aporta con la psicorientación al proceso de salud mental como un componente mucho más individual, el reto de ésta es transformarse a sí misma para ser, con pequeños cambios, cada vez más inclusiva, siguiendo a la estudiante *“sí que es cierto que podría mejorar la inclusión permitiendo pedir una cita con psicorientación de manera virtual, pero no sé qué tan viable les sea”* (Muegues, 2018, p. 1, Celda I2) alude a una consideración particular de sus características, y hace una propuesta que se puede entender como un ajuste razonable que es uno de los “mecanismos para conseguir la igualdad fáctica de las personas con discapacidad” (Salazar, 2016, p. 40) instalado en tal discurso, la idea de ajuste razonable se vincula además con la accesibilidad como elemento constitutivo del derecho a la educación inclusiva, que problematiza la estudiante cuando escribe que *“a los canales oficiales de la universidad, encuentro muy difícil el acceso”* (Muegues, 2018, p. 1, Celda I2), reporta así una dificultad de accesibilidad comunicacional que depende de ella pero también de la Universidad.

Las consecuencias de los diagnósticos psiquiátricos en el funcionamiento y la participación en la vida cotidiana tienen que ver en este caso con la actividad educativa, en la que resulta no solo necesaria la reflexión pedagógica del docente que dirige los momentos de clase, en cuanto a la enseñanza y la formación sino además los recursos cognitivos y el

trabajo que aporta el estudiante al cometido de la formación, en el caso de las condiciones psicosociales particulares se asumen consecuencias de orden cognitivo y del aprendizaje, tal y como refiere una de las estudiantes *“Por la ansiedad me cuesta mucho concentrarme y estudiar”* (Muegues, 2018, p. 1, Celda I2) la dificultad para concentrarse se presenta como síntoma constitutivo del trastorno de ansiedad generalizada (APA 2014, p. 137), que se relaciona además con la atención pues se trata de la capacidad de sostenimiento, direccionamiento y control de ésta, que a su vez hace parte de los dispositivos básicos de aprendizaje y en otra perspectiva teórica como función psicología superior, según se concibe el modelo sociocultural de la cognición lo que deriva la idea de la interferencia de orden psicosocial, en este caso de la ansiedad, en los procesos cognitivos y del aprendizaje entendiendo que son procesos de naturaleza diferenciada pero conexos en algún momento del funcionamiento individual, especialmente notorio en el aprendizaje, en este caso demandado en una trayectoria universitaria exitosa.

La comprensión de la dificultad de aprendizaje derivada de la condición psicosocial, conduce a la activación de los recursos institucionales, en este caso del SBU. La búsqueda en el caso de la estudiante es coaccionada por ella misma, acción que a la vez resulta dependiente de la demanda del contexto educativo respecto a su capacidad para concentrarse y estudiar, ella plantea que *“en una ocasión sí me vi obligada a buscar ayuda en bienestar y pedí una cita”* (Muegues, 2018, p. 1, Celda I2) a la que finalmente no asiste. Con la intención originada en la demanda académica, la estudiante insiste sin embargo, *“el hecho de tener que hacer el taller de buen uso de los servicios de bienestar me disuadió de hacerlo”* (Muegues, 2018, p. 1, Celda I2) aun cuando ésto le significa un aporte importante a su permanencia, pues ya se ha reconocido desligada de todo proceso de atención ligada a la salud mental. Si bien, el SBU dispone y extiende al máximo sus recursos profesionales para la psicorientación, muchos estudiantes por múltiples motivos no llegan a la consulta y como consecuencia reciben una amonestación pedagógica como requisito para acceder nuevamente al servicio, es un mecanismo protector de los recursos y de su manejo eficiente, considerando el carácter público de la universidad y su densidad de población estudiantil. Sin embargo, en situaciones puntuales, tal mecanismo pone en riesgo la permanencia pues son estudiantes que por sus características encuentran barreras comunicativas, es decir, les es difícil manifestar la necesidad de ser priorizados para valerse

de éste recurso tan favorable para la vivencia de una trayectoria universitaria en condiciones de bienestar, en estos casos vale cuestionar las posibilidades de la corresponsabilidad de un proceso cuyo inicio depende de la decisión del estudiante sin considerar las limitaciones a consecuencia de su estado psicológico.

Frente a las personas con discapacidad psicosocial se hallan imaginarios que generan estigmas y discriminación, en algunos casos autoimpuestas, pero de naturaleza social al considerarse tales situaciones como un problema para el contexto en el que se vive, por ejemplo una estudiante relacionada con la DP después de describir sus dificultades para la permanencia aclara con desesperanza denunciando lo siguiente:

*“entiendo que casos como este son una excepción ante la que no pueden hacer mucho pero sólo quería dejar constancia de ello”* (AFMP, 2018, p. 1, Celda I2). Estudiantes como ella “específicamente en el ámbito educativo son considerados como un “problema”, un reto que no todos quieren asumir” (MEN 2017, p. 9), sin embargo las dinámicas universitarias demandan consciencia sobre la propia situación, en la que se implica el autoestigma, y la voluntad, dependiente de las características psicosociales individuales, para la activación de los recursos institucionales que aportan a la permanencia estudiantil. Lo que evidencia una disposición de recursos institucionales beneficiosos para las trayectorias en bienestar con unos requisitos que según la estudiante en algunos casos ignoran la necesidad de unas consideraciones particulares y razonables para las poblaciones con especial protección constitucional, entre las que está la población con discapacidad que incluye a las personas con discapacidades psicosociales.

Respecto a su trayectoria universitaria, una de las estudiantes que manifiesta interés en la convocatoria abierta, escribe lo siguiente: *“ (...) al entrar a la universidad me enfrenté a muchas circunstancias difíciles a nivel económico y familiar y hace dos años a nivel mental”* (Eusse, 2018, p. 1, Celda I.4), aludiendo a tres elementos que han interferido en su permanencia. Por su parte el MEN propone un ‘Modelo de Gestión de Permanencia y Graduación Estudiantil’ en educación superior para Colombia, que sirve a la UdeA para la implementación de su -Plan de Fomento a la Calidad, Permanencia Estudiantil-. El MEN mediante una guía de implementación genera los fundamentos conceptuales y ejes de trabajo que lo componen, identificando 3 tipos de factores determinantes de la deserción estudiantil desde los enfoques de la economía que tiene en cuenta variables relacionadas



con el nivel de ingresos y los beneficios económicos, la sociología que acuña factores externos asociados a su entorno familiar, el compromiso de la institución para brindar servicios que promuevan la permanencia estudiantil y desde la psicología, donde priman atributos y rasgos de la personalidad del estudiante (MEN, 2015, p. 11). Se identifican entonces, unas necesidades estudiantiles y una estrategia institucional que no ha sido activada para tal caso, manteniéndose el riesgo de deserción contrario al contrapelo objetivo de la permanencia estudiantil. Sin embargo la reciente aparición en la discusión educativa específicamente en el techo del discurso de la discapacidad sobre lo psicosocial, inserta el asunto de la permanencia no sólo en la orientación de salud mental y el componente psicológico de la deserción para este caso, sino en la consideración de un sujeto de derecho, a quien se limita su participación en la educación superior al encontrar barreras en las que aparece condicionado y condicionante tanto el proceso de salud mental, como el económico y los sociales.

Entre los factores de riesgo y detonantes de trastorno mental pueden estar los individuales, familiares, parentales y/o sociales, que circunstancialmente sean tensionados. Según Trucco se tiende a demostrar cada vez con mayor precisión las relaciones de reciprocidad entre el estrés psicosocial, "el desencadenamiento de trastornos mentales y su persistencia o recurrencia en virtud de vulnerabilidades genéticas y adquiridas" (Trucco 2002, p. 18), tal aclaración se corresponde con la explicación de una estudiante sobre las razones por las que se retiró durante un año de la Universidad, dice: "(...) *a causa de un estrés que me provocó paranoia, depresión, ansiedad y no estaba en condiciones de seguir asistiendo a clase*" (Eusse, 2018, p.1, Celda I.4), se observan elementos en relación causal, consecuente y las manifestaciones, de unas dificultades de orden psicosocial generadoras de interferencias a la permanencia estudiantil que se vinculan con las características de algún trastorno afectivo o de ansiedad con rasgos psicóticos, de lo que hablamos es de una condición de discapacidad psicosocial con unos elementos de limitación individual cuyas manifestaciones generan restricciones para la participación en este caso en el espacio universitario, detallado así por algunos autores: "Las condiciones neuropsiquiátricas son la primera causa de discapacidad en la población de 10 a 24 años (el 45% de este grupo). Esto se puede relacionar con la evidencia de que los niños con algún trastorno mental tienen entre 6 y 9 veces más riesgo de desenlaces desfavorables en la adolescencia y la edad

adulta, tales como desescolarización, (...) falta de apoyo social, inestabilidad en las relaciones, dificultad para mantener un empleo o problemas legales” (Gómez-Restrepo , y otros, 2016, p.40).

Sin embargo la estudiante va más allá de la mera enunciación de su receso educativo, alude a las consecuencias sociales de sus características, en los encuentros y desencuentros con otros actores universitarios como docentes y personal administrativo-docente, dice: *“Me tornaba intolerante y agresiva con una profesora que criticaba mi forma de ser y mis proyectos artísticos, por tal motivos yo me enfrente con ella de la peor manera a gritos exigiéndole respeto”* (Eusse, 2018, p. 1, Celda I.4). El fragmento evidencia consciencia del estado emocional y sus consecuencias al desbordarse en intolerancia y agresividad ante situaciones sociales a las que está expuesto cualquier individuo como la crítica de un docente, esto expone una diferencia de relacionamiento que interfiere con su vida académica, al tratarse de una relación pedagógica. La situación ilustra lo que explícitamente la APA nombra como *“características psicóticas congruentes con el estado de ánimo”* dadas en los episodios maníacos en los que *“ (...) los temas maníacos típicos de grandeza, invulnerabilidad, etc., también pueden incluir temas de sospecha o paranoia, especialmente respecto a las dudas de otros acerca de las capacidades, los logros, etc. del individuo”* (APA 2014, p. 98), sobre lo anterior debe tenerse en cuenta que el hecho de que la estudiante presente un diagnóstico de TAB, no puede ser razón para concluir sobre las manifestaciones de hostilidad y conducta agresiva como constitutivas de un trastorno o consecuencia de uno, mucho menos una discapacidad.

Una comprensión de la situación de la estudiante por parte de un actor administrativo académico, quizá no desde el reconocimiento de una categoría diagnóstica, pero sí de un funcionamiento psicosocial particular, nace de la escucha atenta y la consideración de la voz del estudiante sobre lo que le pasa, previo a tomar medidas regulatorias sobre su comportamiento, tiene la intención de comprender su naturaleza, para activar una ruta de apoyo en lugar de generar un mecanismo que afecte aún más su permanencia.

La estudiante tiene claridad sobre las consecuencias que trae para su vida académica las manifestaciones de su condición psicosocial, pero deja ver una confusión sobre la comprensión de la discapacidad y las relaciones con lo mental y lo psiquiátrico, siendo

categoría al expresar: *“psiquiátricamente no tengo discapacidad eso dice en el último informe pero sé que cuento con una discapacidad mental, debido a mis grandes esfuerzos físicos y económicos para asistir a las clases y responder con los trabajos”* (Eusse, 2018, p.1, Celda I.4) para lo cual es necesario también entrar en diferenciaciones conceptuales entre los mismos estudiantes. El artículo 1° de la CDPCD convención sobre los derechos de las personas con discapacidad incluye entre sus tipos a las personas con discapacidades mentales, en este caso de orden psicosocial, que en las memorias del MEN (2017, p. 12), refiriéndose a personas que pueden identificarse o reconocerse como usuarios de servicios de salud mental o personas que experimentan situaciones complejas de salud mental, con lo que se diferencia la tarea clínica de hacer el diagnóstico del reconocimiento y la identificación con el apelativo de discapacidad psicosocial o mental, que puede estar relacionada con manifestaciones comportamentales derivadas de una condición psiquiátrica, que a su vez genera restricciones para la participación en el escenario educativo tiene que ver entre muchas otras cosas complejas con la asistencia a las clases y la realización de los trabajos solo por dar algunos ejemplos, lo cual demanda unos funcionamientos estables en la dimensión cognitiva (concentración, memoria, resolución de problemas, comprensión, comunicación) la autogestión, el cuidado personal que antecede la llegada al espacio universitario, las relaciones allí y en general la participación. La estudiante manifiesta deseo y voluntad para la consecución de su logro académico y reconoce la necesidad de la psicoterapia y la intervención psiquiátrica en casos como el suyo, como aportantes a su permanencia, sin embargo no menciona explícitamente los de orden educativo y pedagógico, que todavía para el caso de la UdeA aún no se descifra el camino, ella manifiesta: *“agradezco a los psicólogos y psiquiatras que piensan en las personas con problemas de salud mental y nos ayuden a sobrellevarlos para culminar lo que en el inicio fue un sueño, graduarnos!”* (Eusse, 2018, p.1, Celda I.4). El sostenimiento del contacto con los estudiantes guiará las apuestas que a favor de su permanencia sean menester en este caso con una responsabilidad y una confianza exclusiva en el proceso terapéutico individual y no en las acciones pedagógicas ni en los docentes y en las unidades académicas.

*“(...) ninguna percepción es recíproca. La mirada hacia la lluvia no es la lluvia que nos mira. La piel que tocamos casi nunca es la piel que suplica ser tocada. Un sonido no espera ser escuchado. El margen no sabe que es el margen. Hacer equivaler las percepciones es reducir el cuerpo a unos pocos encierros y desplantes”*  
(Skliar, 2012, p. 13.)

La participación de los estudiantes en el estudio fue fundamental para identificar y describir en primera persona sus características y las de sus trayectorias universitarias, la ruta de encuentro con el estudio, partió de la `convocatoria abierta`. Los estudiantes respondientes fueron convocados en varias oportunidades a una `reunión informativa` de carácter aclarativo y decisorio sobre la participación en el estudio, cabe mencionar que después de mostrarse interesados 18 estudiantes el número de participantes se fue reduciendo a cada paso y llegaron a ser entrevistados sólo 6 estudiantes, cantidad significativa si se reconoce la dificultad para ponerse en evidencia que puede estar relacionada con sus características. Los estudiantes se presentarán a continuación retomando fragmentos de las entrevistas realizadas:

*“(...) Yo tengo 6 mandamientos de mi vida y creo que no te va gustar uno, el primero es hacer las cosas con los huevos, no importa si es malo o bueno, la moral es subjetiva, lo que yo hago porque quiero, puede ser malo para otro, pero es malo porque el otro lo ve mal, así que siempre haré lo que quiera y lo haré con los huevos. El segundo es no tomarme nada en serio, a menos que sea realmente serio, como la universidad. Uno de mis mejores amigos me dice que estoy muy nerd, que nunca fui así y es porque quiero estudiar no me quiero volver a salir. El tercero es que la gente es pendeja, porque incluso cuando yo estaba allá con los locos pude comprobarlo, la gente es maleable...”*

(Jaramillo, 2018, p. 1 y 2)



*“Yo soy una persona muy indecisa una persona que piensa demasiado las cosas (...) no me gusta ver televisión no me gusta ver películas ni series ni escuchar música usualmente tampoco salgo de la habitación” (Muegues, 2018, p. 1 y 2)*

*“ (...) mi promedio es 3. 4, que la idea de subirlo este semestre, es porque quisiera estudiar francés. El idioma así, aparte, en multilingüa” (Ramírez, 2018, p. 2).*

*“Soy músico Totalmente de hobby la música es como todo en mi vida, es como lo único que me ha logrado ayudar a sobrellevar muchas cosas (...) soy compositor y soy multinstrumentista entonces digamos mucha gente me pregunta `¡Ah! ¿Y usted porque no estudió música?’ y yo como: No, es que la música no da plata ” (Montoya, 2018, p. 1 y 7)*

*“Soy una mujer con ganas de aprender un oficio (...) Soy una persona muy sensible, veo mucho como las cosas a través de las emociones y los sentimientos de las personas a través de los míos y de los demás, y por eso escogí una carrera que tuviera que ver mucho con las personas, porque sé que es muy útil como todo lo matemático, lo científico pero pienso que las emociones y los sentimientos son cosas que hay veces como para mí y para todos son importantes y es algo como que debemos aprender a manejar (...) Por ejemplo yo vivo sola y me toca muy duro, digo: ¡Dios mío mándame un esposo, unos hijos...!” (Eusse, 2018 p. 1 Y 7).*

*“Es una persona responsable, que le gusta estudiar, le gusta compartir con los demás. Amable, le gusta ayudar al otro. De los deportes que le gustan aunque no los puede practicar en forma, es la natación. Le gusta la música, de música pop. Le gusta leer, le gustan los sistemas. Le impacienta que le repitan varias veces una misma cosa” (Escobar, 2018, p.1).*

Reconociendo que se trata de seres humanos, sujetos de derecho con diferencias de edad, género, sueños, intereses y condiciones de funcionamiento psicosocial e intelectual

entre los estudiantes entrevistados, se hallaron tendencias, vínculos y conexiones a propósito de sus trayectorias universitarias, conmovidas por lo que le significa a cada uno habitar la UdeA bajo el estigma de la locura, la enfermedad, el desprecio de su inteligencia, pero también una universidad que los acoge y los acompaña, otros con los que comparten el sueño de la graduación y otros que conducen de múltiples maneras la formación.

Revisar las trayectorias supone reconocer los diferentes caminos y formas de recorrer la Universidad en este caso por los estudiantes que han manifestado su relación con lo que hoy se conoce como discapacidades psicosociales e intelectuales y del desarrollo. Estas trayectorias educativas son el conjunto de condicionantes que inciden en el recorrido y la experiencia universitaria de estos sujetos (Bracchi, 2016; p. 6). Uno de los estudiantes entrevistados refiere al respecto lo siguiente: *“Este es mi tercer reingreso a la universidad y no me quiero ir más”* (Jaramillo, 2018, p.1). La sobre extensión, fractura y rezago en el recorrido universitario no se trata sólo de una decisión deliberada del estudiante, en muchos casos se trata de retiros forzosos de naturaleza externa e interna, que perjudican el anhelo de conseguir el logro académico de la graduación.

Aparece importante considerar los relacionamientos del sujeto con su condición particular, que en algunos casos ha sido diagnosticada y en otros es reconocida por el mismo como una dificultad psicosocial o intelectual, que de ambas maneras genera un compromiso significativo para la participación. *“Te voy a contar a lo que te estás enfrentando, a mí me han dicho muchas veces que estoy loco pero yo no creo que esté, eso me lo dicen por un diagnóstico que tengo de esquizofrenia”* (Jaramillo, 2018, p. 1) La estigmatización es una de las situaciones que enfrentan las personas con discapacidad psicosocial al ser asociadas con la locura y su naturaleza simbólica de malignidad, sobrenaturalidad, perversión, vicio y crimen. La Esquizofrenia es uno de los trastornos que según el DSM V pertenece al grupo de “Trastornos de la esquizofrenia y otros trastornos psicóticos” (APA, 2013 p. 54) que se manifiesta en comportamientos delirantes, alucinaciones, discurso desorganizado que a su vez afecta notablemente el funcionamiento en ámbitos principales de la vida como el estudio o las relaciones interpersonales. Estas conductas han sido consideradas socialmente como desviaciones del comportamiento social aceptable, y a quienes las presentan, como un peligro tanto para sí mismos como para la sociedad (Fernández, 2010 p. 11), el estudiante hace una advertencia

sobre su locura y aunque manifiesta no estar de acuerdo con la marca que le ha sido impuesta, la intención de su comentario es preparar la percepción del otro porque este estigma ya hizo efecto en la identidad propia, esa locura toma parte de sí, convirtiéndose en una faceta central de su existencia.

Otras condiciones como la paranoia aparecen también como elemento de origen y factor amenazante para el desempeño académico y social y por ende para la trayectoria *“cuando yo tengo una paranoia pues es muy difícil que yo este conversando (...) son muy poquitas veces, más que todo cuando están los capuchos, en asambleas, cuando la situación es muy tensa dentro de la universidad”* (Eusse, 2018 p.6) sin embargo este es un elemento relativo al trastorno pero que se afecta de manera sobresaliente con las condiciones socio políticas de la universidad, es decir la participación se altera en interacción con el entorno, evidenciado una responsabilidad compartida en la afectación de la trayectoria.

Sobre sus problemas atencionales un entrevistado dice: *“(...) la ingeniería es buena, la parte maluca es por los cálculos, la física es algo con lo que tengo que lidiar, pero yo sí digo que el problema no es ese sino que me hace falta concentración”* (Ramírez. 2018, p. 2). Alude a dos entidades diferentes, que hacen más difícil su paso por la universidad, inicia por los temas con los que según él hay que lidiar en su programa de Ingeniería y está claro que por alguna razón estudiada hacen parte de él, sin embargo los problemas de la formación no son únicamente de orden temático son además del orden de la enseñanza, sobre la que se ha reconocido cierta inflexibilidad y alta exigencia académica en los programas de esa unidad académica, que se complica aún más con la no consideración de las características de los estudiantes.

El docente aparece encarnando personalidades paradójicas en la relación pedagógica y educativa. La educación, entre otros tejidos, es encuentro, es hospitalidad, *“Yo ya le conté a mis profesores lo que me pasa y estaban muy receptivos, uno de ellos me dio su apoyo total y me dijo que estuviera tranquilo, que mis ideas son muy buenas”* (Jaramillo, 2018, p. 3). Lo que le pasa al estudiante es un diagnóstico, que al considerar necesaria la alusión a éste en la presentación de sí al docente, hay una intención de prepararlo para las manifestaciones del dictamen, como si saberlo asegurara el proceder del docente en cualquier caso, decirlo muestra un identificación del estudiante con su condición de salud

mental o cognitiva y la necesidad de ser reconocido como tal ante las contingencias del semestre académico.

No es sorprendente la actitud del estudiante pues su actuar seguramente esta conducido por la experiencia con otros profesores, lo que sorprende es la actitud de éste, que alude a sus ideas como el foco de su actividad pedagógica reconociendo allí el objetivo de la formación y una disposición para dejarse sorprender por el estudiante en el acto creativo, por el trabajo de una inteligencia que no pone en duda. Despojados de prejuicios, este docente invita a repensar la formación, el aprendizaje y la enseñanza como acontecimiento en el que se tejen "(...) azares, riesgos incertidumbres, fugas, multiplicidad, experiencias singulares, devenires creativos (...) como aquello que se resiste a ser enmarcado en todo fin y en todo camino únicos y prefigurados" (Skliar, 2008 p.40).

Otros factores de riesgo de doble naturaleza, individuales en interacción con el entorno, son las crisis, hospitalizaciones y la ideación suicida, a las que subyace la medicación y la in-consciencia sobre la propia condición. A propósito de las crisis uno de los estudiantes expresa: *"digamos yo estoy acá hablando y mañana puedo amanecer en un hospital, o yo estoy bien y en cuestión de 2 semanas me toca irme corriendo a urgencias"* (Montoya, 2018 p.6) identificando en la crisis un carácter de emergencia no solo por su imprevisibilidad y contingencia sino además porque puede emerger en cualquier momento, indiferente al calendario académico. A propósito de la consecuente hospitalización y medicación después de las crisis los estudiantes tienen distintas percepciones que van desde su carácter imprescindible hasta la aversión por las mismas.

*"(...) yo tuve muchos problemas para dormir por los medicamentos, tomar tantos fue perverso. Entonces yo desarrolle insomnio y he venido trabajándolo. El cambio de medicación me ha ayudado, pasé de dormir poco a dormir 14 horas, por eso es muy difícil estar aquí, ahora tengo todos los cursos en la tarde, porque es muy difícil incluso levantarme a las 10 am"* (Jaramillo, 2018, p. 2).

Aparecen como tendencia las consecuencias de la medicación que entran en detrimento de la participación en la vida universitaria y particularmente en el desempeño académico si bien, este tipo de terapia psicofarmacológica, inhibe o atenúa, los síntomas neuropsíquicos, tales como los delirios y alucinaciones a la vez alteran la actividad psíquica, pues se combinan con la influencia de diversos factores, como las características



individuales y los patrones de uso, (Xavier, y Vasconcelos, 2014 p. 116). Por ello es fundamental cuidar la adaptación a los medicamentos para que la contención de la manifestación comportamental de los trastornos no afecte por otro lado la funcionalidad para la participación en la vida, como la asistencia a clase, o que genere otras condiciones médicas como la narcolepsia. “(...) *los antidepresivos los dejé de tomar por decisión propia, porque si me estaban atontado*” (Montoya, 2018 p. 4).

El exceso y la falta de sueño representan también desequilibrios que entran en detrimento de la salud mental, es un asunto problemático que debe ser resuelto por los agentes clínicos, a nivel educativo habrá que caminar hacia la inauguración de relaciones con los estudiantes, en la acogida de sus características para comprender y actuar en coherencia con la intención común de la permanencia, generando opciones diversificadas para que la trayectoria de los estudiantes no se rezague por dejar de ver cursos obligatorios porque los horarios se oponen a las características propias, por ejemplo la dificultad para sostenerse en clase en horas de la mañana.

En cuanto a la inconsciencia sobre la propia condición como factor de riesgo para el aprendizaje del manejo de sí y las manifestaciones de los diagnósticos y las dificultades, la activación de los recursos institucionales para que los factores que afectan la vida universitaria no se aumenten en el avance de la carrera, se complejiza con la inserción de los estudiantes en la lógica binaria sobre la inteligencia y la autopercepción de bajas capacidades. Así mismo, la autopercepción del detrimento de las habilidades cognitivas como la atención, que en la voz de la estudiante “*no soy capaz de concentrarme*” (Muegues, 2018, p. 1) se considera una falta de capacidad que condiciona el desempeño por la profecía auto cumplida que genera en algunos casos la identificación con el estado de salud mental y la demanda académica universitaria que resulta mucho más intensa y compleja en este nivel educativo, por lo tanto aumenta la autopercepción de incapacidad, en relación con la exigencia en la educación básica.

Sin embargo, no percibir la afectación restringe la movilización de los factores protectores pertinentes para la permanencia, como en el caso de una estudiante que explica las dificultades cognitivas con las visuales, aludiendo lo siguiente: “(...) *se me dificulta concentrarme sobre todo en los momentos que hay mucho ruido, porque como no veo bien el ruido me obstaculiza la parte auditiva entonces no me dejan ver lo que están diciendo*”

(Escobar, 2018) será importante diferenciar los procesos sensorio-perceptivos de los atencionales, y los procesos cognitivos básicos, de los superiores, pues aunque exista control de estímulos externo para facilitar la atención, la estudiante ha presentado dificultades que ella nombra de entendimiento y por tal motivo ha referido *que "los compañeros me leían los textos y trataban de desmenuzárme los para que yo pudiera comprenderlos más"* (Escobar, 2018), lo cual da muestra del vínculo de factores protectores como los compañeros, protección que bien pudiera extenderse a la labor docente.

La trayectoria rezagada además de la intermitencia temporal, llega a ser consecuencia de la afectación del rendimiento académico, a su vez estas dos características subyacen a factores externos e internos y su interacción con las disposiciones demandadas por la universidad para permanecer en ella. Entre los factores internos que serán importantes para los estudiantes, sujetos de la investigación están las crisis, uno de los estudiantes a propósito de esto, dice: *"(...) quiero trabajar en la universidad pero sé que tengo que mejorar mi promedio porque en la última crisis sufrí mucho, está en 2,9"* (Jaramillo, 2018, p. 3), se refiere a una crisis relacionada con su condición de esquizofrenia, que por lo general tienen efectos no sólo en la inasistencia y la relación pedagógica, sino además en el aprendizaje, si se considera la desvinculación con el proceso de formación pero además los efectos de los tratamientos. El bajo rendimiento académico producto de las crisis, tiene además consecuencias en aspectos de la vida universitaria distintos al académico, por ejemplo el beneficio de vincularse laboralmente en la misma universidad, lo cual no significa únicamente una ganancia económica, sino la movilización social en el escenario universitario.

## 2.2 Primeras aproximaciones al reconocimiento de las seccionales



Imagen 4 Sede Carepa



Imagen 5 Sede Andes



Imagen 6 Sede Cauca

La UdeA es un universo de complejidades, no sólo por su naturaleza pública, además por sus actores, áreas del saber y los espacios, las investigaciones sobre ESI para estudiantes con discapacidad han ubicado sus rastreos y reflexiones en la sede central de la universidad, ubicada en la ciudad de Medellín, sin embargo en su afán de considerar a todos los estudiantes con discapacidad matriculados en este universo, se ha reconocido al trabajo de campo la necesidad de realizar acciones de descentralización y reconocimiento específico de las regiones y las respectivas seccionales y sedes de la universidad para expandir el cometido por el reconocimiento del avance y los esfuerzos de la comunidad para que las políticas, prácticas y culturas sobre educación inclusiva, en este caso de estudiantes con discapacidades sean un hecho, ahora también en las regiones, teniendo en cuenta las condiciones y situaciones muy propias de cada una y por tanto de las seccionales y respectivas sedes. Se reconoce que llevar a cabo este propósito como también la investigación en las regiones, demanda el trabajo colaborativo entre directivos y coordinaciones de cada una de las seccionales, como también la disposición de recursos que permitan un trabajo continuo y un trabajo de campo sostenido en el tiempo.

En este sentido el proceso investigativo, tuvo presente la realización de una jornada específica de trabajo de campo adaptado de acompañamiento y recolección de información para las posibilidades de cada una de las seccionales con los siguientes propósitos:

- Implementar una jornada formativa sobre discapacidad y características de los tipos de discapacidad (motora, visual, auditiva, intelectual, psicosocial y múltiple) con el fin no solo de posibilitar el reconocimiento y comprensión de las mismas, sino la desmitificación al respecto y la identificación de barreras educativas (Anexo#).
- Verificar los datos aportados por el departamento de Admisiones y Registro sobre la existencia de estudiantes con discapacidad, como también el número y los tipos de discapacidades.
- Coordinar posibles acciones de continuidad con las directivas académicas y administrativas.

La agenda de trabajo se organizó, durante el mes de Abril, para visitar 5 seccionales y 6 sedes, de la siguiente forma: 5 y 6 Seccional Urabá, sedes Carepa y Apartadó; 8 y 9

Seccional Bajo Cauca, sede Caucasia, 13 y 14 Seccional Norte, sede Yarumal, 17 sede Oriente, seccional Carmen de Viboral y 21 de Abril seccional Suroeste, sede Andes.

El trabajo de campo en las regiones, no se lleva a cabo con la aplicación de todas las técnicas e instrumentos implementados en la sede central, no obstante se avanza en los tres objetivos planteados en las investigaciones de la línea<sup>3</sup> en cuanto a recoger concepciones y actitudes hacia las personas con discapacidad, identificar prácticas pedagógicas in-excluyentes para estudiantes con discapacidad y el reconocimiento de las trayectorias universitarias de estudiantes de pregrado con discapacidades en un análisis sobre la educación superior inclusiva en la Universidad de Antioquia en sus sedes y seccionales, como también clarificar los datos de Admisiones y Registro suministrado en 2018-1 y proyectar acciones de trabajo cooperativo.

A propósito de la información, el reconocimiento, las concepciones y actitudes de la comunidad respecto a las discapacidades psicosociales e intelectuales y del desarrollo, se identifica una sensación general de novedad respecto a la asignación del término discapacidad a las condiciones de orden psicosocial como problemas y trastornos mentales y en general permanecían en silencio frente a la pregunta por los retos que para éstos estudiantes y la universidad representaba la educación superior, los que se atrevieron tímidamente a opinar, hablaban de la disposición de servicios de psicología y la comprensión de la comunidad sobre éste tipo de situaciones.

De otro lado y entrando en confrontación con la idea anterior, un estudiante de la seccional Urabá expresa que *“una persona esquizofrénica no tiene una discapacidad porque puede caminar, ver, oír y hablar, solo es en el comportamiento”*. Lo anterior contiene dos elementos interesantes de analizar, en primer lugar respecto a diferenciar la esquizofrenia como enfermedad mental de una discapacidad psicosocial, pero del otro lado, la persistencia de las concepciones sociales para relacionar la discapacidad con la afectación o alteración de partes u órganos visibles del cuerpo, y con sus manifestaciones en el mismo, concretamente en las extremidades, los ojos y los oídos, pues el hecho de “caminar”, “oír” o “escuchar” serían indicativos de la inexistencia de una discapacidad,

---

<sup>3</sup> La actual investigación se vincula a la iniciativa Soy Capaz del PFC – UdeA, junto a otros dos estudios:

-La calidad en la educación superior y permanencia con equidad de estudiantes con discapacidad visual (ceguera y baja visión) en un análisis de las prácticas pedagógicas.

-Concepciones sobre discapacidad y actitudes frente a las personas con discapacidad. Relación con prácticas inclusivas en la UdeA.



aunque también algunos contemplan que pudiera ser que a pesar que *“la persona no tenga algo físico puede tener una discapacidad”*.

El tema genera mayores aprehensiones y expresa los temores de los estudiantes por el autoreconocimiento, así por ejemplo lo manifiesta una estudiante de Yarumal *“me da miedo poner mi nombre porque van a pensar “ésta está loca”, pues claramente describe algunas de sus dificultades a nivel social: “¿si yo no quiero hablar con nadie, eso es una dificultad?, ¿eso es una discapacidad?”*. Las incertidumbres y percepciones de los participantes no presentaban mayores tensiones, sobre todo en estigmas que tuvieran que ver con discapacidades sensoriales y motoras, pero sí sobre la novedad de los psicosocial e intelectual en el marco universitario como también sobre algunas precisiones terminológicas y en el lenguaje que se refiere a la discapacidad, por ejemplo la diferenciación entre dificultad y discapacidad. Respecto al tema de educación y acceso a la misma a nivel superior, les inquieta saber *“cómo hacen las personas con discapacidad para ingresar a la U”*, esto evidencia no solo el desconocimiento de las políticas institucionales, sino también el hecho de considerar que este acceso no es posible, sin embargo la acogida del mensaje sobre la diversidad comunicativa, socio-emocional, cognitiva, relacional y de las formas y posibilidades del cuerpo en el espacio Universitario, representa un reconocimiento fundamental sobre el camino no intencionado pero sí recorrido hacia la ESI para estudiantes con discapacidad en la seccional Urabá.

A solicitud de los coordinadores académicos, se llevó a las sedes un formato de identificación con la siguiente pregunta: *“¿Consideras que presentas alguna dificultad que la universidad deba conocer para acompañar tu proceso formativo?”* con 7 opciones de respuesta (Motora / Auditiva / Comunicativa / Visual / Cognitiva / Aprendizaje / Emocional / Social) y un espacio para descripción de la misma. Esta se recogió de forma aleatoria, entre estudiantes y se encontró en las respuestas una tendencia alta por encima de las demás, al señalar dificultades que afectan la permanencia referidas a los ámbitos: cognitivo, del aprendizaje, lo emocional y lo social.

Llama la atención la reflexión de un docente de la Facultad de Artes seccional oriente, sobre el punto de vista que ha querido asumir esta facultad, al no *“psiquiatrizar”* a sus estudiantes, pues el arte se trata según él, de formas de pensamiento particulares, creadoras que les llevan a asumir conductas que no son comprendidas por otras personas.

No obstante también reconoce que existen casos no solo de estudiantes, sino de profesores con enfermedades mentales o con “problemas de salud mental”, en los cuales preocupan tres cosas en particular: en primer lugar, las situaciones de agresividad y de autolesión como por ejemplo, infligirse daños físicos; en segundo lugar, las consecuencias de estos estados de enfermedad en el “procesamiento cognitivo” y para el caso de estudiantes, singularmente el problema de la graduación o el egreso de profesionales que desarrollarán funciones en comunidades, como es el caso del contexto escolar para el caso de los licenciados, pues no tendría las mismas implicaciones sociales en el caso del artista que se dedica a su labor en solitario. En este sentido, esta problemática no tiene que ver sólo con el ingreso y la permanencia, sino con el egreso y el futuro despeño profesional y laboral.

En la seccional Norte se destaca el relato de unos estudiantes sobre una compañera que ha presentado en sus propias palabras, una “*enfermedad neurodegenerativa*” que ha ocasionado una “*parálisis generaliza de los movimientos*”, afectando sus habilidades para la escritura y para el desplazamiento, pues actualmente requiere de muletas como soporte y según expresan destacaba académicamente, pero ahora es notable el efecto de la enfermedad en su desempeño, no solo a nivel motriz, sino en el habla y su ensimismamiento. En la sede Yarumal, además fue tendencia la alusión a experiencias rechazo por ejemplo por diversidad sexual que ha ocasionado dificultades emocionales como de depresión, consumo y adicción a sustancias como el alcohol.

Como proyecciones de trabajo cooperativo, se hace visible la necesidad y los aportes e ideas de los integrantes del equipo académico y administrativo de la sedes visitadas, como el desarrollo de procesos formativos para docentes mediante la ampliación del diplomado de acompañamiento para la permanencia estudiantil a las regiones, la vinculación con procesos pedagógicos y formativos mediante la realización de prácticas de distintas áreas, se resalta que en la sede Apartadó, dos estudiantes del programa de psicología manifestaron su interés de llevar este proceso en la línea de discapacidad en su seccional, en cooperación con los profesionales de la iniciativa “Soy Capaz”. Se entabla entonces la comunicación permanente sobre el trabajo para que la UdeA en las regiones sea cada vez más inclusiva, teniendo como aliados no sólo a los coordinadores académicos, de bienestar y psicorrientadores, sino además a varios de sus estudiantes.

### **2.3 Hallazgos generales de la investigación**

En atención al objetivo general de este estudio encaminado a analizar el estado de la Educación Superior Inclusiva en la Universidad de Antioquia, sobre las relaciones existentes entre las trayectorias universitarias de estudiantes de pregrado con discapacidades psicosociales e intelectuales y del desarrollo y su permanencia en la institución, se desarrollaron acercamientos a 3 actores diferentes: los estudiantes relacionados con las discapacidades psicosociales e intelectuales y del desarrollo y los profesionales del SBU, entre ellos profesionales del programa PyP los coordinadores de Bienestar y de programa de las unidades académicas. Los hallazgos del análisis e interpretación de cada técnica e instrumento nutrieron el análisis general que está siendo presentado en este apartado.

Se analizarán los hallazgos en tres categorías movilizadas por dos elementos determinantes en las relaciones que se establecieron, el de acción y el discursivo, estos son: los recursos protectores, las amenazas y riesgos y las variables emergentes, a la luz de la definición que el MEN ha propuesto en los lineamientos de política de educación superior inclusiva: es un “Principio rector general” que busca potenciar y valorar la diversidad entendiéndola y protegiéndola, promoviendo el respeto a ser diferente y facilitar la participación de la comunidad dentro de una estructura favoreciendo así la cohesión social, que es una de las finalidades de la educación. También convendrá hacerlo sobre las 6 características también documentadas por el MEN: Participación, Diversidad, Interculturalidad, Equidad, Pertinencia y Calidad, así como los ejes fundamentales: prácticas, políticas y culturas inclusivas.

Al intentar descifrar estas trayectorias estudiantiles se llegan a identificar desigualdades fácticas y simbólicas, que repercuten en la diversificación de las mismas, que en este caso tienden a ser rezagadas y fragmentadas. A los ojos de los estudiante el problema no es la universidad, su estructura, función y actores, el problema son las particularidades de los mismos estudiantes, no obstante se hallan en la información recogida elementos de incumbencia compartida de origen y consecuencia, que advierten sobre unos factores en doble sentido, algunas veces amenazantes de la permanencia y de otro lado protectores de la trayectoria.

Del mismo modo, en la trayectoria universitaria sobresalen dos dimensiones: académica y social-administrativa, que se distinguen y vinculan en ciertos puntos entrelazando lo particular o personal con lo institucional externo, de tal modo que a nivel académico es señalada la vulnerabilidad cognitiva, la demanda de estudio, los efectos cognitivos de la medicación, compartidas aparecen las dificultades económicas, la autopercepción del estado mental - cognitivo y las hospitalizaciones. Desde el punto de vista de la dimensión social - administrativa cobra importancia, el SBU en el acceso y la activación de los recursos protectores institucionales y la percepción de estos estudiantes frente a la desarticulación y desestructuración de los apoyos y las rutas establecidas para la identificación y para la atención articulada entre el sistema de bienestar, los programas académicos y los docentes. Respecto a los retos de la universidad para caminar hacia la ESI para estudiantes con DPs se recalca la necesidad de movilizar el tema mediante información y formación para que se discutan los fundamentos de una consideración compleja de tal situación.

Se establecieron elementos diferenciadores entre las dificultades psicosociales que no se relacionan con diagnósticos psiquiátricos pero que afectan en cierta medida la permanencia estudiantil, con los que sí se relacionan con trastornos psiquiátricos, sobresale la cuestión de los `trastornos relacionados con sustancias y trastornos adictivos´, pues se halló confusión entre los rasgos y las condiciones diagnosticadas así como entre las condiciones y sus consecuencias.

Sin embargo los condicionantes permanecen amenazantes para la trayectoria y en ese sentido para la permanencia estudiantil, el desafío de los actores será sostener la atención, sin determinismos por su carácter contingente, porque la interferencia asociada a los condicionantes desfavorecedores pueden aparecer en cualquier momento de la trayectoria, incluso a un paso de conseguir el egreso como corre con una de las estudiantes participantes en el panel, a un solo semestre y una asignatura de culminar sus estudios.

En lo que respecta a la definición de ESI aparece la capacidad institucional de `Entender´ la diversidad, a propósito de los hallazgos es posible mencionar el sistema de información universitario, que alude no solo a la ilustración sobre las características estudiantiles de las que se ha ocupado este estudio, sino que trasciende a una formación que



valla instalando capacidad de entendimiento entre los actores, los procesos, las estructuras con estos estudiantes, sus características y sus trayectorias.

Particularmente sobre la estructura administrativo-burocrática, aparece la compleja estructura universitaria y sus sistemas de información, el SBU se encuentra estratégicamente ubicado en cada unidad académica y con las coordinaciones de bienestar universitario y no dependen de la dirección del SBU, sino de cada una de las unidades académicas, de tal manera que fluctuará su funcionamiento según de los intereses, problemáticas, condiciones y posibilidades de cada facultad, escuela, instituto o corporación. Se ha establecido en los estatutos de bienestar que la decisión de solicitar apoyo será interpuesta por el estudiante, será él quien decida buscar y aceptar el apoyo, lo cual representa favorabilidad del componente de participación de la ESI, el hecho de tener voz y responsabilidad recíproca hace que el objetivo de la permanencia sea realmente común. Así las cosas los agentes que alertan sobre la situación lo hacen directamente con el estudiante y le sirven como figuras persuasivas de bienestar y calidad de vida, lo cual redundará en la permanencia en condiciones de bienestar.

Los enlaces y gestiones que demanda el proceso le resultan complejos a los estudiantes y lo es mucho más si se consideran las implicaciones de la sintomatología en la capacidad de autogestión de los estudiantes con trastornos psiquiátricos, así como la problemática manifiesta de verificación del diagnóstico o la insuficiente información que tienen sobre la atención psicológica, lo dicho no excluye a los estudiantes que de entrada deciden no acercarse a los servicios que promueven la salud mental en la Universidad, según (Vargas y Londoño, 2008 p. 29) en el estudio sobre la prevalencia de trastornos mentales en estudiantes universitarios usuarios del servicio de psicología, los índices de prevalencia de los trastornos mentales dentro del servicio psicológico universitario son comparables a los del ámbito clínico; sin embargo estos resultados cobran una importancia mayor si se piensa que muchos de los estudiantes que presentan sintomatología no buscan ayuda. La complejidad del tránsito burocrático para ser atendido en los servicios de salud mental y para darle estabilidad a un proceso dentro y fuera de la universidad, es decir, además en el sistema nacional de salud, da la sensación a los estudiantes de no ser entendida su situación, lo que en realidad se observa desde el SBU es un interés por hacerlo

de la manera más pertinente con unos recursos precarios si se tiene en cuenta la densidad poblacional

En términos de este problema burocrático y normativo la situación es igual para los estudiantes con dificultades en la cognición y el aprendizaje que no se asocian con diagnósticos psiquiátricos y que se ubica en el lugar de la desprotección de la que no resultará la posibilidad de adquirir un trastorno, pero sí un detrimento cada vez mayor de la capacidad para desenvolverse plenamente en el espacio universitario, estarán en riesgo académico, serán mucho más vulnerables a la deserción y a todas las formas concretas y simbólicas de exclusión social y educativa.

Sin embargo esta posición es paradójica en tanto se corre peligro de alguna manera, el deber es mantenerse vigilante sosteniendo la oferta para que la libertad que puede resultar peligrosa en el caso de las discapacidades psicosociales por el debilitamiento volitivo y de autogestión característico logre hacer un poco más difícil la búsqueda de sistemas de apoyo para el cuidado de la vida, la permanencia y graduación estudiantil, de igual manera sucede para los estudiantes relacionados con características de discapacidad intelectual, pues en su afán de mantener ocultas sus dificultades evitan el apoyo llegando al límite de estar en riesgo académico. Si bien, entre los estudiantes existe un reconocimiento de los recursos universitarios que aportan a la permanencia estudiantil, lo que sucede en algunos casos es una dificultad para la activación, que depende de múltiples factores, pero uno muy importante es la relación de los mecanismos y las manifestaciones de la condición de los estudiantes, que condicionan la voluntad de movilizar una situación agobiante para ellos mismos.

La educación superior inclusiva es de acogida, por ello precisa conversar y reconocer la población estudiantil que habita la universidad para tejer lazos, en primera persona, sin embargo transita la sensación de incertidumbre, se hallan habitando el espacio institucional, sus programas y comunidad, rasgos de estigma hacia la discapacidad, sustentados en la desconfianza en los seres con diferencias funcionales que está cimentada en el orden del progreso moderno, occidental del que han emergido la concepción de discapacidad, derivada de la normalidad y la perfección humana que resulta problemática por la barrera del estigma sobre la salud mental y la inteligencia. En este sentido no se cuestionan las condiciones de generación de barreras en la institución sino la

responsabilidad de la discapacidad, es decir se toman únicamente en cuenta las limitaciones individuales y los problemas que implican y no en interacción con los factores contextuales que en interacción con los individuales limitan la participación plena, pues en lo planteado prevalece una visión negativa de la misma y el compromiso directo de la persona para asumir las obligaciones derivadas de su rol, con lo cual se personaliza la "discapacidad" negándole la posibilidad de un acercamiento despojado, que inaugure el reconocimiento de su condición humana, así en este sentido se niega la posibilidad de coincidir con la ESI en términos del tejido de una comunidad intercultural, en permanente diálogo y en la que puedan participar todos.

La desconfianza y el desprecio de las capacidades del otro, se derivan de la lógica progresista y asiste a un estigma social de la negativa a la consideración de las situaciones particulares de personas históricamente excluidas a nivel social, educativo, laboral. Cuestión que alude a la cadena de displicencias sucesivas que llevan a la persona con discapacidad a despreciarse a sí misma y abandonar su formación, también referencia las exclusiones simbólicas de la supuesta donación de resultados que explicarían el éxito académico de esta población lo que manifiesta categóricamente que esta estigmatización contiene además la creencia en la diferencia de inteligencia pues en los casos de DI y DPS las barreras educativas no se eliminan con adecuaciones físicas para el acceso y movilidad, como tampoco con incorporación de TIC para el acceso a la información ni con interpretes en lengua de señas., pues las barreras son sustancialmente de tipo actitudinal y se traducen en fuertes violencias simbólicas.

No obstante, la UdeA específicamente en sus estamentos de Vicerrectoría de Docencia y SBU lucha por sostenerse transitando el camino hacia la ESI generando acciones afirmativas, dando prioridad y accesibilidad a las personas con discapacidad, con el fin de aportar a su calidad de vida; o que dé prioridad a las situaciones más graves de riesgo o afectación de la salud mental como trastornos psiquiátricos, abuso de sustancias psicoactivas, estudiantes en riesgo académico, muestra un ejercicio de mejoramiento continuo que se corresponde con la calidad como característica de la ESI, y la protección como acción que coincide con el discurso de equidad y enfoque diferencial refleja el propósito del SBU por sostener la igualdad de oportunidades en el escenario público de educación superior, sin embargo al encontrarse en sus servicios con estudiantes con

discapacidad se ven en la necesidad de realizar ajustes razonables resaltando al respecto a los enfoques de educación inclusiva, consistentes en un abordaje que trasciende el plano individual, los apoyos psicoterapéuticos y acciones de promoción y prevención de la enfermedad o de las necesidades educativas de la persona, para ampliar del espectro educativo hacia aquellos factores pedagógicos que en este caso consideran la eliminación de barreras para el aprendizaje, la participación y el desarrollo, es decir que no solo incumben al plano subjetivo, sino que se relacionan con aspectos y procesos del contexto, en este caso del aula y de la enseñanza, es decir del plano intersubjetivo como es inherente al acto educativo y pedagógico en la relación directa entre estudiantes y profesores y con la enseñanza el aprendizaje, la didáctica, el currículo y la evaluación.

La compleja estructura universitaria genera barreras, a las que puede hacer frente un actor clave, el docente, cuya labor de observación marcada por las acciones, nombramientos, concepciones, actitudes y expectativas lo puede conducir a la identificación de situaciones de riesgo a la permanencia por situaciones de discapacidad psicosocial e intelectual lo que puede favorecer la estructuración de un acompañamiento real que contribuya a que el estudiante egrese en las mejores condiciones a su vida laboral. El SBU propone un análisis que debe contener el rol del maestro que necesitará afinar su observancia y reconocer las diferencias en los estudiantes, ver más allá de la desmotivación, el desgano y la pereza del estudiante, activando rutas de apoyo necesarias (terapéuticas, familiares, redes de compañeros, redes entre docentes) que acompañe a estos estudiantes sin una suerte de compasión sino de consideración y reconocimiento de la diferencia, para que permanezcan en bienestar.

Repetidamente se subraya el rol del docente y su relación con los estudiantes, una relación que en ocasiones es dirigida por los prejuicios y las preconcepciones, el estigma de la discapacidad, la diferenciación necesaria entre las dificultades psicosociales y a discapacidad psicosocial, así como la ruta de atención a los problemas de salud mental en cada unidad académica, en tensión con la aparición del diagnóstico y los procesos de salud mental que ya se encuentran adelantados tras la necesidad de verificación y certificación de la enfermedad como demanda institucional par a las concesiones particulares. Cada facultad presenta unas tendencias particulares, en el caso de la de Artes se establece la pregunta por la relación entre la aparición de trastornos psiquiátricos y el proceso creativo de sus



estudiantes, el Instituto de Filosofía por su parte aporta elementos a la desmitificación del suicidio desde su experiencia y la facultad de Ciencias Sociales y Humanas hace alusión a los procesos de prácticas profesionales obstaculizados por el estigma social respecto a las discapacidades psicosociales.

A propósito de las discapacidades intelectuales y del desarrollo, la reacción de sorpresa y de una participación muy cohibida, tanto en la sede central como en regiones, hizo sobre todo circular la pregunta por si las personas que ellos reconocían con discapacidad intelectual asociadas a condiciones muy severas, realmente podían ingresar a la universidad y sostenerse para conseguir el logro académico de la graduación. Asociaban esta condición en mayor medida a las “dificultades de entendimiento” o de memoria y atención.

En relación a la participación significativamente más numerosa para la discusión sobre los elementos vinculados al encuentro de estudiantes con DPs con la vida universitaria, llama la atención la ausencia en técnicas como el panel de los actores relacionados con DI pues no solo en la convocatoria, sino en la vida universitaria no se han manifestado ni visibilizado los temas sobre discapacidades intelectuales, al respecto se reflejan tensiones significativas en lo que tiene que ver con las manifestaciones de diagnósticos psiquiátricos que han aparecido previo al ingreso y después de haber avanzado en el programa de estudios, en contraste con las condiciones alrededor de la cognición y de la inteligencia que son de orden del desarrollo, es decir, aparecen a edad temprana, con lo cual los estudiantes han aprendido a camuflar con mayor precisión su condición, sin embargo no es ajena en la UdeA, al ser reportada por algunos coordinadores de programa y por el autorreporte relacionado con las particularidades académicas de la vida universitaria.

La aparición de cuerpos abyectos tomado de Judith Butler (2002, p.19) “implica literalmente la acción de arrojar fuera, desechar, excluir y, por lo tanto, supone y produce un terreno de acción desde el cual se establece la diferencia” que implica para los estudiantes en mención, en la UdeA la ausencia en las consideraciones que a favor de la permanencia se realicen, y con total convicción se concluye además que la permanencia no engloba la complejidad del problema educativo, ni solo las acciones afirmativas para la prevención y disminución de la deserción, sino que esta es un elemento comprendido en el panorama mas amplio de la ESI. Lo cual es consecuencia de las relaciones de saber/poder

existentes incluso dentro de los grupos de oprimidos, así que para el espacio universitario importan y son contados los cuerpos y los sujetos discapacitados física y sensorialmente pero no los que viven con limitaciones de la mente, lo que además sustenta el miedo al reportarlas pues esta estrategia de saber/poder se presenta "como el acontecimiento concreto de la toma de poder por parte de cuerpos razonables e inteligibles que van a detentar el privilegio de la ominación/dominación de otros cuerpos" (Almeida, 2012; p. 34) complejo panorama en el que se naturaliza la impertinencia del espacio universitario como habitación de los estudiantes con una debilidad manifiesta a causa de su condición psicosocial o intelectual; esta ausencia informativa de ninguna manera implica la ausencia real de las mentes `abyectas´ en la dinámica universitaria.

La participación es un derecho y es un elemento sustancial en el modelo social para la comprensión de lo que hoy conocemos como discapacidad, representa también para el SBU un valor fundamental, otra razón para tensionar la oposición sugerida a ambos modelos. La participación constituyen un elemento político del concepto de discapacidad, y de los derechos de las personas con discapacidad, lo que encauza la atención hacia el derecho a la ESI, que por ser derecho no excluye responsabilidades individuales ni sociales, de hecho las ratifica. Es así como la relación educación, inclusión y la discapacidad representa tensiones de relevancia política, social y educativa y lo son más, tratándose de un organismo de naturaleza pública. Es coherente tener un enfoque de desarrollo de capacidades y que el trabajo se fundamenta en la equidad, siempre que no se confunda tal concepto con el de igualdad en el derecho pleno a la educación, entendiendo ambos conceptos en una tensión complementaria que puede ser riesgosa. Las condiciones de igualdad social de oportunidades debe necesariamente tener en cuenta la condición particular de cada ser y colectivo para mediar de la manera más pertinente, según necesite cada uno, de no ser consideradas las diferencias se corre el peligro paradójico de caer en la compensación y el asistencialismo que eclipsa la consideración de un sujeto que es ante todo político.

### CAPÍTULO III

#### DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

*Hablamos demasiado sin decir nada, porque oímos demasiado sin escuchar nada.*

*Por eso, nos retiramos a escribir para reconquistar la derrota  
sufrida siempre que hemos hablado largamente.*

*Larrosa, 2006 p.2*

#### 3.1 Discusión

Es posible identificar valores agregados que se suman al alcance de los objetivos de identificación, descripción y análisis, se inicia señalando la significativa posibilidad de avanzar en materia de las resignificaciones sobre la discapacidad y específicamente las DPs y DI en el espacio universitario paralelo a la recolección de la información para el estudio, haciendo coincidir el acto transformador y el investigativo. En este orden debe mencionarse el establecimiento del contacto con 72 estudiantes relacionados con las DPs y DI, que pasó por un rastreo respetuoso y que dio lugar a la libertad de la decisión de expresión de las características propias. También se sostuvieron encuentros con, las coordinaciones del SBU y con los profesionales de PyP lo cual fue generando enlaces y cooperación para el objetivo común de la permanencia de todos los estudiantes en condiciones de bienestar, pero además dejando abiertos interrogantes sobre los enfoques de desarrollo de capacidades, de salud mental y de educación inclusiva alrededor de DI y DPS.

Al relacionar los hallazgos del estudio y el estado de arte se identifican acuerdos con los estudios de la región, en particular el de IESALC (2014, p. 12) que plantea, necesidades y desafíos sobre la ESI para los gobiernos e instituciones del sector, porque no se trata sólo de generar el acceso a la educación superior para un número cada vez mayor de estudiantes, sin que generen políticas, prácticas y culturas inclusivas, institucionales y gubernamentales para que la puerta de entrada no sea giratoria y se permanezca y llegue al logro académico. Es compromiso de todos los actores universitarios, que las institucionales sean capaces de garantizar que los estudiantes con DPs y DI cumplan el ciclo completo en su formación.

En cuanto al marco conceptual ha sido importante señalar la diferencia existente que desde MEN (2017) se establece entre las dificultades psicosociales y del aprendizaje con los trastornos mentales y del desarrollo, pues se vio reflejado en el estudio desde varios

frentes, el referente a la verificación de la condición, en la que resulta necesario el diagnóstico para activar los recursos institucionales protectores. Pero en sentido más amplio, también interroga y proyecta acciones de debate y precisiones, el arribo del concepto de discapacidad psicosocial y de discapacidades intelectuales, no solo por sí mismos, sino por la ubicación del tema y del “problema” en la educación superior.

Respecto al diseño metodológico es preciso además objetar la ruta escogida para la recolección de la información necesaria para el estudio y preguntarse si una discusión tan compleja debía ser abordada preferiblemente de manera grupal o individual, siendo los estudiantes y el SBU actores principales del estudio en el segundo caso tanto fuente como destinatario de la información.

Esta investigación tiene dos proyecciones necesarias, la primera respecto a la deuda con los estudiantes de activar el ‘Taller del Pensamiento’, figura asociada a la iniciativa Soy Capaz del Plan de Fomento a la Calidad, Permanencia Estudiantil, que se configurará como un espacio para el fortalecimiento de las habilidades psicosociales y del aprendizaje. También será necesario continuar la discusión en el panorama nacional de la ESI movilizándolo la temática en la línea del docente y las relaciones pedagógicas dado que fue un elemento destacado por los actores de este primer ejercicio de investigación.

### **3.2 Conclusiones**

Las trayectorias universitarias de los estudiantes con DPs y DI, se concretan de manera fáctica pero también discursiva, dado que las variables que las movilizan aparecen en algunos casos antagónicas a su configuración inicial, estos desplazamientos suceden por la transformación discursiva sobre las características particulares pero además dependen del actor a quien sirven en determinado encuentro.

Las relaciones entre las trayectorias de estos estudiantes y las condiciones de la universidad para acogerlas aparecieron en dos sentidos, por un lado los recursos protectores y por otro las amenazas y riesgos en los que intermedian unas variables que los movilizan, entre las que se encuentra: el diagnóstico y la paradoja de la consciencia sobre el mismo, en tanto es factor protector si se asume para el manejo de la propia condición y la activación de los recursos institucionales y de otro lado resulta amenazante si lo que se hace es insertarse en la lógica del autoestigma y del estigma social. En lo que tiene que ver con



las manifestaciones del diagnóstico se identifican unos factores internos y externos que determinan la trayectoria universitaria de los estudiantes, en lo individual se distingue la auto identificación y el encuentro con el diagnóstico y sus consecuencias, las crisis psiquiátricas y el autoestigma, son dos elementos que además se vinculan con los aspectos externos señalados, como la verificación del diagnóstico, la percepción y la comprensión de los otros actores, compañeros, docentes y administrativos, así como de las dinámicas universitarias. Otra cuestión relevante que ha sido señalada es la relación de éste con la DPs y la locura.

Otra cuestión relevante que ha sido señalada es la relación a la DPs y la DI son las concepciones sobre discapacidad ligada a lo visible en el cuerpo y plantea una diferenciación entre las discapacidades físicas y sensoriales como limitaciones obvias en la actividad, y la psicosocial como diagnóstico, la evidencia de una, es la apariencia de la falta y la de la otra una valoración clínica sin evidencia visible en los órganos del cuerpo, más si en el comportamiento. Tal valoración obedece a la observación de una sintomatología particular de origen y consecuencia orgánica (Lojo, 2010 p. 21).

La, crisis, hospitalización y medicación implica irrupciones en la vida cotidiana de la persona, entre las que aparece la alteración de la trayectoria educativa, particularmente en el contexto de la UdeA, los periodos lectivos son de 16 semanas en las que se delimitan los tiempos de cancelación y retiro sin peligro de expulsión, sin embargo ante tales situaciones se exponen además los procesos de aprendizaje que a nivel universitario demandan altísimos niveles de concentración y estabilidad psicosocial, afectando directamente en la vida académica, así también ocurre con la medicación que causa una gama amplia de reacciones adversas como problemas cognitivos o letargia, que generan interferencias y tendencia al deterioro físico y cognitivo que derivan en la disminución de la disposición para aprender.

El autorreporte de alguna condición de funcionamiento emocional particular en el escenario universitario conduce al estudiante a ponerse en evidencia ante individuos de los que conoce únicamente su vinculación con la institución, una que al mismo tiempo, indirectamente y por sus dinámicas le está demandando suficiente estabilidad emocional para lograr los objetivos académicos de los que depende la expulsión o la permanencia, sin embargo los estudiantes llegan a identificar en el llamado la posibilidad de una

consideración particular de su situación y la exponen con lo que les significa la incertidumbre de su destino, anteponiendo la necesidad latente y la confianza en los recursos institucionales.

En cuanto al punto de articulación con la vida laboral que representan las condiciones educativas inclusivas, se reflejan en la capacidad empresarial para hacer posible la acogida a la diversidad, con esto digo que la universidad además, educa la empresa y la vida profesional.

El enfoque de 'Desarrollo de capacidades' aparentemente opuesto a la atención a las personas con discapacidades plantea por ejemplo en la voz de Sen (2003 p.23) que la educación es una capacidad esencial que al ser vulnerada afecta en consecuencia la habilidad del individuo para entender e invocar sus derechos, generando otra clase de privaciones, así la diferencia educacional se relaciona con la diferencia de clases, la exclusión y la vulneración de derechos, pues se apaga mucho más la voz en política, por ejemplo para hacer las demandas. Pensando la discapacidad como categorías social y política, sin embargo lo que establece el segundo modelo es una postura compleja del ser humano en la que de igual manera se ofertan entornos protectores, preventivos y promotores de calidad de vida y éste se corresponde también a una posición política en la que se precisa sostener una oferta que representa un derecho para la persona, que históricamente no ha podido disfrutar a plenitud. Lo que se enuncia es un evento social en el que aparece una deuda, que implica un compromiso institucional, al ser un elemento público como fenómeno y construcción social, que se asume desde la consideración del otro en sus capacidades y además en lo que le ha sido negado.

Resulta imperante lanzar la posibilidad de hacer coincidir las capacidades de los estudiantes con las demandas académicas sin menoscabar ninguna de las dos, entendiendo que ambas partes sueñan con la consecución del logro académico. Unos y otros deberán dejar de creer que en la permanencia estudiantil el problema son los estudiantes y sus características, para generar estrategias en las que la universidad en lugar de generar riesgos aprenda a caminar con sus estudiantes en el fortalecimiento de las habilidades psicosociales e intelectuales reconocidas en este estudio como desventajas para la permanencia así como la activación de los recursos institucionales ya instalados, que trabajan por el bienestar del estudiante, así como la generación de información y formación sobre los funcionamientos

particulares a los actores universitarios, todo ello para que coincida la educación superior con la formación, y para que la universidad pueda identificar y eliminar las barreras que sin saber produce y para no generar más, y que logre transformar sus prácticas, culturas y políticas en el camino hacia la Educación Superior Inclusiva.

## **ANEXOS**

### **Anexo 1 Observación**

1.1 Instrumento de registro

1.2 Sistematización, categorización y codificación de la observación

### **Anexo 2 Revisión Documental**

2.1 Instrumento de Fichaje

2.2 Sistematización, categorización y codificación de la revisión documental

### **Anexo 3 Entrevistas**

3.1 Cuestionario de rastreo

3.2 Panel

3.3 Entrevistas SBU

3.4 Ruta Estudiantes

3.4.1 Convocatoria

3.4.2 Entrevistas

### **Anexo 4 Primer acercamiento a las seccionales**

## **LISTA DE IMÁGENES**

Imagen 1 y 2 Panel .....	71
Imagen 3 Icard para convocatoria abierta.....	98
Imagen 4, 5 y 6 Jornada de Acompañamiento Sede Carepa, Andes y Caucaasia.....	114

## **LISTA DE TABLAS**

Tabla 1 Cantidad de respuesta por Unidad, Programa y Dependencia .....	65
Tabla 2 Respuesta libre.....	70

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 Dependencias respondientes .....	64
Gráfico 2 Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo por Unidad Académica .....	67
Gráfico 3 Discapacidades Psicosociales reportadas por Unidad Académica .....	70

## **REFERENCIAS**

AAIDD, (2011). Discapacidad Intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo.



- Abreu, J. (2012) Daena: International Journal of Good Conscience. 7(2) 187-197. Julio 2012. ISSN 1870-557X Hipótesis, Método y Diseño de Investigación (Hypothesis, Method y Re-search Design) Obtenido de [www.spentamexico.org/v7-n2/7%282%29187-197.pdf](http://www.spentamexico.org/v7-n2/7%282%29187-197.pdf)
- Ainscow, M (2005) “Desarrollo de sistemas educativos inclusivos” en las respuestas a las ne-cesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva: Actas del congreso Guztien-tzako eskola, Vitoria-Gasteiz: Servicio central de publicaciones del gobierno vasco, pp 19-32
- Alcaldía Medellín. (2015). Manual de Atención al Suicidio. Obtenido de <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/3c1578f0-4a77-4472-a91a-ce08bcec0fd1/0605-Manual-atencion-Suicidio.pdf?MOD=AJPERES>
- Almeida, M. E., y Angelino, M. A. (2012). Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina. pp 34)
- Alvarado, L. J., y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.
- Álvarez Munarríz, L., Hurtado, F. A., y Couceiro, E. (2016). El Poliedro de la Conciencia: Cerebro, Interacción y Cultura. Tirant lo Blanch
- Ander-Egg, E. (2003). Técnicas para la recogida de datos e información. Buenos Aires: Grupo Editorial LUMEN Humanitas.
- Arciniega, S., y del Rosario, M. (2016). Apuntes para la elaboración de un proyecto de investigación social. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Asodown Colombia y Fundamental Colombia, (2010). “Reconocimiento de la Capacidad Jurídica de las personas con discapacidad Intelectual y Psicosocial en Colombia”.
- Asodown Colombia, Fundamental Colombia, Handicap Internacional, (2010). “Nosotros también podemos decidir. Reconocimiento de la capacidad jurídica de las personas con discapacidad Intelectual y Psicosocial en Colombia”.
- Barra, F., y García, R. (2009). Hospitalización psiquiátrica de niños y adolescentes II: Experiencia clínica en un hospital general privado. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 47(3), 238-243. (pp239).
- Barton, L., Barnes, C., y Oliver, M. (2002). Disability studies today. Polity Press.
- Barton, L. (2015). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de inclusividad: observaciones. Instituto de Educación. Universidad de Londres. Londres, Reino Unido.



- Bauman, Zygmunt (2002) *La Hermenéutica de las Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Nueva Visión
- Bedoya, E., y Montaña, L. (2016). Suicidio y Trastorno Mental. *Rev. CES Psicol.*, 9(2), 179-201.
- Blanco Guijarro, R., y Duk Homad, C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. 1 (1), 9-45.
- Bourdieu, P. (1978) Intervención en el Coloquio del MRAP en mayo de 1978, publicada en *Cahiers Droit et liberté (Races, sociétés et aptitudes: apports et limites de la science)*, núm. 382, pp. 67-71.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., y Shaw, L. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Centro de Estudios para la Educación Inclusiva, UNESCO.
- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias Universitarias*, 2(3).pp6
- Castañeda, E. (9 de Septiembre de 2015). UdeA Noticias. Obtenido de [http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/udea-noticias/udea-noticia!/ut/p/z0/fY4xD4IwEIX\\_igujuROx6kgcTIyDgzHQxVzaRk6hBVqIP9-ig3Fxubzv5b3LAWkFSEsj3yiws1RHLqW4bra7dJFneESRCczFKVut0\\_3yfEE4gPwfiB\\_43nUyB6mcDeYZoGhdH6getKEEyf9S5Rrz0dOdWRdYMfkeE323L2k2pr](http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/udea-noticias/udea-noticia!/ut/p/z0/fY4xD4IwEIX_igujuROx6kgcTIyDgzHQxVzaRk6hBVqIP9-ig3Fxubzv5b3LAWkFSEsj3yiws1RHLqW4bra7dJFneESRCczFKVut0_3yfEE4gPwfiB_43nUyB6mcDeYZoGhdH6getKEEyf9S5Rrz0dOdWRdYMfkeE323L2k2pr)
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la investigación en ciencias sociales*. Lima. Editorial Universidad Ricardo Palma.
- Cerutti, V., y Barrera, M., y Donolo, D. (2008). ¿Desatentos? ¿Desatendidos?: una mirada psicopedagógica del TDAH en estudiantes universitarios. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 3 (2), 4-13.
- Chávez, J. (2015). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, obtenido de [www.juridicas.unam.mx](http://www.juridicas.unam.mx) <http://biblio.juridicas.unam.mx>
- Cifuentes, Rosa María (2011), *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*, Noveduc, Argentina.
- Cobos, A. y Moreno, M. (2014). “Educación superior y discapacidad: análisis desde la experiencia de algunas universidades Colombianas”, *Revista Española de Discapacidad*, 2 (2): 83-101.



- Cotán, A. (2017): "Educación inclusiva en las instituciones de educación superior: narrativas de estudiantes con discapacidad". *Revista Española de Discapacidad*, 5 (I): 43-61.
- Cúpich, (2008) Discapacidad y subjetividad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México)
- De la Cadena Sáenz, Y. B., Villarreal, G., y Isabe, M. (2006). Integración/inclusión de las personas con discapacidad física, auditiva y visual a nivel de pre-grado en las Universidades de Quito (Bachelor's thesis, QUITO/PUCE/2006).
- Deleuze, Guilles (1990) *Pourparlers*. Minuit, París.
- Del Val Cid, C; Gutiérrez Brito, J, (2005) "Prácticas para la comprensión de la realidad social" Madrid; Mc Graw Hill.
- Díaz, L. (2011) *La Observación*. Universidad Nacional Autónoma de México
- Derrida, J (1999) *No escribo sin luz artificial*, Valladolid, Cuatro Ediciones. p.. 176
- De Souza Minayo, M., Ferreira, S., Cruz, O., Gomes, R. (2012). *Investigación social: teoría, método y creatividad*.
- De Sousa Santos, Boaventura (2009). *Epistemología del Sur*, México, Siglo XXI
- Donoso, S. y Schiefelbein, Ernesto (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos.*, 33(1), 7-27.
- Echeita, G. (2009) Representación y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades Educativas Especiales. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 25-35.
- Echeita, G. (2011). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. (12), 26-46.
- Fayad, S. J. (2010). La educación superior inclusiva, concepciones, tipologías, construcción de comunidades de vida y comunidades de sentido universitario para todas y todos. Cali: Universidad del Valle.
- Fernández, María Teresa (2010) "La discapacidad mental o psicosocial y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad". *Defensor Revista de Derechos Humanos. Discapacidad Psicosocial: invisibilidad inaceptable*. México DF, p.11.
- Figueroa, M. A., y Inostroza, H. (2015). *Discapacidad y Salud Mental: una visión desde SENA-DIS*. Santiago, Chile: SENADIS.



- Frigerio, G. (2012). Hipótesis para comprender lo que se pone en juego en estos tiempos. *Nuevas Visiones para la Educación Social: Experiencias y retos de futuro.*, (pág. 17). Valencia.
- Fundación Par. (2010). *Escuelas inclusivas: un camino para construir entre todos: investigación y relato de experiencias sobre educación y diversidad*. Buenos Aires Argentina.
- Goffman, E., y Guinsberg, L. (1970). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez, M., y Sabeh, E. (2001). *Calidad de vida. Evolución del concepto y su influencia en la investigación y la práctica*. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca.
- Gómez-Restrepo, C., Aulí, J., Tamayo Martínez, N., Gil, F., Garzón, D., y Casas, G. (2016). Prevalencia y factores asociados a trastornos mentales en la población de niños colombianos, Encuesta Nacional de Salud Mental (ENSM) 2015. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 39-49.
- González Lizárraga, M. (2011). *Las trayectorias de los estudiantes universitarios: un modelo integral= Les trajectoires des étudiants universitaires: un modèle intégré*.
- Hartman-Hall, H. M., y Haaga, D. A. (2002). College students' willingness to seek help for their learning disabilities. *Learning disability quarterly*, 25(4), 263-274.
- Hernández, A. S. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, 57(1), 99-116.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010) *Definición del alcance de la investigación a realizar: exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa. Metodología de la investigación*.
- Hopkins, L. (2011): "The path of least resistance: a voice-relational analysis of disabled students' experiences of discrimination in English universities". *International Journal of Inclusive Education*, 15 (7): 711-727.
- Izuzquiza, D. (2012). *El valor de la inclusión educativa de jóvenes con discapacidad intelectual en las instituciones de educación superior: El Programa Promotor*. *Bordón* 64 (1), 2012, 109-125.
- Jomtien. (1990). "Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje".
- León, S. O., y Medrano, A. L. J. (2007). El trastorno por déficit de atención e hiperactividad en estudiantes universitarios. *Rev Fac Med UNAM*, 50(3).



- Leporati, S. (2013). La dislexia en la universidad: una diferenciación humana que no es atendida en el nivel universitario. Congreso de Docencia Universitaria. Buenos Aires.
- Lojo, M.(2010) "Cuando la voluntad se enferma" *Defensor Revista de Derechos Humanos. Discapacidad Psicosocial: invisibilidad inaceptable*. México DF. p. 21
- Lombroso, C. (2009). Arte, genio y locura. *Minerva: Revista del Círculo de Bellas Artes*, 11, 80-83.
- Londoño, N.H. Juárez, F., Palacio, J., Agudelo, D., Muñoz, O., Marín, C.A., Lemos, M., Toro, B., Hurtado, M.H., Gómez, Y., Ochoa, N.L., Uribe, A.F., Rojas, A.L., Pinilla, M.L., Villa-Roel, D., Villegas, M.J., Arango, A.L., Restrepo, P.A., López, I.C. (2011). Vulnerabilidad cognitiva en trastornos mentales. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 47(2), 289-309.
- Medina, Layne (2007) Lo psicosocial desde una perspectiva holística. *Revista Tendencia y Retos* No 12: 177-189
- Mejía, O. (2014) Elementos para una hermenéutica crítica: una introducción al problema del método en las ciencias sociales y el derecho. *Pensamiento jurídico*, N° 39, ISSN 0122 - 1108, Enero - Junio, Bogotá p. 15 – 53
- Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M., y Rivera, C. (2016). Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile.
- MEN (2014). Experiencias e investigación en educación superior inclusiva en Iberoamérica.
- MEN (2015) Estrategias para la Permanencia en Educación Superior: Experiencias Significativas.
- MEN (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva.
- Ministerio de la Protección Social, 2003(Vargas Ramos, O. M., Lemos Hoyos, M., Toro, B. E., y Londoño Arredondo, N. H. (2008). Prevalencia de trastornos mentales en estudiantes universitarios usuarios del servicio de psicología. *International Journal of Psychological Research*, 1(2).)
- Molina, T., Astorga, G., Gómez, M. (2017). Informe de Mapeo acerca del Ejercicio de la Capacidad Legal de las Personas con Discapacidad Psicosocial en Seis Países
- Ocampo, A. (2011). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 227-239.



- OMS (2009) Tratamiento farmacológico de los trastornos mentales en la atención primaria de salud.2009; p. 27
- OMS (2013) Plan de acción sobre salud mental 2013-2020, Organización Mundial de la Salud, p.43.
- ONU (2006) Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Artículo 24 pp.20
- Paz; Sobredo, Díaz y Ribeiro (2012) "Las personas con discapacidad psicosocial: del estigma del encierro hacia la inclusión social plena". Derechos Humanos en Argentina. Informe 2012. 351:376
- Operti, R (2009). "La educación inclusiva, perspectiva internacional y retos del futuro" en Berruezo, R. (Coord.) El largo camino hacia una educación inclusiva. Aportaciones desde la historia de la educación, Pamplona: Universidad Pública de Navarra, pp. 117-138).
- Packer, M. (1985). La investigación hermenéutica en el estudio de la conducta humana. *American Psychologist*, 40(10), 1-25.
- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Cermi* pp.103).
- Parra, C. (2004). Derechos humanos y discapacidad. Bogotá: Centro Editorial Universidad del Rosario.
- Parrilla Latas, Á. (2013). Presentación. Equidad e Innovación en la investigación educativa: reflexiones y aportaciones desde la red de investigación CIES. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 7-13.
- Payá, Andrés Rico. (2017). Políticas de educación inclusiva en América Latina Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista de educación inclusiva*, 3(2)125-142.
- Pérez C, Bonnefoy C, Cabrera A, Peine S, Macaya K, Baqueano M, et al. (2012) Problemas de salud mental en alumnos universitarios de primer año de Concepción, Chile. *Anales de Psicología*, 28 (3), 797-804.
- Pottinger, A. M., La Hee, F., y Asmus, K. (2009). Students admitted to university who fail: hidden disabilities affecting students performance. *West Indian Medical Journal*, 58(2), 99-105.
- Rodríguez, G., Gil, J., García, E., (1996). Metodología de la investigación. Ediciones Aljibe (España)
- Ruiz, c., Mas, O., Tejada, J. y Navío, A. (2008).El perfil competencial del profesorado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. Bellaterra: Departamento de Pedagogía Aplicada-UAB (Tesis Doctoral inédita); Funciones y



- escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de Educación Superior*, XXXVII 2 (146), 115-132).
- Runge Peña, A. K., y Muñoz Gaviria, D. (2012). Pedagogía y Praxis (Practica) Educativa o Educación de nuevo: Una diferencia necesaria. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 8 (2). 75-96.
- Salazar, R. B. (2016). La idea de los ajustes razonables como forma complementaria para conseguir la igualdad de las personas con discapacidad. *Actualidad Jurídica*, 40-54.
- Sandoval, C.A. (2002). "Investigación Cualitativa. En Métodos y técnicas de investigación social". Composición Electrónica: ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Schalock, R. L., y Verdugo Alonso, M. Á. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual.
- SEN, Amartya (2003) The importante of Basic education. Conferencia en Edinburgh University. En <http://www.cis.ksu.edu/~ab/Miscellany/basiced.html>
- Sirgy, M. J., Grzeskowiak, S., y Rahtz, D. (2007). Quality of college life (QCL) of students: Developing and validating a measure of well-being. *Social Indicators Research*, 80, 343–360.
- Sirgy, M. J., Lee, D. J., Grzeskowiak, S., Yu, G. B., Webb, D., El Hasan, K., et al. (2010). Quality of college life (QCL) of students: Further validation of a measure of well-being. *Social Indicators Research*, 99(3), 375–390.
- Skliar, C. (2008). *Conmover la educación*. Noveduc Libros.
- Skliar, Carlos. (2012) *No tienen prisa las palabras*, Candaya, Barcelona, 2012, p. 13.
- Talero-Gutiérrez, M., Rodríguez, D., De La Rosa, G., Morales, A. y Vélez Van- Meerbeke (2010). "Caracterización de niños y adolescentes con trastornos del Espectro autista en una institución de Bogotá" Colombia, *Sociedad Española de Neurología*, Volumen 27, Número 2, P.inas 90-96
- Torelló, O. M., y Rueda, P. O. (2017). La atención a la diversidad en la educación superior: Una perspectiva desde las competencias docentes. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1).
- Torregrosa, J.R. y Garrido Luque, A. (1992). *Influencias sociales y psicológicas en la salud mental*. Siglo XXI. Madrid.
- Trucco, Marcelo. (2002). Estrés y trastornos mentales: aspectos neurobiológicos y psicossociales. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 40(Supl. 2), 8-19. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272002000600UdeA>. (25 de Febrero de 2018). Universidad de Antioquia. Obtenido de



- UdeA. (22 de Noviembre de 2017). Universidad de Antioquia. Manual de Gestión de la Dirección de Bienestar Universitario. Obtenido de <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/4ddaf4ed-07ea-4ed4-868b-cef08397bb67/Manual+de+Gesti%C3%B3n+-+Numeral+4.pdf?MOD=AJPERES>
- UdeA (2010) Informe Final. Autoevaluación Institucional 2006 - 2010. Obtenido de <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/d00c895f-6746-42ff-8517-2c37098858b1/Informe+Final+Autoevaluacion+Institucional+2010.pdf?MOD=AJPERES> (22 de Noviembre de 2017).
- Unesco. (2008). Educación inclusiva: el camino hacia el futuro. xlviii Conferencia Internacional de Educación., Ginebra. pp 5.
- Unesco (2017). La educación transforma vidas.
- Unesco. (2017)Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación p. 7
- Universidad Oberta de Catalunya. (11 de Marzo de 2016). uoc. Obtenido de <https://www.uoc.edu/portal/es/news/actualitat/2016/217-dislexia-universidad.html>
- Universidad Pedagógica Nacional, Ministerio de Educación Nacional, Gobierno de Colombia, y Fundamental Colombia. (2017). Discapacidad Psicosocial y Discapacidad Intelectual. Comprensiones, retos y estrategias para la Educación Inclusiva de Calidad. Bogotá.
- Uribe y Carrillo (2014) Relación entre la lecto-escritura, el desempeño académico y la deserción estudiantil Entramado, vol. 10, núm. 2, julio-diciembre, 2014, pp. 272-285 Universidad Libre Cali, Colombia
- Valencia, V. (s.f) Revisión documental en el proceso de investigación. Universidad tecnológica de Pereira. Obtenido de <https://univirtual.utp.edu.co/pandora/recursos/1000/1771/1771.pdf>
- Velásquez, C. (2009) Rendimiento académico y abuso-dependencia de sustancias psicoactivas en los estudiantes de la UdeA. Línea Temática 1: Factores asociados al abandono. Tipos y perfiles de abandono. Tipo de comunicación: Investigación. [www.alfaguia.org/www-alfa/images/PonenciasClabes/1/ponencia\\_195.pdf](http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/PonenciasClabes/1/ponencia_195.pdf)
- Von Fürstenberg Letelier, M.T., y Illanes Aguilar, L.E. (2017). Formación laboral para jóvenes con diversidad funcional intelectual incluidos en un campus universitario. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 125-146.
- Wolf, L. E. (2001). (College students with ADHD and other hidden disabilities. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 931(1), 385-395.)



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Facultad de Educación**

Xavier, M. D. S., Terra, M. G., da Silva, C. T., Souto, V. T., Mostradeiro, S. C. T. D. S., y Vasconcelos, R. O. (2014). El uso de psicofármacos en individuos con trastorno mental en seguimiento ambulatorio. *Enfermería Global*, 13(36), 114-125. pp116



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3