

margen N° 117 - junio de 2025

## Educación inclusiva en Trabajo Social y discapacidad visual y auditiva desde la política de inclusión de dos universidades públicas de Bogotá

Por Laura Sofía Carvajal Fernández y Liceth Dayana Holguín Beltrán

**Laura Sofía Carvajal Fernández.** Estudiante de Trabajo Social y miembro del semillero Epistemes de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Colombia.

**Liceth Dayana Holguín Beltrán.** Estudiante de Trabajo Social y miembro del semillero Epistemes de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Colombia.

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

Pablo Gentili

El presente artículo se deriva del Trabajo de Grado titulado “Más Allá del Discurso: Formación en Trabajo Social y la Política de Inclusión de dos Universidades Públicas de Bogotá”, el cual analiza la manera en que las universidades públicas Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (UCMC) y Universidad Nacional de Colombia (UNAL) abordan la formación en Trabajo Social desde una perspectiva de inclusión que contemple la diversidad lingüística, en particular de personas con discapacidad visual o auditiva, entendiendo el lenguaje como una necesidad y un derecho fundamental para la construcción de comunidad.

Desde una mirada decolonial, se indagan las tensiones entre el discurso de la inclusión institucional y las prácticas educativas, resaltando iniciativas estudiantiles y docentes que desafían las lógicas capacitistas.

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

### Introducción

Como espacio de formación académica y profesional, la universidad ha sido reconocida por su capacidad de producir y reproducir saberes. No obstante, también es un lugar en el que se hacen

visibles las tensiones y contradicciones que atraviesan las sociedades. En este escenario, las Políticas de Inclusión formuladas por las Instituciones de Educación Superior pretenden responder al desafío de garantizar entornos accesibles para todas las personas. Sin embargo, en su aplicación revelan limitaciones que invitan a cuestionar sus alcances reales.

Es así como la presente investigación surge de la inquietud por comprender cómo, en el marco de la formación en Trabajo Social, las universidades públicas Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y Universidad Nacional de Colombia abordan la inclusión de personas con discapacidad visual y auditiva. Con ello se problematiza no sólo la ausencia de recursos o ajustes razonables, sino también se evidencia cómo el modelo educativo continúa priorizando saberes, lenguajes y formatos de aprendizaje hegemónicos que refuerzan la exclusión de quienes habitan cuerpos diversos.

Este análisis permite cuestionar las formas en que la educación superior reproduce modelos capacitistas que normalizan ciertas maneras de aprender y comunicar, relegando otras al margen. Al mismo tiempo, invita a repensar la universidad como un espacio que debe garantizar el derecho a la educación desde la pluralidad de lenguajes, experiencias y modos de habitar el mundo. A partir de ello es que se proponen estrategias concretas para promover una educación que garantice el acceso equitativo al conocimiento, la participación plena y la capacidad de transformación social desde la diferencia.

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

Con esto se pretende abrir preguntas que interpelan el quehacer de las instituciones de Educación Superior pública y de la formación en Trabajo Social, proponiendo que la universidad debe avanzar hacia la construcción de espacios donde la diferencia deje de ser tolerada y pase a ser valorada como un elemento central en la configuración de una sociedad justa, plural y equitativa.

### **Trazado Teórico**

El trazado desde el cual se articulan las concepciones teóricas de la investigación desarrollada se construye desde la articulación de las nociones de discapacidad, diversidad lingüística, educación inclusiva y políticas institucionales de inclusión, entendidas no como categorías aisladas sino como dimensiones interrelacionadas que configuran el acceso, la permanencia y la participación en la educación superior.

En cuanto a la categoría de discapacidad, es necesario mencionar que a lo largo del tiempo la discapacidad ha sido comprendida desde diferentes marcos teóricos, muchos de los cuales han perpetuado visiones patologizantes y asistencialistas. Modelos como el de prescindencia, el médico-rehabilitador y el biológico han situado a la discapacidad como una deficiencia inherente al cuerpo, justificando la exclusión bajo discursos de inutilidad o dependencia (Palacios, 2001; Pinillos & Naranjo, 2018).

En contraste, el modelo social de la discapacidad plantea que el origen de la exclusión radica en las barreras impuestas por el entorno. Desde esta perspectiva, la discapacidad no es un atributo individual sino una construcción social derivada de sistemas capacitistas que no proveen las condiciones necesarias para la participación plena (Palacios, 2001). Este enfoque permite visibilizar que las limitaciones no están en los cuerpos sino en los entornos físicos, comunicativos, pedagógicos y culturales.

Este es un modelo que reivindica la agencia de las personas con discapacidad sobre sus propias vidas, por lo cual, este modelo constituye el eje epistémico de la investigación ya que permite problematizar las barreras materiales, simbólicas y actitudinales que enfrentan las personas con discapacidad en los entornos universitarios, reconociendo la necesidad de transformar no a los sujetos sino a las instituciones. Así, se parte de la premisa de que la inclusión no se logra con ajustes individuales sino con políticas y prácticas que reconozcan la diversidad como principio organizador de la vida educativa.

Asimismo, la diversidad lingüística, entendida como la coexistencia de múltiples formas de comunicación -lenguas orales, de señas, sistemas táctiles como el Braille, y tecnologías asistidas- constituye un eje fundamental del modelo social en tanto pone en cuestión las formas monolingües y homogeneizadoras de organizar la vida institucional.

En el contexto de la discapacidad, reconocer y promover la diversidad lingüística no es un gesto técnico sino un acto político. Tal como lo establece la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, debe garantizarse el derecho a expresarse y a ser comprendido mediante formas de comunicación alternativas y aumentativas. En consecuencia, el acceso a la lengua de señas, el Braille y a recursos tecnológicos debe asumirse como un derecho, no como un privilegio.

En articulación con el modelo social, esta perspectiva implica que las barreras comunicativas no se encuentran en las personas sino en una sociedad que no ha generado las condiciones para una comunicación equitativa. Así, garantizar la diversidad lingüística no sólo permite el ejercicio pleno de derechos sino que también fortalece el tejido cultural y la justicia epistémica.

La educación inclusiva, enmarcada en el modelo social, no se reduce a integrar a estudiantes con discapacidad en sistemas preexistentes sino que exige la transformación estructural del sistema educativo para hacerlo accesible, flexible y equitativo. Como plantea Blanco (2011), se trata de un proceso dinámico que aspira a garantizar el derecho a una educación de calidad para todas las personas, sin que deban adaptarse a lógicas uniformizantes.

En el contexto colombiano, la Ley 1618 de 2013 establece que la inclusión supone la eliminación de barreras para el acceso, la participación y el aprendizaje. En esta línea, la UNESCO (2008) define la inclusión como un proceso continuo que requiere revisar y modificar las políticas, prácticas y culturas educativas para responder a la diversidad del estudiantado. Autores como Gentili (2010), Skliar (2010) y Tovar (2016) coinciden en que la inclusión debe implicar un cambio de paradigma: no basta con "hacer lugar" a quienes han sido excluidos sino que es necesario reconstruir los espacios educativos desde la diferencia como valor. Esto requiere que las universidades, en particular las públicas, asuman un compromiso ético y político con la justicia social.

Finalmente, las políticas institucionales son el mecanismo mediante el cual se traduce el discurso de la inclusión en acciones concretas. Estas deben concebirse como instrumentos vivos, en constante revisión, que orienten la gestión, la docencia y la convivencia desde principios de

equidad y respeto por la diversidad (Ainscow & Booth, 2011; UNESCO, 2021).

En Colombia, universidades como la Nacional de Colombia (Acuerdo 036 de 2012) y la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (Acuerdo 011 de 2024) han implementado políticas inclusivas que buscan eliminar barreras físicas, pedagógicas y comunicativas. Estas políticas reconocen la necesidad de ajustes razonables, apoyos y currículos flexibles, pero también evidencian los desafíos persistentes para su implementación efectiva, especialmente frente a la diversidad lingüística.

### **Trazado Metodológico**

El presente trabajo de investigación se estructura a partir de una postura ética y política decolonial que se aleja de los métodos convencionales y se enmarca en los postulados de Alexander Ortiz Ocaña (2019). Esta mirada permite comprender el proceso investigativo como un tejido de saberes situado, en el que el conocimiento emerge del encuentro con el otro desde la horizontalidad, la afectividad y la implicación. Para ello, la altersofía, entendida como la construcción del saber desde la diversidad y el diálogo, da paso a una configuración de la investigación desde cuatro momentos: Contemplar la realidad social, Horizonte Investigativo, Conversar alterativo y Reflexionar configurativo. Cada uno de estos momentos no responde a una lógica lineal sino que se entrelaza con los otros, permitiendo un acercamiento más profundo a las experiencias, narrativas y prácticas vinculadas a la inclusión y la diversidad lingüística.

Asimismo, la perspectiva decolonial, desde los aportes de Aníbal Quijano y Catherine Walsh, permite comprender la educación superior como una estructura atravesada por la colonialidad del saber. Esta investigación reconoce que la universidad reproduce lógicas epistémicas jerárquicas que excluyen saberes y lenguajes no hegemónicos.

Desde el modelo social de discapacidad (Pinillos y Naranjo, 2018) se concibe la discapacidad no como deficiencia individual sino como resultado de un entorno que no contempla la diversidad funcional. La accesibilidad comunicativa, por tanto, no es un favor que se concede sino un derecho que debe ser garantizado.

Además, la investigación se articuló con el Semillero Epistemes, lo que fortaleció el proceso investigativo desde la praxis académica. También se apoyó en experiencias formativas como la electiva en Teoría Social Crítica de la Discapacidad y espacios de formación en Lengua de Señas Colombiana.

La producción de conocimiento fue asumida como un acto colectivo y situado, en el que la narrativa, el diálogo y la escucha profunda se convirtieron en herramientas centrales para construir sentido. Así, esta metodología se constituyó no sólo como una estrategia para comprender una realidad sino como una apuesta por construirla desde otras formas de habitar, comunicar y aprender, colocando la diferencia en el centro del ejercicio investigativo.

### **Hallazgos**

Los hallazgos emergen del diálogo y la escucha de las voces de la comunidad universitaria y sus experiencias dentro de la formación en Trabajo Social en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y la Universidad Nacional de Colombia. En coherencia con la perspectiva decolonial de la investigación y desde el reconocimiento del saber situado, estos resultados no

pretenden ofrecer una verdad única o cerrada, sino visibilizar las tensiones, contradicciones y resistencias que atraviesan el discurso y la práctica de la inclusión en la educación superior.

En este sentido, los relatos de las y los participantes permiten evidenciar elementos estructurales, curriculares y comunicativos que permiten comprender cómo operan -y se resisten- las lógicas capacitistas dentro del campo académico.

Los hallazgos se presentan a continuación permitiendo una lectura crítica sobre los alcances, vacíos y oportunidades de transformación en la educación superior desde una mirada situada, decolonial y comprometida con la diversidad lingüística.

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

En el análisis comparativo de los programas de Trabajo Social de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (UCMC) y la Universidad Nacional de Colombia (UNAL) se identificaron diferencias en la estructura curricular y en la concepción de la formación profesional. La UCMC desarrolla un programa de ocho semestres con un enfoque práctico desde etapas tempranas, particularmente a partir del tercer semestre, lo cual permite una articulación directa con la intervención situada. Por su parte, la UNAL ofrece un plan de diez semestres que privilegia una actitud investigativa, promoviendo el desarrollo de procesos analíticos y de transformación social, con prácticas institucionales a partir del octavo semestre.

A pesar de que ambos programas enuncian una apuesta crítica y transformadora, sus estructuras siguen respondiendo a modelos de conocimiento hegemónicos, en los que la inclusión es enunciada más como principio normativo que como práctica educativa efectiva. Si bien se cuenta con marcos que apelan al respeto por la diferencia, las experiencias estudiantiles revelan una desconexión significativa entre este discurso institucional y las realidades vividas por personas con discapacidad visual o auditiva. Las políticas de inclusión, aunque formalmente existentes, no han logrado incidir en la transformación profunda de las estructuras pedagógicas, comunicativas o curriculares.

### **Estructuras Académicas y Saberes Situados en la Formación en Trabajo Social**

El estudio de los diseños curriculares permitió constatar que ambas universidades han consolidado propuestas que vinculan teoría y práctica desde una mirada crítica. En la UCMC se destaca la integración de una perspectiva interdisciplinar que permite leer los contextos locales y globales de manera situada, mientras que la UNAL fortalece la formación investigativa y la intervención en campos como justicia comunitaria, redes sociales y defensa de derechos. Sin embargo, en ambos casos persiste una reproducción de marcos epistemológicos eurocentrados que limitan el reconocimiento de saberes otros y que invisibilizan la diversidad lingüística.

Los contenidos formativos, así como los lenguajes privilegiados para la enseñanza, continúan basados en el español oral y escrito como forma legítima de acceso al conocimiento. Al respecto, es posible notar que

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

Lo que evidencia que estas formas de comunicación que escapan a marcos normativos siguen estando al margen, relegadas a iniciativas optativas o electivas. Esta situación revela la urgencia de revisar en forma crítica los modos en que se construyen los saberes profesionales y de avanzar hacia una comprensión plural de los lenguajes como fundamento del quehacer en Trabajo Social.

### **Saberes, Estructuras y Discursos: Caminos y Desafíos en la Construcción de una Educación Inclusiva**

El análisis de las políticas de inclusión en ambas instituciones permitió evidenciar una fuerte tensión entre los documentos normativos y su aplicación concreta. La UCMC cuenta con el Acuerdo 011 de 2024 que propone un enfoque diferencial, mientras que la UNAL se rige por el Acuerdo 036 de 2012 que adopta el modelo social de discapacidad. No obstante, en ambos casos estas políticas han sido implementadas de manera fragmentaria, sin una apropiación significativa por parte de la comunidad universitaria.

Se identificaron múltiples barreras, como el desconocimiento generalizado de la política por parte de docentes y estudiantes, la ausencia de mecanismos de participación estudiantil en su diseño y evaluación y la instrumentalización de la inclusión como tarea técnica desprovista de reflexión pedagógica, lo que se refleja en la voz de la comunidad cuando se afirma que “la universidad físicamente no está hecha para las personas con discapacidad. (...) Yo creo que la universidad hace un ejercicio de intentar ser inclusivo muchas veces, pero es una inclusión a medias” (Tertulia realizada con la estudiante Andrea García de la UNAL).

Asimismo, las voces estudiantiles señalaron que las rutas de acompañamiento son poco claras, que los ajustes razonables no son consistentes y que las acciones inclusivas no logran transformar la lógica institucional capacitista. Esta realidad reafirma la necesidad de repensar las políticas desde un enfoque dialógico que reconozca los saberes situados y que se construya con quienes viven la exclusión en sus múltiples formas.

### **Configuraciones del Saber: Retos y Resistencias en la Inclusión de la Discapacidad en Trabajo Social**

En el plano curricular, la inclusión de la discapacidad continúa siendo marginal. En la UCMC, la única asignatura que aborda esta temática es la electiva “Teoría Social Crítica de la Discapacidad”, lo que refleja una visión periférica del tema al no integrarse como componente obligatorio de la formación profesional. En la UNAL, la presencia de este enfoque depende del interés del docente y de su “pertinencia” dentro del curso, lo que evidencia una falta de real interés institucional. Este enfoque reactivo impide que la discapacidad sea entendida como categoría analítica transversal y como dimensión política del Trabajo Social.

Los testimonios recogidos reflejan una preocupación por la carencia de herramientas teóricas, metodológicas y prácticas que permitan comprender y acompañar procesos sociales desde una perspectiva inclusiva. ya que “no hay una materia como tal de inclusión, y no se aprenden más cosas, porque no sabemos nosotros con qué tipo de población vamos a trabajar más adelante” (Tertulia realizada con el estudiante Nicolás Ormazá de la UCMC). Además, se denuncia que la estructura pedagógica sigue sin considerar la discapacidad como una forma legítima de experiencia y conocimiento. Estas omisiones dificultan el ejercicio profesional transformador y refuerzan lógicas excluyentes desde la formación.

## **Caminos de Inclusión: Saberes, Luchas y Transformaciones en Trabajo Social**

Desde este apartado se recogen las experiencias, estrategias y resistencias que emergen desde lo cotidiano en los escenarios universitarios y que configuran formas concretas de disputar el lugar de la inclusión en la formación en Trabajo Social. A diferencia de los apartados anteriores, centrados en lo normativo o institucional, aquí se visibilizan los gestos pedagógicos, lingüísticos y afectivos que permiten pensar otra universidad posible. Se parte de la premisa de que los caminos hacia la inclusión no se construyen únicamente desde las políticas sino también desde las experiencias, las luchas y las prácticas que cuestionan el modelo tradicional de enseñanza.

### **Nombrar la Diferencia: Lecturas de la Discapacidad**

En las voces de docentes y estudiantes se perciben múltiples tensiones en torno a las concepciones de la discapacidad. Si bien algunos sectores académicos han avanzado hacia un enfoque social y crítico, todavía prevalecen interpretaciones centradas en la deficiencia, en las que la discapacidad se asocia con la falta o la anomalía. Estas lecturas se reproducen tanto en el currículo como en la interacción cotidiana, condicionando la forma en que se construyen los vínculos, las prácticas pedagógicas y las oportunidades de participación.

El hecho de que la discapacidad aún sea vista como una condición que “requiere adaptación” más que como una dimensión constitutiva de la diversidad humana evidencia que la inclusión sigue operando como un esfuerzo individual y no como un compromiso colectivo. Esto tiene implicaciones directas en la manera en que se concibe la formación profesional: se prepara a los y las futuras trabajadoras sociales para “intervenir” sobre sujetos con discapacidad, pero no se les forma para reconocer y deconstruir las estructuras capacitistas de las que ellos mismos forman parte.

### **Lenguas Diversas, Saberes Plurales**

Uno de los hallazgos más contundentes es la exclusión sistemática de los lenguajes no hegemónicos en el contexto universitario. La lengua de señas colombiana (LSC) y el sistema Braille no están integrados en el currículo como componentes fundamentales, ni como herramientas, lo que limita no solo el acceso a la información sino también el reconocimiento epistémico de quienes habitan y aprenden desde esas formas de comunicación. Al mismo tiempo, el inglés se posiciona como la lengua obligatoria del currículo, lo que evidencia una jerarquía colonial del saber en la que ciertas lenguas se validan por su valor económico y otras se invisibilizan por considerarse “necesidades especiales”.

Las voces recogidas denuncian esta jerarquización lingüística, señalando que la universidad sigue priorizando formatos y lenguajes normativos sin abrirse a la pluralidad comunicativa que implica pensar lo común desde la diferencia. Hablar de inclusión implica también reconocer que el lenguaje no es solo una herramienta sino un lugar de poder, y que democratizar el acceso al conocimiento requiere multiplicar las formas de nombrar, escuchar y ser escuchado.

### **Pedagogías en Clave de Resistencia: Otras Formas de Habitar lo Educativo**

Frente a estas barreras estructurales emergen prácticas pedagógicas que se configuran como

formas de resistencia. Se trata de gestos cotidianos en los que docentes y estudiantes negocian nuevas formas de enseñar, aprender y estar juntos en el aula; en este caso, es importante resaltar que “nada de eso es institucional, el lineamiento sí, pero el programa crea espacios para que logremos darle respuesta a las necesidades de los estudiantes que tenemos en tutoría individual (...) todo eso viene de nuestro programa, no está en otro” (Tertulia realizada con la Docente UCMC 1). En algunos casos, estos ajustes no provienen de una política sino de la sensibilidad de ciertos docentes que se permiten escuchar, adaptar contenidos, flexibilizar evaluaciones o abrir espacios para la expresión de otras corporalidades y formas de percepción.

Estas pedagogías de resistencia se sostienen en el vínculo, en la afectividad y en la disposición al encuentro. Como lo señalan varias de las personas participantes de la investigación, la inclusión no se decreta, se construye en el día a día, en la forma en que se lee a un estudiante, en el valor que se le da a su silencio, a su gesto, a su ritmo, haciendo necesario “generar otro tipo de pedagogías y de formas en el aula para que no hablemos de la diversidad, pero pues no generemos otras formas de esos procesos de aprendizaje, de interacción con los estudiantes” (Tertulia realizada con la docente Alejandra Echeverry de la UCMC). En este sentido, se reivindica una pedagogía de la hospitalidad en la que el aula no sea solo un espacio de transmisión de conocimientos sino un territorio compartido que puede ser habitado desde la diferencia, sin necesidad de nombrarla o corregirla.

Estas experiencias muestran que es posible construir otras formas de universidad desde abajo, desde quienes enfrentan las barreras, no como obstáculos personales sino como síntomas de una estructura que todavía resiste a transformarse. Así entendidos, los caminos de inclusión no se limitan a la implementación de políticas sino que exigen una transformación ética, política y epistemológica de la educación superior.

### **Otros Saberes, Otras Voces: Apuestas Estudiantiles por la Inclusión**

En este apartado se visibilizan las experiencias, gestos y resistencias que emergen desde los cuerpos, trayectorias y saberes de estudiantes que han habitado la universidad desde los márgenes. A diferencia de los discursos institucionales que sitúan la inclusión en el plano de la política formal o del ajuste técnico, las voces aquí recogidas permiten reconocer que la inclusión se construye también -y sobre todo- en lo cotidiano, en las redes afectivas, en los aprendizajes compartidos y en la acción colectiva. Estas prácticas no parten de una estructura oficial sino del deseo de permanecer, de transformar y de habitar la universidad desde la diferencia.

Ejemplo de ello, la estudiante Jennifer Fernández comenta que, “en mi caso he sido pues invitada a la electiva de Teoría Crítica para impartir talleres de braille, o en otras ocasiones también han sido frente al lenguaje de señas, pero pues realmente no es como que la universidad se interese en esto”. (Tertulia realizada con la estudiante Jennifer Fernández de la UCMC). Su voz evidencia que estas experiencias no surgen desde una estructura institucional sino de los márgenes, de la voluntad de estudiantes (como ella) que se resisten a que la diversidad lingüística y sensorial siga siendo una anécdota y no un principio constitutivo de la vida universitaria.

Los relatos muestran que las luchas por la inclusión no se limitan a demandas individuales sino que implican una profunda crítica al modelo universitario hegemónico. Estudiantes con discapacidad visual o auditiva han interpelado los lenguajes institucionales, cuestionando la centralidad del español escrito y la jerarquía del inglés como lengua obligatoria. En contraste, han promovido el reconocimiento de lenguas otras, como la Lengua de Señas Colombiana (LSC) y el

sistema Braille, no sólo como medios de comunicación sino como formas legítimas de conocimiento. Estos lenguajes han sido puestos en práctica por parte de los y las estudiantes a través de talleres y acciones simbólicas que resignifican el espacio universitario.

En palabras de la estudiante Julieth Triviño:

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

Los espacios realizados desde estas iniciativas diferentes a las institucionales se convierten en una práctica que exige reconocer la legitimidad de otras formas de estar, de nombrar y de aprender. Esto da cuenta de un proceso político y colectivo que configura un proceso de resistencia desde lo cotidiano, que pone en cuestión las formas en que la universidad gestiona la inclusión, más allá de los marcos normativos impuestos por la racionalidad moderna, colonial y capacitista.

Un ejemplo de estas apuestas es la elaboración de una cartilla pedagógica sobre discapacidad y diversidad lingüística, construida colectivamente por las autoras y concebida como herramienta formativa para la comunidad académica. Lejos de reproducir una lógica asistencial, la cartilla propone una comprensión crítica de la discapacidad, visibiliza experiencias de exclusión y ofrece estrategias para una práctica educativa más incluyente. Junto a este material se destaca la instalación de señales accesibles en Braille y LSC en espacios comunes de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, como baños, salones y áreas administrativas de la facultad de Ciencias Sociales.

Estas acciones representan una intervención directa en la infraestructura simbólica de la universidad y expresan un compromiso ético con la dignificación de todas las formas de habitar el saber. Asimismo, las prácticas estudiantiles han estado atravesadas por una ética del cuidado y la colectividad. En un contexto en el que las políticas institucionales resultan insuficientes o desarticuladas, han surgido redes de apoyo mutuo, tutorías entre pares y acompañamientos informales que han permitido sostener la permanencia de estudiantes con discapacidad.

Asimismo, la investigación dio lugar a conversaciones, hallazgos y análisis centrados en el reconocimiento del otro y la otra, desde lugares que se alejan de lógicas extractivistas del conocimiento y se aproximan más bien a los sentires, saberes y decires de quienes caminan la Universidad desde múltiples formas. En estos espacios emergieron necesidades, propuestas y acciones que no pueden seguir siendo ignoradas, ya que, como lo manifiesta la docente Sandra Rodríguez, “esto es mutuo, esto es colectivo y esto no es solamente del docente hacia el estudiante o del estudiante hacia el docente, sino de todos” (Tertulia realizada con la docente Sandra Rodríguez de la UCMC). Estos gestos no responden a la lógica de la inclusión normativa sino que encarnan una pedagogía política que reconoce que todas las personas tienen derecho a aprender, a expresar sus saberes y a transformar el mundo universitario.

Este apartado firmemente evidencia que las verdaderas transformaciones hacia una educación inclusiva no siempre provienen de las políticas institucionales, sino de las acciones de quienes se organizan, resisten y sueñan con una universidad distinta. Los saberes que emergen desde estos cuerpos y experiencias diversas interpelan las formas tradicionales de enseñar, aprender y gestionar lo educativo y abren camino hacia una práctica del Trabajo Social comprometida con la justicia

epistémica, la pluralidad sensorial y la democratización real del conocimiento.

Estos hallazgos no buscan mostrar saberes absolutos sino que pretende abrir el camino para una reflexión profunda sobre las tensiones, resistencias y posibilidades que atraviesan la inclusión en la formación en Trabajo Social. Las voces y experiencias aquí recogidas interpelan las estructuras académicas y los discursos institucionales, evidenciando que la transformación no se decreta sino que se construye en el día a día, en la relación y en la disputa por otras formas de habitar la universidad. A partir de este reconocimiento situado, la discusión que sigue propone una lectura crítica que articule estos saberes con los marcos teóricos y políticos que configuran la inclusión en la educación superior.

### **Discusión**

Los hallazgos que emergen a partir de las conversaciones y los diálogos que se tuvieron en el caminar de la presente investigación permiten comprender que la política de inclusión en la universidad pública, si bien ha tenido avances en términos normativos y discursivos, permanece anclada a lógicas asistencialistas y capacitistas que reducen la discapacidad a una condición que debe ser gestionada, contenida o incorporada a un sistema que no está dispuesto a transformarse. Esta constatación interpela de manera directa el sentido mismo de la inclusión en el marco universitario, ya que mientras el discurso institucional en las universidades públicas analizadas -la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (UCMC) y la Universidad Nacional de Colombia (UNAL)- proclama un compromiso con la inclusión, las prácticas formativas y el proceso de habitar la universidad evidencian profundas limitaciones que perpetúan lógicas de exclusión, particularmente hacia estudiantes con discapacidad visual o auditiva. Esta tensión entre el decir y el hacer institucional da cuenta no solo de necesidades administrativas o pedagógicas, sino de una estructura universitaria que reproduce la colonialidad del saber y del ser.

Ejemplo de ello es la persistencia de un modelo pedagógico monolingüístico centrado en la oralidad y la escritura alfabética, que margina formas de comunicación como la Lengua de Señas Colombiana (LSC) o el Braille. Esta imposición lingüística no es neutra, responde a una jerarquización epistémica que privilegia los modos de saber y nombrar del sujeto moderno-occidental, invisibilizando las formas de expresión que surgen desde cuerpos, historias y lenguas que han sido históricamente subalternizadas.

Asimismo, la accesibilidad comunicativa es abordada desde una lógica de “ajuste razonable” que individualiza la responsabilidad y posiciona a las personas con discapacidad como excepciones que requieren de determinada gestión y no como sujetos epistémicos con derecho a transformar los modos en que se produce y circula el conocimiento. En este sentido, la inclusión es asumida como una concesión y no como una condición estructural del proyecto universitario; por lo cual, en tanto Institución de Educación Superior, la universidad sigue estando diseñada para un sujeto universal, normativo, racional, productivo y sin discapacidad. Este sujeto es el referente silencioso sobre el que se organizan las dinámicas pedagógicas, curriculares, evaluativas y administrativas. Las personas con discapacidad que no responden a este modelo deben “adaptarse” para poder habitar la universidad, lo que supone una violencia cotidiana que se normaliza bajo el discurso de la meritocracia y la eficiencia.

Sumado a ello, el capacitismo -entendido como la estructura social y cultural que jerarquiza cuerpos y capacidades- se articula en las universidades haciendo de la exclusión no solo un problema de acceso sino una consecuencia estructural de cómo ha sido concebido el conocimiento

legítimo, los modos válidos de comunicarlo y los sujetos que pueden producirlo.

Frente a ello, el Trabajo Social no se sitúa como un observador externo sino como un agente que también reproduce -o resiste- a estas lógicas. A pesar de estar sustentado en principios éticos de justicia social, los programas de formación en Trabajo Social continúan operando bajo estructuras que no reconocen plenamente la diferencia lingüística como un derecho y un saber. La persistencia de currículos centrados en la oralidad, la escritura alfabética y el conocimiento experto deja por fuera los lenguajes que surgen desde los márgenes: la Lengua de Señas Colombiana, el Braille, las tecnologías accesibles, los gestos, las corporalidades y las formas de enunciación no hegemónicas.

Desde la perspectiva decolonial que guía esta investigación, se comprende que el problema de fondo no es solo la ausencia de intérpretes o materiales en Braille, sino la forma en que la universidad ha sido diseñada históricamente para un sujeto universal, normativo, sin discapacidad, blanco y occidental. Por ello, también se hace necesario reconocer las posibilidades otras que ofrece el Trabajo Social, espacios donde tienen lugar resistencias potentes que emergen desde abajo: estudiantes que se organizan para aprender e impartir LSC, docentes que buscan estrategias creativas para hacer accesibles sus clases y colectivas que sostienen la palabra y el cuidado como prácticas pedagógicas. Si bien estas experiencias muchas veces no son reconocidas por las instituciones, representan formas contrahegemónicas de habitar la universidad. Son espacios donde la inclusión no es un protocolo sino una práctica viva que implica reconfigurar vínculos, repensar los cuerpos, resignificar los tiempos y descentrar al saber experto.

Sin embargo, es importante reconocer que estas iniciativas, aunque valiosas, operan desde una lógica de resistencia. Su surgimiento y permanencia pone en evidencia la deuda estructural de las universidades con la accesibilidad y la justicia epistémica. La inclusión no puede depender de voluntades individuales, debe ser asumida como un eje transversal de la política universitaria, con recursos, seguimiento y voluntad política real. Para ello se requiere destinar recursos sostenidos, formar a los equipos docentes y administrativos, establecer políticas que respondan a contextos específicos y, sobre todo, abrir las estructuras de decisión, discusión y formulación a quienes históricamente han sido excluidos. No se trata de incluir a la diferencia en la universidad existente, sino de crear una universidad desde y con la diferencia.

Por tanto, la discusión que se plantea aquí no es solo técnica sino profundamente política. Las barreras a la inclusión no son simples obstáculos operativos sino expresiones concretas de una racionalidad colonial y capacitista que sigue operando en las entrañas de la universidad. Transformarlas implica no solo modificar prácticas sino descolonizar estructuras, epistemes y sensibilidades. En ese sentido, la propuesta decolonial no es un marco más, sino una invitación radical a repensar todo el edificio educativo: sus cimientos, sus métodos, sus lenguajes y sus afectos.

Finalmente, es menester resaltar que el Trabajo Social, como campo comprometido con la transformación social, no puede continuar formando profesionales sin herramientas críticas frente a la discapacidad, el lenguaje y la diferencia. Es necesario incorporar de manera estructural la formación en LSC, en tecnologías accesibles, en pedagogías críticas de la discapacidad y en epistemologías del sur. Solo así será posible acompañar procesos sociales que no repliquen lógicas de subordinación sino que construyan mundos donde la justicia, el reconocimiento y la accesibilidad sean condiciones de posibilidad para todas las personas.

Así, esta investigación propone abrir una grieta en el modelo educativo dominante y sembrar preguntas que incomoden, interpelen y convoquen a la acción colectiva. Si el Trabajo Social quiere mantenerse fiel a su vocación ética y transformadora, debe ser parte activa de esa grieta, no solo

denunciando la exclusión sino también gestando otros modos de formar, de nombrar y de aprender con la diferencia, no a pesar de ella. Que sea el Trabajo Social, entonces, el que se atreva a cuestionar esas lógicas y a imaginar -y construir- otras formas de universidad, de aprendizaje y de vida en común para caminar hacia la construcción de una universidad del tamaño de nuestros sueños.

## Conclusiones

La investigación revela que, aunque las universidades analizadas han avanzado en sus políticas de inclusión, estas no se traducen en prácticas reales. Persisten barreras estructurales, curriculares y simbólicas que continúan excluyendo a personas con discapacidad, especialmente visual o auditiva. La lógica dominante sigue siendo monocultural, oralista y eurocentrada, exigiendo la adaptación de los sujetos sin transformar las estructuras institucionales.

La inclusión, más que una política de acceso, debe ser una transformación profunda del modelo educativo en el que la diversidad lingüística y epistémica se reconozca como condición para la justicia social. Las resistencias estudiantiles y docentes muestran que es posible otra universidad pública: una que no excluya la diferencia sino que la encamine hacia nuevos saberes.

Desde el Trabajo Social y su proceso formativo se hace urgente cuestionar no solo las barreras externas que enfrentan las personas con discapacidad sino también las formas internas de comprender la diferencia. Esto implica superar la lógica de “incluir al otro” y transitar hacia una visión que nos piense con y desde los otros, reconociendo la diversidad lingüística como un camino de transformación epistemológica que interpela nuestras maneras de enseñar, aprender y convivir.

Una inclusión genuina requiere que las universidades transformen sus estructuras, currículos y lenguajes, haciendo del conocimiento un espacio plural en el que el diálogo entre saberes sea práctica cotidiana y no solo ideal discursivo. Esta investigación, por tanto, aboga por una universidad que deje de reproducir lógicas coloniales y capacitistas, y se constituya como un territorio de encuentro; un espacio donde la diferencia no se perciba como obstáculo sino como clave para imaginar y construir una educación verdaderamente transformadora.

Desde esta perspectiva, se invita al campo académico a cuestionar sus certezas y a mirar desde los márgenes: desde los cuerpos, territorios, lenguas y experiencias históricamente silenciadas. Sólo desde estas orillas la universidad podrá hablar auténticamente de inclusión.

Finalmente, esta investigación es también una afirmación política: la universidad no es propiedad exclusiva de quienes dominan los lenguajes hegemónicos. El conocimiento no debe ser privilegio de unos pocos y la diferencia no es un déficit a corregir. Esta investigación, entonces, no cierra un proceso sino que abre camino hacia otras preguntas, otras formas de pensar lo común, lo justo y lo humano; hacia otra universidad pública, más justa y plural.

## Referencias

- Acero Escobar, C y Camacho Velásquez, K. (2014). *Inclusión de la población con discapacidad auditiva en los procesos turísticos de la localidad de Usme*. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Colombia
- Álvarez Hernández, C. y Bonilla Herrera, L. (2019). *Sistematización de experiencias: con*

- sentido: el taller de radio como estrategia de inclusión social para el grupo de discapacidad visual, la calera Cundinamarca 2013-2018*. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Colombia
- Armijo-Cabrera, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1-26. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v22n3/1409-4258-ree-22-03-151.pdf>
- Beltrán-Villamizar, Y. I., Martínez-Fuentes, Y. L. y Vargas-Beltrán, A. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. *Educ. Educ. Vol. 18, No. 1*, 62-75. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5429700.pdf>
- Betancourt Zárate, G., Díaz Roa, M. P., & Sierra Polanco, P. (2025). Prácticas inclusivas y educación superior en Colombia: Entre inclusión convencional atencional y prácticas inclusivas con sustento en la educación intercultural y la extensión crítica. *Revista Margen*, (116), marzo 2025. [https://www.margen.org/suscri/margen116/Betancourt\\_Diaz\\_Sierra-116.pdf](https://www.margen.org/suscri/margen116/Betancourt_Diaz_Sierra-116.pdf)
- Blanco, R. (2006). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, 29, 19-27. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815739003.pdf>
- Congreso de Colombia. (1925, 2 de noviembre). Ley 56 de 1925: *Por la cual se crea un Instituto de Sordomudos y de Ciegos en la capital de la República*. Diario Oficial, 61. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1608857>
- Congreso de Colombia. (1938, 8 de noviembre). Ley 143 de 1938: *Por la cual se impulsa la educación de ciegos y sordomudos del país y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial, 23.923. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=67185>
- Presidencia de la República de Colombia. (1955, 15 de julio). Decreto 1955 de 1955: *Por el cual se disuelve la Federación Nacional de Ciegos y Sordomudos*. Diario Oficial, 28.813. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=67154>
- Congreso de Colombia. (1996, 11 de octubre). Ley 324 de 1996: *Por la cual se crean algunas normas a favor de la población sorda*. Diario Oficial, 42.899. [https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma\\_pdf.php?i=349](https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=349)
- Congreso de la República de Colombia. (1992). Ley 30 de 1992, *Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior*. Diario Oficial No. 41.134. Bogotá D.C., Colombia. [https://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2\\_col\\_ley\\_30\\_sp.pdf](https://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_col_ley_30_sp.pdf)
- Congreso de la República de Colombia. (2009). Ley 1346 de 2009 *por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”*. Diario Oficial No. 47.427. [https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma\\_pdf.php?i=37150](https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=37150)
- Congreso de la República de Colombia. (2017, agosto 29). Decreto 1421 de 2017. *Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428>
- Cotán Fernández, A. (2017). Educación inclusiva en las instituciones de educación superior: narrativas de estudiantes con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, ISSN-e 2340-5104, Vol. 5, N.º. 1, 2017, págs. 43-61 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6023234.pdf>

- Díaz, S., Fernández, I., Gómez, A. P., Míguez, M. N. & Mancebo, M. (2021). *Deconstrucción del sujeto de la discapacidad desde la perspectiva decolonial*. En Danel, P.M.; Pérez Ramírez, B. y Yarza de los Ríos, A. (comps.). *¿Quién es el sujeto de la discapacidad? Exploraciones, configuraciones y potencialidades*. Clacso, Buenos Aires (pp. 35-70). <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20210505054147/Quien-es-el-sujeto-de-la-discapacidad.pdf>
- Dis-críticas en tránsito. (2023). *Tesis 1. Nos manifestamos anticapacitistas*. En: *Dis-críticas en tránsito: Manifiesto por la inclusión*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO, Vol. 4. (pp. 14-16). <https://www.clacso.org/boletin-4-dis-criticas-en-transito/>
- Dis-críticas en tránsito. (2023). *Tesis 8. En reconocimiento a la accesibilidad*. En: *Dis-críticas en tránsito: Manifiesto por la inclusión*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO, Vol. 4. (pp. 42-45). <https://www.clacso.org/boletin-4-dis-criticas-en-transito/>
- García, L. & Torres, M. (2018). *Diversidad funcional y comunicación inclusiva*. Ediciones Académicas, Chile.
- García Cedeño, L.M., Maya, G., Pernas Álvarez, I.A., Bert Valdespino, J.E. (2016). *La tutoría con enfoque inclusivo desde la universidad para estudiantes con discapacidad visual*. [https://www.researchgate.net/publication/317434647\\_La\\_tutoria\\_con\\_enfoque\\_inclusivo\\_desde\\_la\\_universidad\\_para\\_estudiantes\\_con\\_discapacidad\\_visual](https://www.researchgate.net/publication/317434647_La_tutoria_con_enfoque_inclusivo_desde_la_universidad_para_estudiantes_con_discapacidad_visual)
- Ibáñez Hernández, J. (2021). *Aprendizaje en personas sordas*. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Colombia.
- Instituto Nacional para Ciegos (2020). *Glosario*. Bogotá: INCI. <https://www.inci.gov.co/transparencia/25-glosario>
- LEARNME Project. (2015). *Libro blanco sobre la diversidad lingüística*. Programa de Aprendizaje Permanente de la Unión Europea. [https://www.ub.edu/cusc/politling/wp-content/uploads/2016/06/LEARNME-WP-Abridged\\_ES.pdf](https://www.ub.edu/cusc/politling/wp-content/uploads/2016/06/LEARNME-WP-Abridged_ES.pdf)
- Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia (2020). *Resolución 113 del 31 de enero de 2020 por lo cual se dictan las disposiciones en la relación con la certificación de discapacidad y el registro de localización y caracterización de personas con discapacidad*. Bogotá. [https://www.minsalud.gov.co/Normatividad\\_Nuevo/Resolución%20No.%20113%20de%202020.pdf](https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Resolución%20No.%20113%20de%202020.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2017). *Decreto 1421 de 2017, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. Diario Oficial, 50.993. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017>
- Nieves, S. D. M., & Beatriz, M. C. (2021, 16 abril). *Docentes universitarios inclusivos: qué les caracteriza y cómo conciben la discapacidad*. Universidad de Salamanca.
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud: CIF*. Ginebra: OMS. <https://www.imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/435cif.pdf>
- Ortiz Ocaña, A. (2019). Altersofía y hacer decolonial: Epistemología ‘otra’ y formas ‘otras’ de conocer y amar. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(85), 89-116. Universidad del Zulia.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación*

- en la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. En Palacios, A. y Romañach, J. (Eds.), *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y transformación* (pp. 53-74). Madrid, España: Ediciones Cinca.
- Pinillos Patiño, Y., & Naranjo Aristizábal, M. M. (2018). *Modelos conceptuales que explican la discapacidad: de la teoría a la comprensión del funcionamiento*. Pinillos Patiño, Y., et al. *Caracterización de la discapacidad en el distrito de Barranquilla. Una mirada conceptual y experiencial*. Capítulo II. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.
- Romero Zambrano, D. A. & Alava Barreiro, L. M. (2021). Metodología inclusiva aplicada a estudiantes con discapacidad de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Técnica de Manabí. *Religación: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, ISSN-e 2477-9083, Vol. 6, N° 28, 2021*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8274424.pdf>
- Schewe, L., & Vain, P. D. (2006). *¿Quién es el sujeto de la discapacidad? Exploraciones, configuraciones y potencialidades* (pp. 281-296). Editorial: CLACSO
- Tovar Samanez, T. (2016). *Debate y modelo de educación inclusiva*. <https://teresatovars.lamula.pe/2016/10/13/debate-y-modelo-de-educacion-inclusiva/teresatovar/>
- Trucco, D. y Ullmann, H. (eds.), *Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad*. Libros de la CEPAL, N° 137 (LC/G.2647-P), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro* (ED/BIE/CONFINTED 48/3). Oficina Internacional de Educación de la UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Políticas de educación inclusiva. Estudios sobre políticas educativas en América Latina*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)
- Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. (2024, abril 5). Acuerdo 011 de 2024: Por el cual se actualiza la Política Institucional de Educación Intercultural Inclusiva de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Consejo Superior Universitario. <https://www.unicolmayor.edu.co>
- Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. (s. f.). Objetivos del programa de Trabajo Social. <https://www.unicolmayor.edu.co>
- Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. (2017, 10 de marzo). Resolución 329 de 2017: Por la cual se establece la Política Institucional de Inclusión de personas con discapacidad en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. <https://www.unicolmayor.edu.co>
- Universidad Nacional de Colombia (2012, febrero 21). Acuerdo 036 de 2012: Por el cual se establece la política institucional para la inclusión educativa de las personas con discapacidad en la Universidad Nacional de Colombia. Consejo Superior Universitario. [https://bienestaruniversitario.medellin.unal.edu.co/integral/images/PDF-Seccion/Acuerdo\\_036\\_2012\\_CSU.pdf](https://bienestaruniversitario.medellin.unal.edu.co/integral/images/PDF-Seccion/Acuerdo_036_2012_CSU.pdf)