

**Acceso a la educación superior para personas con discapacidad en Cali, Colombia: paradigmas de pobreza y retos de inclusión**

---

**Sebastián Velandia, Maribel Castillo y Melissa Ramírez**

*Sebastián Velandia, Maribel Castillo y Melissa Ramírez*

### **Acceso a la educación superior para personas con discapacidad en Cali, Colombia: paradigmas de pobreza y retos de inclusión**

**Resumen:** *Este artículo analiza las problemáticas de vulnerabilidad socioeconómica y de acceso a la educación superior que enfrentan las personas con discapacidad en la ciudad de Cali, Colombia. La metodología, evaluada desde la concepción de la pobreza, consiste en la estimación de un modelo econométrico multinivel y en un experimento social. Las principales fuentes de datos usadas fueron la Encuesta de Empleo y Calidad de Vida realizada para Cali en el 2013, así como datos obtenidos en una universidad privada de esta ciudad en el 2016. Los resultados indican que la población en estudio presenta una tasa de percepción de pobreza 1,84 veces mayor que el resto de la población, una probabilidad de acceder a la educación superior 47,71 % menor y un efecto comuna más incidente que el del hogar o barrio al que pertenezca.*

**Palabras clave:** *discapacidad, educación y desigualdad, bienestar general.*

**Clasificación JEL:** *J14, I24, I31.*

### **Access to higher education for people with disabilities in Cali, Colombia: poverty paradigms and challenges for inclusion**

**Abstract:** *This article analyzes the problems of socioeconomic vulnerability and access to higher education facing people with disabilities in Cali, Colombia. The methodology, evaluated from the conception of poverty, consists of the estimation of a multilevel econometric model and a social experiment. The main sources of data used were the Survey of Employment and Quality of Life conducted for Cali in 2013 and data obtained from a private university in this city in 2016. The results indicate that such population presents a poverty perception rate 1.84 times higher and a probability of accessing higher education 47.71 % lower than the rest of the population, as well as a commune effect more incident than that of the household or district to which they belong.*

**Keywords:** *disability, education and inequality, general welfare.*

**JEL Classification:** *J14, I24, I31.*

### **Accès à l'enseignement supérieur pour les personnes handicapées à Cali, Colombie: les paradigmes de la pauvreté et les défis de l'inclusion sociale**

**Résumé:** *Cet article analyse les problèmes de vulnérabilité socio-économique, ainsi que l'accès à l'enseignement supérieur auquel les personnes handicapées sont confrontées dans la ville de Cali, Colombie. À partir d'une conception particulière de la pauvreté, cet article utilise une méthodologie qui permet d'estimer un modèle économétrique multi-niveaux et une expérience sociale. Pour ce faire, nous avons utilisé, entant que source principale de données, l'Enquête sur l'Emploi et sur la Qualité de Vie, réalisée à Cali pour l'année 2013, ainsi que les données issues d'une université privée de la ville pour l'année 2016. Les résultats montrent que la population étudiée a un taux de perception de la pauvreté 1,84 fois plus grande que le reste de la population, une probabilité d'accéder à l'enseignement supérieur de 47,71 % plus bas et un effet commune plus incident que celui du foyer et du quartier auquel ils appartiennent.*

**Mots-clés:** *handicap, éducation et inégalité, bien-être général.*

**Classification JEL:** *J14, I24, I31.*

## **Acceso a la educación superior para personas con discapacidad en Cali, Colombia: paradigmas de pobreza y retos de inclusión**

Sebastián Velandia, Maribel Castillo y Melissa Ramírez\*

–Introducción. –I. Antecedentes de la educación inclusiva. –II. Estado del arte. –III. Concepción teórica. –IV. Análisis descriptivo. –V. Análisis multinivel. –VI. Análisis experimental. –Conclusiones. –Anexos. –Referencias.

doi: 10.17533/udea.le.n89a03

*Primera versión recibida el 10 de julio de 2017; versión final aceptada el 1 de noviembre de 2017*

### **Introducción**

La población con discapacidad (PCD en adelante) se enfrenta, generalmente, a un entorno de alta vulnerabilidad socioeconómica que limita la posibilidad de alcanzar su proyecto de vida deseado. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011), alrededor del 15 % de la población mundial vive con algún tipo de discapacidad y tasas de pobreza más altas que el resto de la población a causa del limitado acceso a servicios sociales, educación, empleo, transporte y cobertura en salud. Además, la discapacidad dificulta la

---

\* *Sebastián Velandia Campos*: estudiante del Máster en Desarrollo Local e Innovación Territorial, Universitat d'Alacant, España. Investigador del Centro de Estudios sobre la Cuenca del Pacífico (CECP), Pontificia Universidad Javeriana, Cali. Dirección electrónica: Sebastian.velandia@javerianacali.edu.co.

*Maribel Castillo Caicedo*: profesora del Departamento de Economía, directora de la carrera de Economía e investigadora del grupo de investigación en Economía, Gestión y Salud (ECGESA), Pontificia Universidad Javeriana, Cali. Dirección electrónica: mabelcas@javerianacali.edu.co.

*Melissa Ramírez Hernández*: estudiante de la Especialización y Maestría en Finanzas de la Pontificia Universidad Javeriana, Cali. Dirección electrónica: mramirez57@javerianacali.edu.co.

participación en la vida económica, política, social y hace a las personas especialmente vulnerables, ya que tienen menores probabilidades de educarse y emplearse (PNUD, 2014). Como consecuencia, a nivel mundial, las brechas de desigualdad entre la PCD y el resto de la población son cada vez más amplias (OMS, 2011).

Según la Secretaría de Desarrollo Territorial y Bienestar Social (2016), en Cali, el 6,4 % de la población presenta algún tipo de discapacidad, cifra que equivale a 150.061 personas. En cuanto a las condiciones educativas, según los datos del Ministerio de Salud y Protección Social (2016) el 23,47 % de la PCD en Cali no cuenta con ningún tipo de nivel educativo, y 36.779 personas atribuyen a su discapacidad la causa principal por la cual no han accedido al estudio. Los niveles educativos con mayores problemáticas son la educación superior técnica, tecnológica o universitaria, a la cual han accedido únicamente el 3,34 % de la población objetivo. En cuanto a las condiciones socioeconómicas, el 78 % de la PCD en Cali pertenece a estratos 1 y 2.

Por su parte, superadas las barreras estructurales de carácter económico, social, de infraestructura, de dependencia e incluso de imposibilidad de acceder a una determinada formación profesional a las que debe enfrentarse la PCD, dicho colectivo debe, además, afrontar otros obstáculos que limitan la posibilidad de acceder efectivamente a la educación superior, los cuales se derivan, principalmente, de la falta de políticas y protocolos exhaustivos de inclusión, y de la escasa pedagogía y la falta de incentivos otorgados a las Instituciones de Educación Superior (IES) para atender los retos que implica la atención a dicho colectivo.

Para dar respuesta a tales dificultades, en el 2009 la legislación colombiana aprobó la Convención sobre los Derechos de la PCD, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en el 2006. Sin embargo, solo a través de la ley estatutaria 1618 en el 2013 se pautaron las disposiciones más fuertes para dar cumplimiento a tal Convención, lo que otorgó garantías al pleno ejercicio de los derechos de la PCD.

Lo anterior representa entonces el momento de transición del país hacia una educación superior inclusiva, dado que, en este se establecen las primeras obligaciones del Ministerio de Educación y de las IES para salvaguardar

el derecho, el acceso y la accesibilidad de la PCD a la Educación Superior. Como respuesta a ello, el Ministerio de Educación Superior estableció en el mismo año los lineamientos de la Política de Educación Superior Inclusiva que debían seguir las IES para atender a las necesidades de los diferentes colectivos en situación de vulnerabilidad. No obstante, estas medidas se convierten en reglamento solo hasta el año 2017, y pasan a cubrir de forma específica la atención educativa a la PCD bajo un enfoque de inclusión (Decreto 1421, 2017).

Ante tal coyuntura, se considera idóneo el momento para revisar los avances y obstáculos en materia de acceso e inclusión a las IES que enfrenta la PCD.

Por consiguiente, este estudio tiene como propósito visibilizar las problemáticas socioeconómicas y de acceso a la educación superior a las que se enfrenta la PCD en Cali, Colombia, con el fin de promover la reflexión y la sensibilización por parte de los diferentes actores sociales sobre la importancia de atender a las necesidades de inclusión de esta población.

El presente trabajo se desarrolla de la siguiente forma. En la sección I, se hace mención de los principales antecedentes en políticas de educación inclusiva para la PCD, mientras que en la sección II se abordan trabajos relacionados con la problemática. La sección III plantea la concepción teórica del estudio, que aborda las relaciones causales entre pobreza real, autopercepción y falta de inclusión a la PCD. En la sección IV, se usan variables socioeconómicas y de educación de la última Encuesta de Empleo y Calidad de Vida (EECV) para Cali en el 2013 (Ministerio de Trabajo, 2015) para identificar las mayores brechas entre la PCD y el resto de la población residente en Cali. En la sección V, se estima un modelo econométrico multinivel que determina la incidencia de ciertas características del individuo y de sus condiciones de hogar, barrio y comuna sobre la probabilidad de acceso a la educación superior. En la sección VI, se hace un análisis experimental usando herramientas cualitativas para identificar las principales problemáticas de inclusión de la PCD en una IES de Cali y se dictan recomendaciones. Finalmente, se presentan las conclusiones obtenidas.

## I. Antecedentes de la educación inclusiva

En la Tabla 1 se realiza una recopilación de antecedentes legales que agrupan leyes, decretos y lineamientos importantes en la determinación y el reconocimiento igualitario ante el estado de la PCD. Así mismo, en la Tabla 2, de forma general, se exponen las estrategias conjuntas (del Estado y las instituciones educativas) de atención, inclusión y facilidades de acceso (físicas y pedagógicas), diferenciadas según la necesidad individualizada de la PCD en Colombia.

**Tabla 1.** *Leyes de determinación y reconocimiento igualitario*

Ley	Art.	Conclusiones
Constitución Política, 1991	67	El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación.
	68	La erradicación del analfabetismo y la educación de PCD son obligaciones especiales del Estado.
Ley 115, 1994	46-48	Establecimientos educativos deben garantizar la integración académica y social de la PCD y será requisito para recibir subvenciones del Estado. Apoyo y fomento Estatal para programas e instituciones con enfoque inclusivo. Debe incorporarse en los planes de desarrollo el diseño de programas pedagógicos y aulas especializadas que atiendan a la PCD, tales iniciativas recibirán apoyo estatal.
Ley 1346, 2009	1-50	Colombia Aprueba la Convención sobre los Derechos de la PCD adoptada por las Naciones Unidas en el 2006.
Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva, 2013	N/A	Lineamientos de educación superior inclusiva para poblaciones vulnerables (PCD, grupos étnicos, población víctima, desmovilizados...) Especifica las principales barreras de acceso, permanencia, pertinencia y calidad de la PCD y plantea acciones estratégicas a seguir.

*Fuente:* elaboración propia.

**Tabla 2.** *Estrategias de inclusión, atención y acceso institucional*

Ley	Art.	Conclusiones
Ley 12,1987	1	Los edificios públicos y privados deberán construirse garantizando el ingreso y tránsito a la PCD... Deberán acogerse a tales disposiciones los centros educativos en todas las modalidades.
Decreto 2082, 1996	1-28	Reglamenta la atención educativa para PCD con relación a: orientación curricular especial, organización para la prestación del servicio educativo, formación de educadores, apoyo financiero.
Decreto 366, 2009	1-17	Reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de la PCD y especifica los requerimientos necesarios para atender cada tipo de discapacidad.
Ley Estatutaria 1618, 2013	11	Disposiciones para garantizar el cumplimiento de la Ley 1346. Se establecen las obligaciones del Ministerio de Educación y de las IES para asegurar el derecho a la educación y el acceso y accesibilidad a la educación superior para PCD.
	14	Ítems: Consolidar la política de educación inclusiva, diseñar incentivos, diseñar exámenes con principio de universalidad, establecer criterios de inclusión en la evaluación de calidad de la educación, asegurar acceso, permanencia y promoción, IES deben invertir y gestionar esfuerzos de inclusión, infraestructura, sensibilidad y formación a los educadores.
Decreto 1421, 2017	1-12	Reglamenta de forma específica la atención educativa a la PCD bajo un enfoque de inclusión.

*Fuente:* elaboración propia.

## II. Estado del arte

Según el Ministerio de Educación (2013), dentro de los lineamientos para una política de educación superior inclusiva, las principales barreras para la PCD son principalmente: el acceso a información crediticia insuficiente, pruebas de admisión y pruebas de Estado inadecuadas, ausencia de pedagogías desde la educación media, avances mínimos en la solución de las barreras arquitectónicas, sobrecarga presupuestal para contratar servicios de

interpretación y monitores, oferta insuficiente de personal capacitado, escasa oferta académica, escaso acceso a modalidades de educación con uso de TIC, insuficiente investigación sobre las problemáticas de inclusión, débil calidad de los programas de formación de intérpretes, condiciones pedagógicas inadecuadas.

El costo de esta falencia educativa se evidencia en que solo el 7,6% de la PCD recibe más de un SMLV, y la variable pobreza presenta correlación directa con la educación (Hernández & Hernández, 2005).

La falta de capacitación docente para atender a la PCD evidencia, de forma general, un desconocimiento en estrategias para atender a esta población: por ejemplo, una encuesta aplicada en Bogotá arrojó que solo el 28,9% de ellos se sentían preparados para educar estudiantes con discapacidad física y solo el 19,6% para atender alumnos con discapacidades sensoriales o mentales (Padilla, 2011). Por esto, Fernández y Duarte (2016) plantean que es un reto establecer políticas para esto: estrategias pedagógicas, adaptaciones curriculares, programas culturales y deportivos incluyentes y estrategias de comunicación y sensibilización en las IES.

Ejemplo de la forma como se afrontan estos desafíos es el caso de la Universidad del Valle, donde dentro de la construcción de su política de Discapacidad e inclusión de 2013 se destaca el carácter participativo y de responsabilidad del proceso, así como el sentido formativo y de trabajo en red. En la experiencia fue fundamental evitar abordar las problemáticas de forma aislada entre las partes, a fin de tener una adecuada comprensión y lograr una mejor conceptualización y sensibilización (Carvajal, 2015).

La Universidad de Antioquia, la Universidad de Buenaventura y la Universidad del Cauca demuestran experiencias valiosas en el *e-learning*, *m-learning*, *b-learning* y el *u-learning*, pues estos se han convertido en sistemas ventajosos para la inclusión educativa de la PCD. En este sentido, Martínez (2011) argumenta que las IES deben gestionar modalidades de aprendizaje electrónico, establecer redes de cooperación e invertir en uso de las TIC como alternativas de inclusión.



### III. Concepción teórica

La aptitud del Estado y de la sociedad para deliberar y crear en las personas capacidades y habilidades para que puedan, desde una elección individual, alcanzar el proyecto de vida que consideren valioso es relevante para el desarrollo humano integral, al igual que es importante generar un mayor bienestar económico, una mayor productividad y mejorar la satisfacción de las necesidades básicas de las personas (Nussbaum, 2012; Sen, 1998).

En este sentido, la denominada *pobreza real* no es un fenómeno originado solamente por la ausencia de instrumentos como la renta, sino, además, la privación y la falta de capacidades, que hacen que una persona no tenga la libertad para llevar el tipo de vida que valore en función de sus aspiraciones y preferencias, deben considerarse como el núcleo fundamental para comprender la pobreza (Sen, 2000).

Implícitamente, las personas que han sido privadas de capacidades que no dependen de la renta y cuya carencia profundiza la dificultad de aprovechamiento de políticas que trabajen a favor de instrumentos de apoyo económico para la generación de oportunidades (Sen, 2000). En consecuencia, si hay privación de capacidades (no tener acceso a una educación de calidad, especial y acorde al tipo de discapacidad) o dificultad para el ejercicio de estas (por barreras de exclusión, de infraestructura y de movilidad social) la disposición de renta difícilmente se convertirá en una función de utilidad efectiva que permita la superación de la pobreza.

No obstante, la pobreza real también puede depender de factores colaterales como los problemas de distribución, de exclusión social, de falta de reconocimiento y de debilidad de las instituciones y de las reglas del juego. Esto se da porque “la oportunidad de aprovechar las nuevas posibilidades no es independiente de la preparación social que tienen los diferentes sectores” (Sen, 2000, 118).

Por ende, la valoración por parte de la sociedad de las características que un sujeto presenta, incluso solo para el cumplimiento de objetivos socialmente compartidos, así como las estructuras en que se encuentren sedimentadas las formas de inclusión y reconocimiento social, juegan un rol fundamental

en su desarrollo humano integral. Además, dado que el ser humano se constituye siempre en un medio intersubjetivo (Honneth, 1997), la exclusión, falta o ausencia de reconocimiento social en la vida cotidiana puede impactar gravemente la intersubjetividad de un individuo sobre sí mismo, lo que altera la forma en que se relaciona, la formación de ideas y significados y, con ello, sus aspiraciones y motivaciones (Honneth, 1997; Hernández & Galindo, 2007; Schutz & Luckmann, 1973). En consecuencia, puede afectar su percepción de pobreza.

Por otra parte, según Acemoglu y Robinson (2012), el papel de las instituciones y las reglas de juego son fundamentales en la superación de las distorsiones sociales. Para esto, exponen la necesidad de “instituciones económicas inclusivas” que posibiliten y fomenten la participación de la gran mayoría de los individuos de una sociedad, para aprovechar así las habilidades y talentos de cada uno. Así mismo, plantean la necesidad de “instituciones políticas inclusivas”, que cumplen con su carácter incluyente cuando están suficientemente centralizadas, son pluralistas, confieren poder ampliamente repartido y en las cuales hay reglas claras sobre los límites del uso del poder.

Tal connotación de *inclusión* implica entonces la necesidad de cambios institucionales, reglas claras y políticas sociales de ámbito nacional, y especialmente local, que hagan partícipe de forma puntual y exhaustiva a la PCD, de tal forma que se den garantías al derecho de acceder a una educación acorde a sus necesidades, a una calidad de vida digna y a una conducta normativa incluyente dentro de la sociedad.

#### **IV. Análisis descriptivo**

A partir de la EECV de 2013 realizada a 30.458 ciudadanos, se extrajo información socioeconómica y educativa que se segmentó en dos grupos poblacionales: los datos de PCD y los del resto de la población encuestada; posteriormente se contrastaron a fin de identificar las brechas o factores más dispersos entre ambos grupos.

Para definir el grupo de PCD se usó la pregunta VIII del módulo III de salud: “¿Por enfermedad, accidente o nacimiento, tiene alguna de las si-

güentes condiciones en forma permanente?” (Ministerio de Trabajo, 2015). Tal pregunta tuvo diez posibles respuestas, siete de ellas agrupan una categoría de discapacidad. Para que el lector tenga una aproximación de las posibles patologías asociadas se usó la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (OMS, 2001) (ver Anexo 1). Luego, a través de Stata, se aplicaron filtros de interacción con otras preguntas de la encuesta para capturar información y contrastarla por grupos.

El primer filtro permitió analizar la percepción de pobreza por categorías de discapacidad. A continuación, se aplicaron filtros agrupando variables en tres niveles: características del individuo, del hogar, y de la comuna y la ciudad. Para las variables referentes al individuo se analizaron las preguntas: “¿usted se considera pobre?, ¿sabe leer y escribir?, ¿cuál es la principal razón para que no estudie?, ¿cuál es el nivel educativo más alto alcanzado?, ¿actualmente estudia (asiste al preescolar, la escuela, el colegio o la Universidad)?”; para el nivel de hogar: “¿actualmente las condiciones de vida de su hogar son buenas/muy buenas, regulares/malas?, según el recibo de la energía eléctrica, ¿cuál es el estrato de su vivienda?”; y para las variables a nivel de comuna y de ciudad: “¿cuál es la comuna o el corregimiento en el que vive?, ¿desde el 2011, cree que la ciudad ha mejorado, empeorado o se mantiene igual en términos de igualdad de oportunidades para la PCD?” (Ministerio de Trabajo, 2015).

La Tabla 3 contiene las respuestas de una muestra de 437 encuestados que manifestaron presentar una condición de discapacidad, los cuales respondieron a la pregunta: “¿Usted se considera pobre?”. Entre estos, la población con mayor percepción de pobreza pertenece al grupo de discapacidades que generan dificultad para moverse e imposibilidad a la persona para salir solo, reflejado en un 30 % y un 22 %, respectivamente.

Además, el 65,90 % (288 de 432 encuestados) de la PCD manifestó considerarse pobre, tasa que es del 35,88 % para el resto de la población (3.078 de 8.600 encuestados). Por consiguiente, en términos proporcionales, la PCD en Cali presenta una tasa de percepción de pobreza 1,84 veces mayor que el resto de la población.

**Tabla 3.** *Caracterización por tipo de discapacidad y percepción de pobreza*

Tipo de discapacidad	¿Usted se considera pobre?			
	SI	%	NO	%
Visual	28	10 %	7	5 %
Auditiva	21	7 %	15	10 %
Verbal	11	4 %	13	9 %
Movilidad	86	30 %	40	27 %
Dependencia	12	4 %	7	5 %
Dificultad para salir solo	64	22 %	24	16 %
Cognitiva	32	11 %	20	13 %
Otra	34	12 %	23	15 %
<b>Total</b>	<b>288</b>	<b>100 %</b>	<b>149</b>	<b>100 %</b>

*Fuente:* elaboración de los autores con base en la EECV (Ministerio de Trabajo, 2015).

### ***A. Nivel asociado al individuo***

El 85,4 % de la PCD manifestó saber leer y escribir (1.274 de 1.491 encuestados). Sin embargo, esta tasa fue del 96,8 % para el resto de la población (26.320 de 27.199 encuestados), lo que implica que existe una brecha de 11,4 % en la tasa de alfabetismo entre los dos grupos de control.

En relación con los niveles educativos, 68 % de la PCD no ha alcanzado ningún nivel, 21 % ha accedido a la educación primaria y secundaria, mientras que solo el 4 % de la muestra ha accedido a estudios técnicos y 7 % a educación universitaria.

El desigual panorama de acceso a la educación se refleja, principalmente, en la proporción de encuestados que manifestaron no haber alcanzado ningún nivel educativo, el cual es 15 % superior entre la PCD; además, la proporción de personas que alcanzaron el bachillerato es 11 % inferior en la PCD en comparación con el resto de la población.

Cabe resaltar que las mayores brechas siguen persistiendo en los niveles educativos inferiores; esto apunta a que a pesar de que los principales esfuer-

zos políticos se han dirigido a la inclusión de esta población a la educación primaria y secundaria, estos reflejan, estadísticamente, pocos resultados. Por su parte, las escasas diferencias entre grupos en los niveles superiores pueden obedecer a las problemáticas generales de acceso a la educación superior de la población en Cali. Sin embargo, a pesar de que para este caso los grupos de muestreo son más homogéneos, sigue en evidencia un factor de desigualdad que apunta a mayores problemáticas para la PCD, lo cual se haría más visible si se incrementara el tamaño de muestreo de los grupos de control (ver Tabla 4).

**Tabla 4. Nivel individuo**

	Personas con discapacidad		Resto de la población		Brecha
	Muestra	%	Muestra	%	Diferencia
<i>¿Sabe leer y escribir?</i>					
Sí	1.274	85,4 %	26.320	96,8 %	-11,4 %
No	217	14,6 %	879	3,2 %	11,4 %
	1.491	100 %	27.199	100 %	
<i>¿Cuál es la principal razón para que no estudie?</i>					
No estudia por ausencia de educación especial	57	18,8 %	29	0,4 %	18,4 %
No le interesa estudiar	15	4,9 %	338	4,9 %	0 %
Otras razones	231	76,3 %	6.522	94,7 %	N/A
	304	100 %	6.889	100 %	
<i>¿Cuál es el nivel educativo más alto alcanzado?</i>					
Ninguno	839	60 %	13.956	53 %	-15 %
Bachiller	257	21 %	8.416	32 %	-11 %
Técnico-Tecnológico	50	4 %	1.396	5 %	-1 %
Universitario-Posgrado	81	7 %	2.431	9 %	-2 %
	1.227	100 %	26.199	100 %	
<i>¿Actualmente estudia?</i>					
Sí	175	11,7 %	7313	26,9 %	-15,2 %
No	1.316	88,3 %	19.892	73,1 %	15,2 %
	1.491	100 %	27.205	100 %	

*Fuente:* elaboración de los autores con base en la EECV (Ministerio de Trabajo, 2015).

Por otro lado, no se evidenciaron diferencias significativas con relación a la falta de interés por estudiar. Por consiguiente, la motivación de acceso a la educación de la PCD es, en promedio, igual a la del resto de la población.

### **B. Nivel hogar**

La percepción de las condiciones de vida en el hogar no presenta brechas de desigualdad entre ambos grupos poblacionales. En cuanto al estrato socio-económico, se tiene que el 90 % de la PCD está concentrada en los estratos bajos y medios (1, 2 y 3). Este porcentaje no difiere significativamente del resto de la población, la cual presenta una concentración del 85,7 % en los mismos estratos. No obstante, las brechas entre los dos grupos incrementan conforme se analizan los estratos socioeconómicos más altos (4, 5 y 6) (ver Tabla 5).

**Tabla 5. Nivel hogar**

	Personas con discapacidad		Resto de la población		Brecha
	Muestra	%	Muestra	%	Diferencia
<i>Actualmente las condiciones de vida en su hogar son:</i>					
Buenas/muy buenas	308	70 %	5.715	70 %	0 %
Regulares/Malas	129	30 %	2.448	30 %	0 %
	437	100 %	8.163	100 %	
<i>¿Cuál es el estrato de su vivienda?</i>					
Estrato 1	285	19 %	5.729	19,7 %	-0,7 %
Estrato 2	512	34 %	9.884	34 %	0 %
Estrato 3	542	37 %	9.191	32 %	5 %
Estrato 4	47	3 %	1.051	3,6 %	-0,6 %
Estrato 5	105	7 %	2.404	8,3 %	-1,3 %
Estrato 6	28	1 %	680	2,3 %	-1,3 %
	1.519	100 %	28.939	100 %	

*Fuente:* elaboración de los autores con base en la EECV (Ministerio de Trabajo, 2015).

### C. Nivel ciudad y comuna

En términos de igualdad de oportunidades para la PCD, hay consenso entre la PCD y el resto de la población, puesto que la mayoría consideran que la ciudad se mantiene igual desde el 2011 (38,4 % y 36,8 %, respectivamente), es decir, no perciben un avance. Por su parte, el 21,5 % de la PCD y el 23,4 % del resto de la población consideran que la ciudad ha empeorado (ver Tabla 6).

**Tabla 6. Nivel ciudad y comuna**

	Personas con discapacidad		Resto de la población	
	Muestra	%	Muestra	%
<i>¿Desde el 2011, cree que la ciudad ha mejorado, empeorado o se mantiene igual en términos de igualdad de oportunidades para la PCD?</i>				
Mejor	104	23,8 %	1.688	20,7 %
Igual	168	38,4 %	3.008	36,8 %
Peor	94	21,5 %	1.912	23,4 %
No sabe	71	16,2 %	1.555	19,1 %
	437	100 %	8.163	100 %
<i>¿Cuál es la comuna o el corregimiento en el que vive?</i>				
Comuna 1	50	3,29 %	1.068	3,98 %
Comuna 2	63	4,15 %	1.461	5,44 %
Comuna 3	64	4,21 %	810	3,02 %
Comuna 4	63	4,15 %	1.208	4,50 %
Comuna 5	54	3,55 %	1.106	4,12 %
Comuna 6	121	7,97 %	2.320	0,86 %
Comuna 7	58	3,82 %	1.162	4,33 %
Comuna 8	95	6,25 %	1.605	5,98 %
Comuna 9	57	3,75 %	937	3,49 %
Comuna 10	77	5,07 %	1.004	3,74 %
Comuna 11	108	7,11 %	1.767	6,58 %
Comuna 12	51	3,36 %	928	3,46 %
Comuna 13	105	6,91 %	1.931	7,19 %
Comuna 14	86	5,66 %	1.922	7,16 %
Comuna 15	103	6,78 %	1.827	6,80 %
Comuna 16	57	3,75 %	1.186	4,42 %
Comuna 17	68	4,48 %	1.484	5,53 %
Comuna 18	59	3,88 %	1.153	4,29 %
Comuna 19	58	3,82 %	1.377	5,13 %
Comuna 20	42	2,76 %	962	3,58 %
Comuna 21	28	1,84 %	592	2,20 %
Comuna 22	13	0,86 %	298	1,11 %
Zonas Rurales*	39	2,58 %	831	3,10 %
	1.519		28.931	

*Notas:* \*Zona rural/Corregimientos: Hormiguero, Saladito, Felidia, Golondrinas, Buitrera, Castilla, Elvira, Leonera, La Paz, Andes, Montebello, Pance, Pichindé, Villacarmelo, Zonas Veredales.

*Fuente:* elaboración de los autores con base en la EECV (Ministerio de Trabajo, 2015).

En cuanto a la distribución espacial por comunas, de 1.519 personas con discapacidad que respondieron esta pregunta, se obtuvo que el 45,8 % se concentra en 7 de las 22 comunas de Cali (6, 11, 13, 15, 8, 14, 10), en las cuales predominan los estratos 1, 2 y 3 (ver Anexo 2). En general no hay amplias brechas a nivel de comuna entre ambos grupos, pero sí se evidencia que en la comuna 6, localizada en el nororiente de la ciudad, se concentra el grupo más grande de PCD: 7,9 %. En esta comuna el 83,5 % de las calles son de estrato 2, solo el 5,6 % de la población ha alcanzado educación técnica y el 5,7 % educación profesional (Alonso et al., 2007).

## V. Análisis multinivel

### A. Metodología modelo multinivel

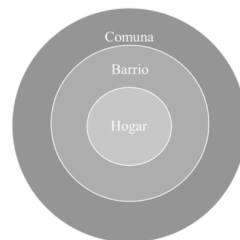
Después de analizar las brechas educativas y socioeconómicas entre la PCD y el resto de la población, se procedió a estimar la incidencia que tienen las características del individuo y las condiciones del entorno espacial socioeconómico (hogar, barrio y comuna) sobre la probabilidad de acceder a la educación superior. La metodología aplicada fue la estimación econométrica de un modelo multinivel, la regresión se corrió usando el método logístico para interpretar en términos de razón de probabilidades, y los datos corresponden a la EECV de 2013.

Los modelos multinivel o modelos jerárquico-lineales se han desarrollado para analizar datos estructurados de forma jerárquica. Los datos se articulan en niveles que, a su vez, son representados por un submodelo que expresa la relación entre las variables asociadas a un determinado nivel y las variables independientes, y especifica cómo ese nivel o jerarquía incide en la variable dependiente (Gaviria & Castro, 2005; Murillo, 2008; Rasbash et al., 2015).

Esta metodología permite considerar diferencias conceptuales como la heterogeneidad del individuo, cómo este se relaciona con el contexto y las relaciones entre contextos (Castillo, Escandón & González, 2012). Además, la aproximación del modelo multinivel es más precisa que la de un modelo clásico, al permitir obtener las interacciones de un nivel respecto a la variable dependiente, considerando simultáneamente las variables independientes (Gaviria & Castro, 2005).



La regresión estimada (Ecuación 1) incorpora el *acceso a la educación superior* como variable dependiente, y las variables *percepción de pobreza*, *condición de discapacidad*, *género*, *condiciones de vida en el hogar* y *estrato* como independientes. En donde (*i*) son las características del individuo y los niveles jerárquicos están definidos como hogar (*h*), barrio (*b*) y comuna (*c*).



$$\begin{aligned} \text{Logit } y_{ihbc} = & B_{0ihbc} + B_{1ihbc} \text{ Pobre} \\ & + B_{2ihbc} \text{ En condición de discapacidad} + B_{3ihbc} \text{ Género} + \\ & B_{4ihbc} \text{ Condiciones de vida} + \sum_{j=2}^6 B_j \text{ Estrato}_{jihbc} + \varepsilon_{i\ hbc} \quad (1) \end{aligned}$$

Dadas las variables (Tabla 7), se realizó una estimación econométrica multinivel en el software Stata para determinar la incidencia que tienen las características del individuo y las condiciones del entorno espacial socioeconómico, sobre la probabilidad de acceso a la educación superior.

### **B. Resultados del análisis multinivel**

Todas las variables explicativas son significativas al 5%, a excepción de *pobre*, que no se descartará por la relevancia en el enfoque del estudio. Para interpretar las variables independientes del modelo, se identifican los *Odds Ratios* o razón de oportunidades, que corresponden al cociente entre la probabilidad de que ocurra un hecho, frente a la probabilidad de que no ocurra (Aedo, Pavlov & Clavero, 2010; Schiaffino et al., 2003).

Por tanto, cuando los Odds Ratios son menores a 1 es más grande la probabilidad de que no ocurra el evento, es decir, que no ingrese a la educación superior; esto sucede para condición de discapacidad, género, condiciones de vida en el hogar y pobreza. En consecuencia, la discapacidad aleja en una mayor medida al individuo de la probabilidad de acceder a la educación superior

que el hecho de ser mujer, poseer malas condiciones de vida en el hogar o percibir ser pobre.

**Tabla 7.** *Especificaciones del modelo multinivel*

<i>Variable dependiente</i>	
$Y_{ij}$	Acceso a la educación superior Variable: Nivel educativo más alto alcanzado 1: si ha alcanzado educación superior y 0: si no ha alcanzado educación superior.
<i>Variables binarias independientes</i>	
Pobreza	Percepción de pobreza. 1: se considera pobre y 0: no se considera pobre.
Condición de Discapacidad	Delimita la PCD. 1: Si respondió afirmativamente a la pregunta VIII-III (EECV, 2013) (Anexo 1) y 0: No presenta condición de discapacidad.
Género	1: Mujer y 0: Hombre.
Condiciones del hogar	Percepción sobre condiciones de vida en el hogar. 1: regulares-malas y 0: muy buenas-buenas.
Estrato	1: Si Estrato = $j \forall j : 2,3,4,5,6$ y 0: Si pertenece al estrato 1.
<i>Estructura de niveles</i>	
Comuna	Número de comuna donde vive.
Barrio	Barrio donde vive.
Hogar	Número de personas que habitan el hogar, como proxy de condiciones de hacinamiento.

*Fuente:* elaboración de los autores con base en la EECV (Ministerio de Trabajo, 2015).

Por otro lado, las variables que tienen Odds Ratios superiores a 1 tendrán mayor probabilidad de que ocurra el evento. Esto sucede con la variable estrato, donde efectivamente la posibilidad de acceder a la educación superior incrementa conforme el individuo vive en un estrato superior (ver Tabla 8).

**Tabla 8. Modelo multinivel. Efecto comuna, barrio y hogar en el acceso a la educación**

<b>Variabes del grupo</b>	No. de grupos	Observaciones grupo			Puntos de Integración		
		Mínimo	Media	Máximo			
Comuna	11	3	717,7	2037	7		
Barrio	1484	1	5,3	100	7		
Hogar	3561	1	2,2	31	7		
Regresión logística de efectos mixtos, No. Observaciones: 7.895 Wald chi2(9) = 195,11 Log likelihood = -3166,41 Prob > chi2 = 0,00							
<b>Educación Superior</b>	Odds Ratio	Coficiente	Error estándar	z	P > z	Interv. conf. 95 %	
Pobreza	0,965	-0,290	0,07	-0,48	0,62	0,84	1,11
Condición de discapacidad	0,504	-0,648	0,09	-3,77	0,00	0,35	0,72
Género femenino	0,847	-0,170	0,05	-2,52	0,01	0,74	0,96
Condiciones del hogar	0,848	-0,161	0,06	-2,18	0,02	0,73	0,98
Estrato (base)							
Estrato 2	2,496	0,703	0,47	4,83	0,00	1,72	3,62
Estrato 3	5,057	1,513	0,96	8,51	0,00	3,48	7,34
Estrato 4	6,752	2,189	1,67	7,71	0,00	4,16	10,97
Estrato 5	11,006	2,670	2,47	10,66	0,00	7,08	17,11
Estrato 6	18,327	3,186	4,69	11,35	0,00	11,09	30,29
Constante	0,066	-2,546	0,016	-11,09	0,00	0,04	0,11
<b>Parámetros de efectos aleatorios</b>	Estimaciones		Error estándar		Interv.conf. 95 %		
	varianza						
Comuna	0,122		0,08		0,03 0,45		
Barrio	0,082		0,05		0,03 0,27		
Hogar	0,075		0,09		0,01 0,70		
Test LR versus regresión logística: chi2(3) = 43,68 Prob > chi2 = 0,0000							

Fuente: elaboración propia.

Posteriormente, los resultados de coeficientes se transformaron de la forma  $[(e^\beta - 1) * 100]$  para interpretar en términos probabilísticos. De tal forma se obtiene que poseer una condición de discapacidad hace que el individuo tenga en promedio 47,71 % menos de probabilidad de acceder a la educación superior, en comparación con resto de la población; una persona que se perciba pobre tiene una probabilidad de acceso 25,20 % menor respecto a alguien que no se considere pobre. Mientras que la probabilidad promedio de acceso disminuye en 15,66 % para el caso de las mujeres y en 14,90 % para aquellos con condiciones de vida en el hogar regulares o malas, en comparación con quienes tienen condiciones buenas o muy buenas en su hogar.

Por consiguiente, la discapacidad es el factor más limitante para acceder a la educación superior, esto sin considerar el caso de una persona con discapacidad que sea mujer, que percibe ser pobre y además tenga condiciones desfavorables en su hogar.

### C. Coeficiente de correlación intragrupos

“La correlación intragrupos  $p$  es un estimador de la proporción de varianza explicada en la población, el cual mide la proporción de la varianza total que es explicada por las diferencias entre grupos” (Castillo et al., 2012, p. 134).

$$p = \frac{\sigma_{\mu 0}^2}{\sigma_{\mu 0}^2 + \sigma_{f 0}^2 + \sigma_{\sigma 0}^2 + \sigma_{\varepsilon 0}^2}. \quad (2)$$

Para este caso, el coeficiente muestra la variación en la probabilidad de acceder a la educación superior causada por las relaciones asociadas a un determinado nivel, en este caso *hogar*, *barrio* y *comuna*. Se debe considerar que en una distribución logística los residuos del nivel 1 poseen una distribución  $\frac{\pi^2}{3}$  que es igual a 3,29 (Rasbash et al., 2015, p. 134; Snijders & Bosker, 1999).

■ *Efecto hogar:*

$$\rho_{Hogar} = \frac{0,075}{0,122 + 0,082 + 0,075 + 3,29} = 2,10\% \quad (3)$$

Las características del *hogar* pueden variar la probabilidad de acceder a la educación superior hasta en un 2,10 %.

- *Efecto barrio:*

$$\rho_{\text{Barrio}} = \frac{0,082}{0,122 + 0,082 + 0,075 + 3,29} = 2,29\% \quad (4)$$

El 2,29 % de la varianza en la probabilidad de un individuo de tener acceso a la educación superior depende del *barrio* en el que viva.

- *Efecto comuna:*

$$\rho_{\text{Comuna}} = \frac{0,122}{0,122 + 0,082 + 0,075 + 3,29} = 3,41\% \quad (5)$$

Las condiciones asociadas a la *comuna*, como infraestructura, servicios de salud, acceso al transporte, movilidad, bibliotecas, instituciones públicas, entre otros, pueden generar una variabilidad de hasta el 3,41 % en la probabilidad de acceso a la educación superior.

En conclusión, el acceso a la educación superior en Cali depende en mayor medida de la *comuna* en donde viva, seguido del *barrio* y en última instancia de las condiciones del *hogar*.

Si consideramos las necesidades de la PCD, las problemáticas asociadas a la *comuna* probablemente ocasionen mayores distorsiones a la probabilidad de acceso a la educación superior, aunque la persona viva en un hogar y un barrio con buenos estándares de calidad de vida. Con esto se pone de manifiesto la necesidad de considerar y buscar alternativas a los problemas de la *comuna*, si se desea trabajar por favorecer el acceso a la educación superior para la población en estudio.

## VI. Análisis experimental

Además de los problemas socioeconómicos y del entorno, la PCD se enfrenta a otras problemáticas estructurales, como disponer de instituciones

educativas capaces de garantizar un acceso efectivo a la educación superior. Estos aspectos los plantean resolver de manera transversal la ley estatutaria 1618 de 2013 y la Política de Educación Superior Inclusiva de 2013. Ante esto, es indispensable analizar los avances obtenidos en las IES en Cali e identificar los elementos obstaculizadores.

Anterior a la política nacional, se encontraron en la ciudad iniciativas para responder a tal problemática, entre los que se destacan los esfuerzos del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) para ofertar desde el 2011 formación técnica y tecnológica al colectivo en estudio; la experiencia de la Universidad del Valle para promulgar su política de inclusión a PCD en el 2013; y la iniciativa de la Universidad Javeriana Cali desde el 2011 para formalizar estrategias dirigidas a la construcción de su política interna de inclusión, promoviendo, entre otros, la investigación en este campo, los lineamientos técnicos y la constitución de comités gestores.

Para obtener información primaria de las IES locales, se realizó un estudio de caso aplicado en el año 2016 a la Universidad Javeriana Cali. La metodología se centró en la revisión de información y documentación interna, ejecución de entrevistas y el uso de criterios de selección cualitativa como herramienta de análisis. Las entrevistas tuvieron un tratamiento individual con el fin de evitar que el sujeto percibiera barreras que atentaran contra su intimidad o su privacidad.

### ***A. Categorías identificadas***

Estas categorías emergen como respuesta en las entrevistas que se realizaron con la comunidad educativa (estudiantes, directivos y colaboradores), por tanto, dejan en evidencia los hallazgos más representativos en el estudio de caso, los cuales fueron:

- La falta de protocolos y socialización. El desconocimiento por parte de la comunidad educativa (estudiantes, directivos y colaboradores) hacia los avances de la educación inclusiva en la universidad dificulta la atención adecuada de la PCD. Algunas de las frases que validan dicha categoría y que aparecieron en las entrevistas son:

“La universidad frente al tema de discapacidad se da cuenta que no tiene un sistema de registro, se empezó a aplicar en 2016-1” (Miembro del comité de educación inclusiva).

“Cuando se sufre alguna emergencia y se necesita ayuda, no se sabe a quién recurrir, cuando necesité silla de ruedas no sabía si acudir a los profesores, directivos o al decano, muchos no sabían cómo ayudarme, la universidad no se ha preparado bien y no tiene protocolos generales” (Estudiante).

“No conozco las medidas que hay que seguir para aceptar en la carrera a una persona con discapacidad” (Directivo).

“No sabía que me podían traducir las evaluaciones a Braille” (Estudiante con discapacidad).

- Infraestructura Inadecuada. Es una categoría que integra la solicitud de la comunidad universitaria por insertar en los espacios físicos de la universidad a la PCD. Algunas de las frases que validan dicha categoría y que aparecieron en las entrevistas son:

“Es urgente que la infraestructura y los programas se acoplen a todos los actores de la comunidad educativa” (Voluntario de la jornada *Yo me pongo en tu lugar*).

“Desde el 2015 se logró que todos los proyectos de remodelación incorporen el diseño universal, que permite acceso a todos, se adecuaron rampas donde no existían y se seguirá trabajando en ello” (Miembro del comité de educación inclusiva).

“Hay que salir de la universidad para ingresar al centro deportivo, pero se cruza una calle con difícil movilidad y sin señalización, sin ayuda siempre es difícil llegar, ¿cómo hace uno si no puede acceder a su misma universidad?, no es solo infraestructura, es negarle a uno participar en las actividades del medio” (Estudiante con discapacidad).

- Acceso a recursos de información bibliográficos ineficientes. Debido a que las facilidades para poder acceder a los recursos bibliográficos no

se están proporcionando a las personas de la comunidad educativa. Algunas de las frases que validan dicha categoría y que aparecieron en las entrevistas son:

“Llegamos a la biblioteca, los recursos especiales no estaban funcionando, yo no tenía como acceder a la información, uno queda al amparo de las personas que trabajan en la biblioteca, se pierde autonomía” (Voluntaria de la jornada *Yo me pongo en tu lugar*).

“No sabía cómo buscar libros y las herramientas no estaban siempre funcionando” (Estudiante con discapacidad).

- Falta de capacitación. En esta categoría se agrupan los comentarios referentes al desconocimiento o desinterés sobre cómo tratar, atender, convivir e insertar a la PCD. Algunas de las frases que validan dicha categoría y que aparecieron en las entrevistas son:

“Cuando me llegaron los casos yo no comprendía el universo de particularidades de cada discapacidad y que debía hacer, identifiqué los problemas de comprensión y conceptualización de un estudiante que ingresó con discapacidad auditiva... no se trataba de que, solamente leyendo, pudiese comprender” (Directivo).

“Se han ofrecido cursos de capacitación en pedagogías especializadas, pero deben cerrarse por falta de asistencia” (Directivo).

“Si llega a mi clase un estudiante con discapacidad no sabría qué hacer” (Profesora).

- Conceptualización e interiorización de la “Educación Inclusiva”. Se evidencia en esta categoría cómo los miembros del comité de educación inclusiva estructuran y comunican a la comunidad educativa la política de educación inclusiva. Algunas de las frases que validan dicha categoría y que aparecieron en las entrevistas son:

“La universidad no se centra exclusivamente en PCD, trabaja por una categoría más amplia que es la educación inclusiva para diferentes grupos vulnerables” (Miembro del comité de educación inclusiva).



“En el 2013 se capacitaron personas en diferentes aspectos a través de foros sobre educación inclusiva, participamos en redes nacionales e internacionales de foros sobre discapacidad... las capacitaciones duraron un año” (Miembro del comité de educación inclusiva).

- Retos. La comunidad reflexiona sobre los aspectos por mejorar en el establecimiento de una política de educación inclusiva. Algunas de las frases que validan dicha categoría y que aparecieron en las entrevistas son:

“El reto más grande es hacer que los que lleguen, se gradúen” (Directivo).

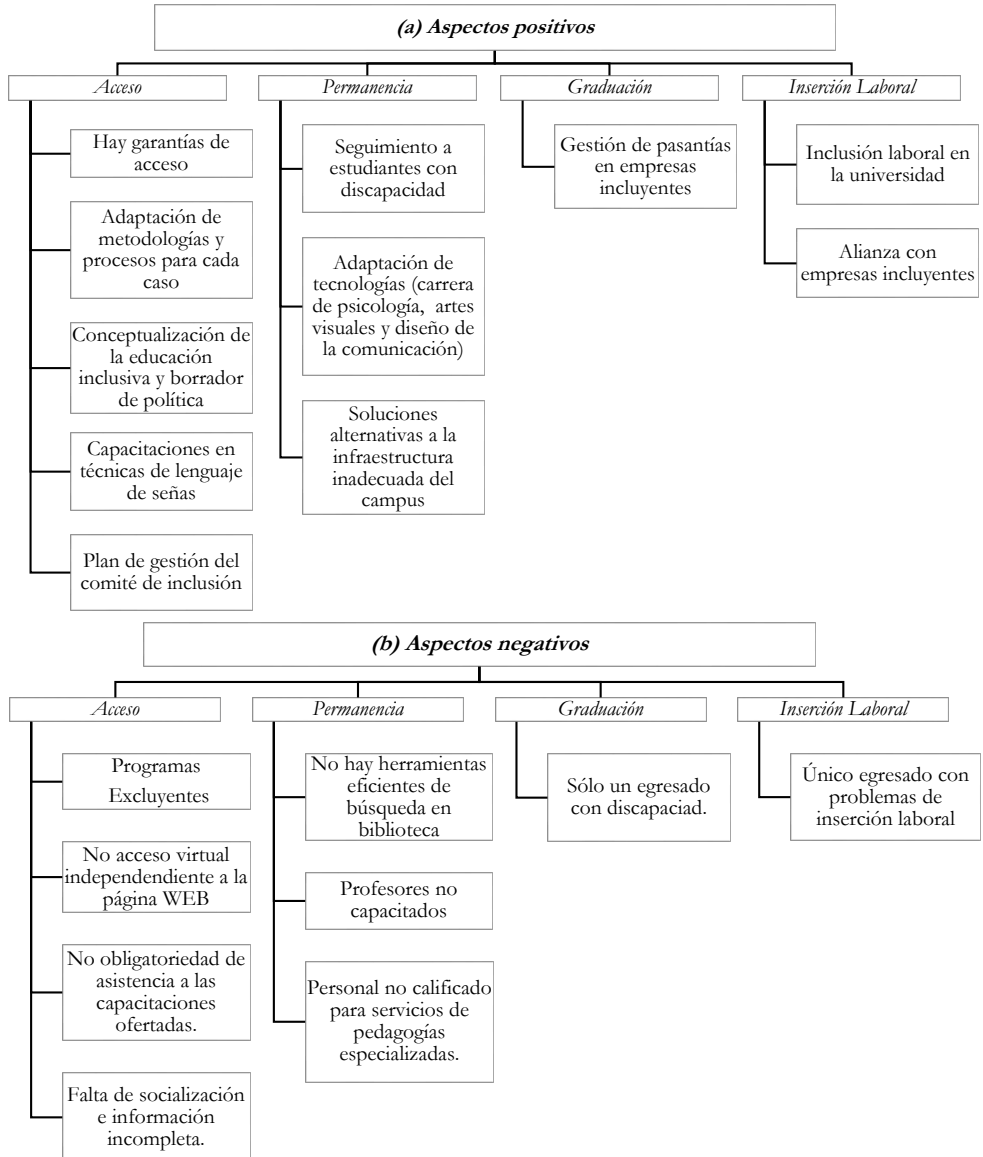
“Es un reto adecuar currículos, metodologías y evaluaciones de acuerdo con las limitaciones de cada persona con discapacidad” (Profesor).

### ***B. Resultados del análisis experimental***

Efectivamente, el caso de estudio permite el acceso de la PCD a sus programas educativos, y hay evidencia de esfuerzos y compromisos institucionales para responder a las necesidades específicas de cada caso en particular. Las entrevistas realizadas arrojaron una serie de congruencias, tanto positivas como negativas, que dejan en evidencia los esfuerzos y las problemáticas a los que se enfrenta el estudio de caso para garantizar el acceso y la permanencia de la PCD en las distintas fases educativas, como se muestra en la Figura 1.

En la revisión de estadísticas disponibles se encontraron algunos problemas, como, por ejemplo, que la oficina de registro académico reportó 36 estudiantes matriculados que manifestaron tener cierto grado de discapacidad, sin precisión del grado y tipo de condición. Sin embargo, se encontró que realmente hay 9 estudiantes con discapacidad permanente matriculados en el periodo 2016-1 y un egresado. Tal hecho refleja la importancia de crear mecanismos de información interna eficientes y adecuados para posibilitar el seguimiento de la PCD dentro de las IES.

**Figura 1. Estudio de caso**



Fuente: elaboración propia.

La revisión de documentación interna dejó en evidencia esfuerzos institucionales que anteceden a las políticas nacionales del 2013. Específicamente, se encontraron seis guías metodológicas y un trabajo de grado que reflexionan sobre la conceptualización, alcance, estrategias y pautas para transitar hacia una educación inclusiva (Córdoba, Arboleda & Perafán, 2013; Galeano & Gómez, 2013; Pontificia Universidad Javeriana Cali, 2011, 2016; Velasco, 2015). A su vez, las guías fundamentan los lineamientos de la definición de la política de educación inclusiva interna que actualmente se encuentra en estado de borrador no promulgado. Sin embargo, tal política no apunta a responder exhaustivamente los lineamientos para la atención necesaria de la PCD, y tampoco se encontró información documentada sobre protocolos internos a seguir. Esto pone de manifiesto la necesidad de las IES de documentar y estipular medidas y protocolos internos lo suficientemente socializados como para guiar la atención, seguimiento y tratamiento adecuado para la atención de la PCD.

### Conclusiones

En Cali la PCD presenta en promedio un 47,71 % menos de probabilidad de ingresar a la educación superior que la demás población. Además, en términos proporcionales, presentan una tasa de percepción de pobreza 1,84 veces mayor. Por otro lado, una quinta parte de la población considera que la ciudad ha empeorado en términos de igualdad de oportunidades para la PCD.

Las variables que hicieron referencia a las condiciones económicas como *estrato*, *comuna* o percepción de las condiciones del *hogar* no mostraron amplias diferencias en contraste con el resto de la población. Esto implica que la alta percepción de pobreza de la PCD no está explicada estrictamente por el nivel económico, lo que sugiere que se debe a causa de la falta de acceso y de inclusión.

Los resultados arrojan que el entorno en el nivel más amplio, en este caso *comuna*, juega un rol más determinante sobre la variación de la probabilidad de acceder a la educación superior que las condiciones del *hogar* y del *barrio*. Adicionalmente, se encontró que presentar una condición de discapacidad es un factor más limitante que el hecho de percibir ser pobre, ser mujer o tener

malas condiciones de vida en el hogar, puesto que aleja al individuo, en mayor medida, de la probabilidad de acceder a la educación superior.

En contraste, las mayores brechas de desigualdad entre la PCD y el resto de la población persisten en las variables de educación. Descartadas las diferencias motivacionales, el estudio apunta a que tales brechas se explican debido a que las necesidades del colectivo siguen interviniéndose de forma asistencial, sin políticas locales e internas específicas, sin lineamientos exhaustivos y, por tanto, sin garantías para un acceso efectivo a la educación.

El caso de estudio demuestra que la ley estatutaria 1618 y la Política de Educación Superior Inclusiva de 2013 fueron determinantes para transitar hacia una educación inclusiva; pese a esto, los esfuerzos han sido conducidos a los diferentes colectivos en situación de vulnerabilidad sin priorizar ni responder exhaustivamente a las necesidades de inclusión de la PCD. Sin embargo, se espera que tal hecho pueda ser corregido por el decreto 1421 de 2017 que reglamenta el marco de educación inclusiva para la PCD.

No obstante, aunque las estructuras superiores planteen políticas de inclusión, estas no tendrán resultados efectivos si no se articulan con las prioridades que establezcan las estructuras locales y en contexto con las propias necesidades de la PCD local, lo cual deja en evidencia la debilidad para que el modelo *top-down* transite eficazmente hacia una gestión de carácter *bottom-up*.

Además, se obtuvieron algunos factores que contrarrestan la eficacia de los esfuerzos logrados por el estudio de caso y sobre los cuales se recomienda trabajar, estos son: no definir obligatoriedad de las capacitaciones ofrecidas, no garantizar el funcionamiento permanente de los recursos especiales en la biblioteca, no tener herramientas de audio y otras medidas para el acceso universal de la página web, no otorgar apoyos para contrarrestar la sobrecarga presupuestal de estudiantes que requieren intérpretes y asistencia permanente, y no tener una plena socialización de protocolos y procesos, lo que hacen que la información sea incompleta y asimétrica entre las partes.

Finalmente, para superar las problemáticas a las que se enfrenta la PCD y transitar hacia una mejora en su percepción de pobreza, es vital, primero, el rol del Estado para garantizar, proveer y posibilitar el acceso a una educación de calidad; segundo, el rol de la sociedad para propiciar contextos de inclusión,

participación y aportar elementos para el reconocimiento social; y, tercero, el papel de las instituciones para generar reglas claras y definir políticas que aporten a la generación de soluciones específicas.

## Anexos

### Anexo 1. *Patologías asociadas a las opciones de respuesta: Pregunta VIII-Módulo III\**

Opciones de respuesta	Patologías
1 Ceguera total	Cataratas, Glaucoma, Retinopatía diabética, Uveítis
2 Sordera total	Colesteatoma, Hipoacusia, Sordera congénita o adquirida.
3 Mudez	Afasia, Afasia de broca y wernicke, Agnosia, Labio y paladar hendido
4 Dificultad para moverse o caminar	Amputaciones en miembros inferiores, Daño en médula espinal, Parálisis en miembros inferiores.
5 Dificultad para bañarse, vestirse, alimentarse por sí mismo	Amputaciones en miembros superiores, Daño a nivel cervical de la medula espinal, Accidente cerebrovascular, Alzheimer, Parkinson.
6 Dificultad para salir a la calle sin ayuda o compañía.	Alzheimer, Parálisis cerebral, Amnesia.
7 Dificultad para aprender.	Síndrome de Down, Autismo, Deficiencia mental.
8 Otra	N/A
9 Ninguna	N/A
10 No sabe/No responde.	N/A

*Notas:* \*Según la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud.

*Fuente:* elaboración de los autores con base en EECV (Ministerio de Trabajo, 2015) y OMS (2001).

**Anexo 2. Estratos socioeconómicos predominantes en las comunas de Cali**

Estrato	Nivel	Comuna
1	Bajo-bajo	1, 14, 15, 20, 21
2	Bajo	1, 6, 7, 11, 12, 13, 15, 16, 18
3	Medio-bajo	3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 18
4	Medio	2, 19
5	Medio-alto	2, 17, 19
6	Alto	22

Fuente: elaboración de los autores con base en EECV (Ministerio de Trabajo, 2015) y OMS (2001).

**Referencias**

- ACEMOGLU, Daron & ROBINSON, James (2012). “La Creación de la prosperidad y la pobreza”. En *¿Por qué fracasan los países? Los orígenes del poder, la prosperidad y la pobreza*. Barcelona: Deusto.
- AEDO, Socrates; PAVLOV, Stefania & CLAVERO, Francisca (2010). “Riesgo relativo y odds ratio: ¿Qué son y cómo se interpretan?”, *Revista Obstet Ginecol*, Vol. 5, No. 1, pp. 51-54.
- ALONSO, Julio; ARCOS, Mauricio; SOLANO, Julieth; VERA, Rocío & GALLEGO, Ana (2007). *Una mirada descriptiva a las comunas de Cali*. Cali: Departamento Administrativo de Planeación-Universidad Icesi.
- CARVAJAL, Mónica (2015). “Política de discapacidad e inclusión de la Universidad del Valle: un proceso participativo”, *Sociedad y Economía*, No. 29, pp. 175-201.
- CASTILLO, Maribel; ESCANDÓN, Diana & GONZÁLEZ, Óscar (2012). “Cali, ¿Cómo vamos en pobreza?: Efectos de zona, comuna y hogar en la percepción de la pobreza”, *Coyuntura Económica*, Vol. 42, No. 1, pp. 117-138.
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA [Const.] (1991). Artículo 67-68. Bogotá: Legis.

- CÓRDOBA, LEONOR; ARBOLEDA, Santiago y PERAFÁN, Andrés (2013). *Guía metodológica para la accesibilidad y permanencia desde un enfoque inclusivo: acciones que favorecen el acceso, retención y graduación*. Cali: Sello Editorial Javeriano.
- DECRETO No. 336. Ministerio de Educación Nacional. Colombia, Bogotá, 9 de febrero de 2009.
- DECRETO No. 1421. Ministerio de Educación Nacional. Colombia, Bogotá, 29 de agosto de 2017.
- DECRETO No. 2082. Ministerio de Educación Nacional. Colombia, Bogotá, 18 de noviembre de 1996.
- FERNÁNDEZ, Flavio & DUARTE, Julio (2016). “Retos de la inclusión Académica de Personas con Discapacidad en una Universidad Pública Colombiana”, *Formación Universitaria*, Vol. 9, pp. 95-104.
- GALEANO, Claudia & GÓMEZ, María (2013). *Estudiantes con discapacidades, etnia diversa y vulnerabilidad socioeconómica: caracterización de factores para su retención y permanencia*. Cali: Sello Editorial Javeriano.
- GAVIRIA, Jose & CASTRO, María (2005). *Modelos jerárquicos lineales*. Madrid: La Muralla.
- HERNÁNDEZ, Janeth & HERNÁNDEZ, Iván (2005). “Una aproximación a los costos indirectos de la discapacidad en Colombia”, *Revista de Salud Pública*, Vol. 7, No. 2, pp. 130-144.
- HERNÁNDEZ, Yasmín & GALINDO, Raúl (2007). “El concepto de intersubjetividad en Alfred Schutz”, *Espacios Públicos*, Vol. 10, No. 20, pp. 228-240.
- HONNETH, Axel (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.
- LEY ESTATUTARIA No. 1618 de 2013. Congreso de Colombia. Bogotá, Colombia, 27 de febrero de 2013.
- LEY No. 12. Congreso de Colombia, Bogotá, Colombia, 27 de enero de 1987.
- LEY No. 115. Congreso de Colombia, Bogotá, Colombia, 8 de febrero de 1994.

Velandia, Castillo y Ramírez: Acceso a la educación superior para personas con discapacidad...

LEY No. 1346. Congreso de Colombia, Bogotá, Colombia, 31 de Julio de 2009.

MARTÍNEZ, María del Carmen (2011). “Experiencias de inclusión educativa en Colombia: hacia el conocimiento útil”, *Universities and Knowledge Society Journal*, Vol. 8, No. 1, pp. 43-54.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2013). *Lineamientos de política de educación superior inclusiva*. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-357277.html> (enero 16 de 2016).

MINISTERIO DE SALUD Y PROTECCIÓN SOCIAL (2016). *Registro para la Localización y Caracterización de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de: <https://reg.discapacidad.sispro.gov.co/RLCPD> (mayo 16 de 2016).

MINISTERIO DE TRABAJO (2015). *Encuesta de Empleo y Calidad de Vida (EECV) para Cali, 2013*. Recuperado de <http://www.mintrabajo.gov.co/empleo/encuestas.html> (agosto 22 de 2016).

MURILLO, Javier (2008). “Los modelos multinivel como herramienta para la investigación educativa”, *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, Vol. 1, No. 1, pp. 45-62.

NUSSBAUM, Martha (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

PADILLA, Andrea (2011). “Inclusión educativa de personas con discapacidad”, *Revista Colombiana de Psiquiatría*, Vol. 40, No. 4, pp. 670-699.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA (2011). *Guía para una mejor interacción con personas en situación de discapacidad*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA (2016). *Fortalecimiento de los procesos académicos de la Educación Superior Inclusiva en la Pontificia Universidad Javeriana Cali 2013-2016*. Pontificia Universidad Javeriana.

PNUD (2014). *Informe sobre desarrollo humano: sostener el progreso humano, reducir vulnerabilidades y construir resiliencia*. Estados Unidos: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.



- RASBASH, Jon; STEELE, Fiona; BROWNE, William & GOLDSTEIN, Harvey (2015). *A user's guide to MLwiN, version 2.33*. Bristol: University of Bristol.
- SCHIAFFINO, Anna; RODRÍGUEZ, Maria; PASARÍN, Maribel; REGIDOR, Enrique; BORRELL, Carme & FERNÁNDEZ, Esteve (2003). “¿Odds ratio o razón de proporciones? Su utilización en estudios transversales. Gaceta Sanitaria”, *Revista Gaceta Sanitaria*, Vol. 17, No. 1, pp. 70-74.
- SCHUTZ, Alfred & LUCKMANN, Thomas (2003). “El mundo de la vida cotidiana y la actitud natural”. En: *Las estructuras del mundo de la vida* (pp. 25-40). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- SECRETARÍA DE DESARROLLO TERRITORIAL Y BIENESTAR SOCIAL (2016). “Caracterización de la población con discapacidad en Cali”, *Alcaldía de Cali*. Recuperado de: [http://www.cali.gov.co/bienestar/publicaciones/102763/caliconocio\\_caracterizacion\\_de\\_poblacion\\_con\\_discapacidad/](http://www.cali.gov.co/bienestar/publicaciones/102763/caliconocio_caracterizacion_de_poblacion_con_discapacidad/) (mayo 24 de 2016).
- SEN, Amartya (1998). “Capital humano y capacidad humana”, *Cuadernos de Economía*, Vol. 17, No. 29, pp. 67-72.
- SEN, Amartya (2000). *Desarrollo y Libertad*. Barcelona: Editorial Planeta.
- SNIJDERS, Tom & BOSKER, Roel (1999). *Multilevel Analysis*. California: Sage.
- STATA CORP (2015). *Stata Statistical Software: Release-14*. College Station. TX: StataCorpLP.
- VELASCO, María (2015). *Educación inclusiva para las personas con discapacidad de la Pontificia Universidad Javeriana Cali*. Tesis para obtener el título de Comunicadora, Departamento de Comunicación y Lenguaje, Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF*. Ginebra: Autor.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2011). “World report on disability”, *World Health Organization*, No. 1. Recuperado de: [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/en/](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/en/) (marzo 09 de 2016).