

DOSIER

Autonomía, participación y autodeterminación de la población con discapacidad en la Educación Superior

Autonomy, participation and self-determination of people with disabilities at higher education levels

Nataly Restrepo Restrepo. Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. Colombia
nrestr13@tdea.edu.co
ORCID: 0000-0001-5185-352X

Jorge Iván Correa Álzate. Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. Colombia
jcorrea@tdea.edu.co
ORCID: 0000-0001-8490-0134

Presentación: 25/9/2023. **Aceptación:** 15/11/2023. **Publicación:** 7/5/2024.

Resumen

Desde el surgimiento de la educación inclusiva en la década de los años ochenta del siglo pasado ha existido la pregunta del para qué de esta, es así como en su trayectoria se han permeado diferentes propósitos, inicialmente se centró en la incorporación física y la adaptación de las personas con discapacidad a la educación regular, pasando al logro del aprendizaje y la socialización, hasta considerar en la actualidad metas educativas como son la participación, la auto-

Abstract

Since the emergence of inclusive education in the eighties of the last century, the question of what it is for has arisen. Thus, different purposes have permeated its trajectory, initially focused on the physical incorporation and adaptation of people with disabilities to regular education, moving on to the achievement of learning and socialization, and nowadays considering educational goals such as participation, autonomy and self-determination. These

mía y la autodeterminación. Estas se reconocen en los direccionamientos de las políticas públicas, implicando la incorporación de estrategias para su desarrollo en las prácticas educativas, además, de requerir de criterios de evaluación para valorar su implementación e impacto. Producto de la experiencia en la línea de investigación pluralidades del grupo Senderos se analizan informes de resultado relacionados con proyectos de investigación en los últimos cinco años, utilizando el análisis de contenido como método, aplicado a textos y discursos para identificar situaciones recurrentes en la vida de los sujetos con discapacidad que hoy transitan por la educación superior. Llegando a la conclusión que dichas metas se caracterizan por estar en tensión permanente según voces de las personas con discapacidad, debido a intereses contrapuestos entre las expectativas y necesidades de las mismas personas y el desarrollo de las políticas, que se evidencia en las prácticas cotidianas, en el caso de la participación, centrada en la capacidad versus el déficit, de la autonomía, en la autoidentificación vs. estereotipos, y de la autodeterminación, en la capacidad de tomar sus propias decisiones versus prácticas hegemónicas en los currículos.

are recognized in public policy guidelines, implying the incorporation of strategies for their development in educational practices, in addition to requiring evaluation criteria to assess their implementation and impact. As a result of the experience in the pluralities research line of the Senderos group, result reports related to research projects in the last five years are analyzed, using content analysis as a method, applied to texts and speeches to identify recurrent situations in the life of subjects with disabilities that today go through higher education. The conclusion is that these goals are characterized by permanent tension, according to the voices of people with disabilities, due to conflicting interests between the expectations and needs of the people themselves and the development of policies, which is evident in daily practices, in the case of participation, centered on capacity vs. deficit, of autonomy, in self-identification vs. stereotypes, and of self-determination, in the ability to make their own decisions vs. hegemonic practices in the curricula.

Palabras clave: autonomía, discapacidad, participación

Keywords: autonomy, Disability, Participation

Introducción

La educación inclusiva en el contexto internacional surgió en la década de los 80 del siglo xx con la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien (1990). A partir de esa fecha, diversas políticas han proporcionado orientaciones para su desarrollo y mejora en su implementación. En esta trayectoria, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) estableció varios desafíos, entre los cuales se destacan:

- Combatir toda forma de discriminación fundamentada en estereotipos sociales y culturales sobre la discapacidad, situación que demanda de acciones para la toma de conciencia por la sociedad.
- Acceso a la atención en salud, que incluya servicios accesibles a las condiciones de cada tipo de discapacidad.
- Educación inclusiva de calidad, accesible y con cobertura en los diferentes niveles de la educación infantil, primaria, secundaria y superior, con cubrimiento en contexto urbano y rural, realizando los ajustes que se requieran.
- Acceso al empleo como una forma de transitar de la educación a la vida laboral, realizando adaptaciones y ajustes requeridos.
- Garantizar la participación de las personas con discapacidad en los diferentes procesos y servicios para la comunidad en general, para lo cual se requiere de escuchar sus voces para la toma de decisiones en política pública que beneficie a este colectivo.

La consideración de estas recomendaciones implicó la definición de metas con el objetivo de convertir la educación inclusiva en una realidad. Estas metas, en la actualidad, se centran en aspectos cruciales como la participación, la autonomía y la autodeterminación, la meta de aprendizaje aparece transversal en las demás. Cada una reúne elementos explicativos que ilustraran cómo se experimentan en el contexto universitario, según las perspectivas de las propias personas con discapacidad.

El artículo es de carácter reflexivo, se aprovechan los informes de resultado relacionados con proyectos de investigación en los últimos cinco años de la línea de investigación pluralidades del grupo Senderos, los cuales se analizan recurriendo al análisis de contenido como método, aplicado a textos y discursos. Para Abric (2001) se requiere de:

- La determinación y control de un núcleo central, en este caso en cada una de las metas de participación, autonomía y autodeterminación.
- La identificación del contenido para cada una de las metas emerge de la relación entre postulados teóricos y las voces de los sujetos que las viven en la educación inclusiva.

- El análisis de relaciones entre elementos, así como su importancia, corresponde con elementos explicativos de la realidad de los sujetos inmersos en la vivencia de la educación inclusiva.

Es de interés la aportación de la población con discapacidad que hoy transita por la educación superior porque desde este es posible referenciar experiencias y situaciones que posibiliten explicaciones en cada una de las metas de la educación inclusiva y analizar aspectos presentes de la trayectoria educativa que permitan explicar el momento actual de las personas con discapacidad que hacen parte de la tercera generación, colectivo de estudiantes en educación superior que iniciaron en la educación infantil (Correa, 2023).

Autonomía e inclusión personas con discapacidad

En este apartado se presentan algunas reflexiones sobre la autonomía que articulan las voces de las personas con discapacidad y posturas teóricas. Para iniciar, la autonomía se considera como la capacidad para decidir y la libertad para realizar actividades de la vida cotidiana, utilizando sus propias habilidades y aprovechando recursos propios y de la comunidad, se encuentra que históricamente la toma de decisiones y la libertad en la práctica de los sujetos con discapacidad están asociadas al estereotipo social y cultural que se tiene de la persona, la imagen social está generalmente relacionada a la baja capacidad reflexiva, al igual que en la competencia discursiva y argumentativa, situación que repercute en prácticas educativas y culturales que centradas en este tipo de pensamiento desencadenan aminoramiento y aislamiento a la persona. Por ello en este artículo se construye la idea de «sujeto capaz en contraposición a un sujeto deficitario» (Carmona 2021, p. 6).

La orientación de la autonomía en las personas con discapacidad se fundamentó durante décadas en el logro de dimensiones del cuidado personal y en actividades de la vida diaria. Estas comprenden: acciones domésticas básicas, el reconocimiento de personas y objetos en el entorno inmediato, la orientación en comunidades de circulación periódica y la comprensión de su entorno, la ejecución de tareas cotidianas sencillas. Estas acciones de cuidado favorecieron algunos aprendizajes escolares y oficios orientados al ejercicio ocupacional, así como desempeños laborales de baja complejidad. En tiempos recientes, el enfoque ha evolucionado para fomentar y potenciar las capacidades individuales. Ahora, el objetivo es que las personas con discapacidad asuman, controlen, afronten y tomen decisiones acerca de cómo vivir de manera independiente en la comunidad. Esto se realiza en coherencia con sus propias preferencias y las normas establecidas para todos con los ajustes necesarios, garantizando no causar daño a terceros.

En el contexto de la educación superior es importante destacar que se han venido configurando políticas para posibilitar la participación de los sujetos con discapacidad y el desarrollo de la autonomía. No obstante, ciertos estereotipos y prejuicios han persistido y siguen representando barreras para la inclusión y equi-

dad en la educación, como sostiene Ordóñez y Salazar (2013) y Correa y Restrepo, (2018), el ingreso a la educación superior constituye el inicio de un período difícil y complicado para los estudiantes quienes deben atravesar con éxito una serie de barreras, a menudo, se les ve desde una perspectiva de incapacidad, en lugar de reconocer sus habilidades, talentos y capacidades. Esto es confirmado por los estudiantes cuando sostienen: «existe la necesidad de que los diálogos con los profesores sean “sinceros y honestos”, creen que no comprendemos, por ejemplo, el profesor de matemáticas se quedó ahí, que yo no sé matemáticas, que no aprendo matemáticas. La verdad no le comprendo, él explica muy rápido, cuando explica yo debo desatrasarme con una compañera» (estudiante con discapacidad intelectual). «No es necesario que nos traten distinto, socializar la discapacidad lleva a que inferioriza y se bajan las expectativas de mi aprendizaje» (estudiante sorda). «Porque hacer menos para que parezca diferente, trato de hablar lo menos posible y concentrarme en lo que el profesor explica» (estudiante con discapacidad intelectual).

El proceso de autonomía en educación superior se inicia con la admisión accesible, no obstante, el proceso de matrícula en la mayoría de las instituciones sigue siendo un proceso estándar en el que no se tiene en cuenta las particularidades del colectivo. Una matrícula accesible permite que las personas con discapacidad puedan acceder a este proceso con mayor independencia, sin embargo, como sostiene un estudiante sordo: «la matrícula para mí es un proceso lento, necesito a mi familia para realizarlo. Este año tenemos un tutorial en lengua de señas y ya comprendo más que hacer, antes no, yo venía y mamá preguntaba y llevaba papeles de la matrícula» (estudiante sordo usuario de lengua de señas colombiana-LSC).

El estereotipo centrado en el bajo reconocimiento a las capacidades al igual que en la competencia discursiva y argumentativa que se tiene de las personas con discapacidad debe ser trabajado desde programas y estrategias de apoyo, no solo desde el área de bienestar universitario, sino en los programas curriculares. Hay que reconocer que el otro es capaz de realizar por sí mismo aquellas actividades propias de su ciclo de vida en coherencia con su contexto sociocultural, socioeducativo, y que requiere algunos momentos de apoyo para acompañar la permanencia.

Lo anterior no reduce su autonomía; al contrario, estos apoyos pueden potenciar la autonomía al permitirles actuar de acuerdo con sus propios deseos e intereses. Por ejemplo, en voces de los sujetos con discapacidad una de las limitaciones se encuentra en la restricción accesible a los espacios físicos, ambientes, servicios, herramientas y materiales didácticos adaptados, además de ausencia de metodologías de enseñanza flexibles, «en algunos sitios de la ciudad debo solicitar ayuda, no me gusta, pero no hay ascensor para el ingreso, solo escalas, en la

universidad aún faltan adaptaciones como barandas en escaleras, que las rampas tenga la inclinación adecuada para subir o bajar con confianza, que los espacios estén señalizados» (estudiante con movilidad reducida en silla de ruedas).

La autonomía también se refleja en la capacidad de las personas con discapacidad para participar activamente en las actividades programadas institucionalmente, que implica la toma de decisiones en los estamentos académicos, al respecto: «tengo mi lector de pantalla para el proceso de las clases, pero este es solo para este tipo de actividad, en la calle me guio por mi oído y mis pies que reconocen los sitios por donde he estado, en casa tengo claro dónde están las cosas y cuando converso con otra persona tengo la oportunidad de hacerlo de manera verbal» (estudiante ciego).

Es fundamental comprender que la autonomía varía según el contexto, ya sea en ámbitos familiares, sociales, educativos, laborales, culturales, recreativos o afectivo-relacionales, cada escenario presenta sus propias características y desafíos. Por lo tanto, no es adecuado establecer comparaciones de autonomía entre estos distintos contextos. Lo cierto es que la verdadera expresión de la autonomía se manifiesta en el día a día, cuando las personas enfrentan y resuelven problemas cotidianos. Por ello, la autonomía no es un proceso etéreo, por el contrario, es realizable y evidenciable en las situaciones reales de la persona con discapacidad, estas se constituyen en escenarios para la potencialización de las capacidades.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad acuñó el lema «nada sobre nosotros sin nosotros», poniendo de manifiesto la importancia de la autonomía. De acuerdo con el artículo 3 de dicha Convención, establecido en 2006, se promueve el «respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas». Estos son principios esenciales para asegurar una vida lo más independiente posible. En este marco, es esencial que la educación inclusiva esté dirigida a fortalecer estas capacidades, implementando los ajustes necesarios para alcanzar dicho objetivo.

Por lo anterior, el reconocimiento de las capacidades se convierte en el nuevo reto para la educación inclusiva, se espera que no se convierta en un nuevo estereotipo, es decir, que se asocie el desarrollo de la autonomía a bajas capacidades y transitar de un estereotipo a otro, o actuar desde ambos, el desarrollo de la autonomía implica de un proceso de aprendizaje, inmerso en las actividades cotidianas de la persona con discapacidad, a continuación, se presentan algunas recomendaciones:

-Considerar la autonomía como proceso y producto del aprendizaje, significa que está inmersa en el curso de vida de las personas, en este sentido se entiende su evolución, y al mismo tiempo se tendrá que aprender en cómo realizar actividades lo más independiente posible, para lo cual se requiere analizar las acciones a efec-

tuar, las habilidades requeridas y los potenciales de la persona con discapacidad en su adquisición, internalización y aplicación de aprendizajes.

-El contexto sociocultural desempeña un papel crucial al establecer propósitos pertinentes para el aprendizaje de la autonomía. Es esencial que estos propósitos estén en sintonía con las expectativas del individuo con discapacidad, así como con las de su familia, su comunidad cercana y la sociedad en general. La autonomía no se adquiere de manera aislada, sino que se aprende a través de actividades específicas que fomentan su desarrollo. En este sentido, el entorno proporciona situaciones cotidianas, retos a enfrentar y la necesidad de acceder a herramientas útiles. Además, ofrece oportunidades de interacción que son fundamentales para cultivar y potenciar un desarrollo autónomo.

-El acompañamiento se relaciona con prácticas intencionadas y orientadas al logro, el adulto acompañante, familia, maestros y otros profesionales deben considerar que cada persona tiene un tiempo para hacer su propia elaboración y ejecución, que corresponde con el ciclo de vida y escenario particular, que habrá intereses específicos y que requiere de estar alerta a necesidades de apoyo e interrogantes que emergen de la experiencia. Para Fantova el acompañamiento social «tendría que ver con la ayuda y referencia para la toma de decisiones, el desenvolvimiento, el acceso a recursos y la construcción de vínculos» (2009, p. 169).

-Los procesos de reflexión sobre la acción posibilitan que la persona con discapacidad comprenda su proceso de autonomía, requiere ser guiado por preguntas que interrogan lo realizado, en algunos casos se recomienda acompañar de esquemas gráficos que faciliten asociaciones, recordar hechos, nombres, y la construcción de un argumento fluido.

-Fomento de construcción de discursos argumentativos se acompañan con las estrategias de accesibilidad cognitiva y lectura fácil, enfatizando en instrucciones sencillas y comprensibles para otras personas, que se acompañan con imágenes, esquemas y pictogramas si es necesario.

-El aprendizaje de la autonomía lleva inherente otros procesos como la autoconfianza, la autoestima y asertividad de respuesta, el aprendizaje incluye la habilidad para solicitar apoyo cuando se requiera, sin que se convierta en una dependencia entre la persona con discapacidad y sus acompañantes.

-La potencialización de las capacidades en el desarrollo de la autonomía requiere la aplicación del tercer principio del diseño universal del aprendizaje, la implicación, para esto se requiere de estrategias y actividades para que las personas identifiquen sus propias posibilidades de aprendizaje y desarrollo, la capacidad de identificar errores y aprender de estos, y en asumir nuevos desafíos.

Reconocer las capacidades es esencial para establecer la autonomía en los sujetos con discapacidad, Correa expresa, cuando se le da la oportunidad a que el otro tome iniciativa de su vida se evidencia que:

Se autorreconocen en sus capacidades y habilidades, son capaces de adaptarse a contextos adversos, con las oportunidades que les ha dado el medio educativo aprovechan los apoyos para potenciar su propio aprendizaje, demuestran mayor autonomía de sus familias, se proyectan con círculos de amigos que no son pares con discapacidad y tienen expectativas laborales igual que otros estudiantes universitarios. (Correa, 2020, p. 28)

El desarrollo de las capacidades debe estar alineada con los intereses individuales, permitiendo que la persona se enfoque plenamente en la actividad y utilice al máximo sus habilidades para obtener desempeños efectivos. Al emplear estrategias, es crucial ofrecer diversas opciones, de manera que la persona pueda hacer la elección más adecuada para sí misma. Además, es vital que esta elección vaya acompañada de una argumentación sólida, no solo justificando la decisión tomada, sino también brindando espacios de diálogo y apoyos en su proceso. Lara (2007) nombra la importancia de los acompañamientos, sosteniendo que son necesarios:

los asesoramientos, orientación, asistencia y formación en tecnologías de apoyo y adaptaciones que contribuyan a facilitar la realización de las actividades de la vida diaria, así como cualesquiera otros programas de intervención que se establezcan con la misma finalidad en los múltiples contextos. (Lara 2007, p. 211)

Participación e inclusión en personas con discapacidad

La participación es una meta para ejercer democracia, en este sentido es un constructo político para que los ciudadanos desplieguen a plenitud sus derechos políticos y civiles, en el caso de las personas con discapacidad la sociedad ha menudado su posibilidad de participación, fundamentándose en posturas del déficit, donde son consideradas con menos capacidad para realizarla de manera autónoma. la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad promueve el cambiado de paradigma, enfatizando el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la vida. De acuerdo con los artículos 29 y 30 de la Convención, se destaca la importancia de su inclusión en la vida política, pública, cultural, recreativa y deportiva.

En una propuesta de educación inclusiva, autonomía y participación van de la mano. No puede existir una verdadera participación sin autonomía. En contextos donde hay gobernabilidad, es esencial que las personas con discapacidad tengan la oportunidad y las herramientas para desarrollar su autonomía y, por ende, par-

ticipar activamente. Por ello, es imperativo que la sociedad evolucione en su forma de pensar y abandone concepciones reduccionistas, reconociendo a las personas con discapacidad como individuos pensantes, capaces de tomar decisiones sobre sus vidas y contribuir significativamente tanto a su propio bienestar como al de la comunidad en general. Calderón (2018) citando a Naciones Unidas (2009), plantea:

que la participación se debe entender como un proceso, en el que las comunidades, velando por un interés «legítimo» en el ámbito que consideren, pretendan influir y ser tenidos en cuenta en la toma de decisiones y en la gestión de recursos; siendo así protagonistas y gestores de su realidad. (Calderón, 2018, p. 6)

La participación activa es una piedra angular en el marco de la educación inclusiva, según la guía Plena Inclusión (2015), las capacidades y los intereses son esenciales para el desarrollo humano, lo que conlleva el inherente derecho a participar en diversos ámbitos de la vida de una persona. Como menciona San Fabian (1992), cada individuo debe estar involucrado en su propio proceso de aprendizaje, con la capacidad de proyectarse hacia el futuro y asumir responsabilidades.

Una forma para movilizar la participación de los colectivos con discapacidad es mediante las políticas públicas, que han surgido en las últimas décadas como plataforma para fomentar la construcción participativa, centradas en abordar las necesidades, intereses y aspiraciones de las personas. En las universidades se han consolidado como mecanismos, estrategias para garantizar el acceso, la permanencia, graduación y proyección laboral, por ejemplo, «acá en esta universidad tenemos una mesa de estudiantes para la política en inclusión, hemos logrado acordar necesidades en el currículo de las carreras (programas académicos) en admisiones y en la evaluación de los cursos, sabemos que esto no es lo común que ocurre en las universidades, se de otras universidades que no saben que tienen estudiantes con discapacidad o que están matriculados y son uno más en la institución» (mesa de estudiantes con discapacidad Tecnológico de Antioquia, IU).

No obstante, el impacto de participación en la construcción de las políticas públicas para la población con discapacidad es relativo, generalmente están reguladas por el pensamiento de las entidades gubernamentales públicas de manera que se ajuste a planes de gobierno y se orientan a suplir necesidades, son pocas las que trabajan en procesos de proyección para considerar a la persona como el centro de las políticas, existe una brecha entre la retórica y las prácticas de los gobiernos, nacional y local, en la realidad la participación se limita a consultas y escasa contribución en la implementación participativa de las políticas.

Hay que destacar que el colectivo de personas sordas en Colombia ha conseguido importantes avances en la formulación de políticas públicas. En lugar de centrarse en su pérdida auditiva, han impulsado que la atención se dirija hacia sus necesidades comunicativas. Este cambio de perspectiva ha llevado a la implementación de apoyos significativos, como el modelo lingüístico con adultos sor-

dos que sirven de referencia para el desarrollo y enseñanza de la lengua de señas. Además, se han incorporado intérpretes que facilitan la comunicación entre las personas sordas y la sociedad en general.

De manera paralela, las personas con discapacidad visual han trabajado para desmitificar la percepción de que su limitación visual es una barrera para el aprendizaje. Han enfatizado que, con las adaptaciones y herramientas adecuadas, pueden acceder a la información y aprender al igual que cualquier otra persona. Por otro lado, para las personas con movilidad reducida, el desafío no radica en su propia capacidad para desplazarse o participar en la sociedad, sino en las barreras arquitectónicas presentes en muchos espacios públicos y privados. Estas barreras impiden o dificultan su acceso y movilidad, limitando de manera innecesaria su capacidad para interactuar y participar en diversas actividades.

Existen diferentes formas de participación vividas en la trayectoria inclusiva con las personas con discapacidad, la primera corresponde a la participación pasiva que se limita a una presencia física sin aportar en las decisiones, una segunda participación dependiente, se centra en la comunicación de necesidades e intereses, dejando las decisiones en poder de otros, la tercera participación es la convocante, donde la persona realiza actividades propias de su colectivo de personas con discapacidad, en la mayoría de los casos es asumida por sugerencia de las organizaciones que trabajan en política pública o del propio colectivo, y la cuarta concierne a la participación efectiva, en la cual la persona asume por iniciativa propia y sabe porque y para qué contribuir de manera directa o indirecta en un determinado escenario social.

Es evidente que la convención de personas con discapacidad fue un acto de participación efectiva la cual es promovida por líderes del colectivo y sus familias de diferentes partes del mundo, donde llegaron a acuerdos fundamentales que se evidencian en cómo autodenominarse (personas con discapacidad) hasta plantear que esperan de la sociedad y de los gobiernos, que generó la expectativa de un inicio en incidencia política del colectivo en cada uno de los países del mundo.

Se observa en los discursos de los sujetos con discapacidad que la mayor barrera en la participación ha estado en la credibilidad de las capacidades, situación que se vuelve reiterada desde el desarrollo de la autonomía, se espera que las personas con discapacidad transiten de las formas de participación pasiva, convocante y comunicativa a la cuarta forma de participación efectiva, donde se impacte desde el conocimiento real, se actúe con audacia y se tenga la capacidad de socializar sus necesidades y proyecciones por encima de cualquier interés personal o político, donde prime el interés del colectivo de personas.

Autodeterminación e inclusión en personas con discapacidad

La meta de autodeterminación se entiende como la capacidad que desarrollan los sujetos para actuar de manera autónoma en sus vidas, evitando influencias

externas, como lo sostiene (Wehmeyer, 1995, 1998, 1999, 2005, 2009) ser un agente protagonista para influir y decidir sobre sus propias acciones, elecciones y pensamientos. Más allá de ser un derecho básico-político sitúa «al sujeto de la dependencia a la interdependencia» (Torres, y López, 2013), en coherencia, la autodeterminación sirve como un indicador de calidad de vida y es un objetivo educativo central en el desarrollo formativo de los sujetos con discapacidad.

La autodeterminación se manifiesta a través de capacidades claves que incluyen según (Wehmeyer, 1999):

-Autonomía en las acciones: capacidad y libertad de un individuo para tomar decisiones y actuar según sus propias convicciones, valores e intereses, sin ser influenciado o coaccionado por factores externos. La persona actúa según sus propias preferencias, intereses, y/o capacidades de manera independiente.

-Convicciones de control y habilidad para afrontar eventos: se refieren a la creencia y confianza que tiene un individuo sobre su capacidad para manejar y superar situaciones o desafíos que se presenten en su vida.

-Consciencia y conocimiento de sí mismo: capacidad de un individuo de reconocer, comprender y reflexionar sobre sus propias emociones, habilidades, deseos, valores y limitaciones. Es una introspección que permite a la persona tener una percepción clara de quién es, qué quiere y cómo se relaciona con el mundo que le rodea.

Estas capacidades son fundamentales para que las personas ejerzan control sobre sus experiencias, para Ryan y Deci (2017) este dominio sobre uno mismo se desarrolla paulatinamente y es moldeado por factores externos, el apoyo recibido, las situaciones individuales y los sistemas institucionales, lo que afecta las interacciones y vínculos personales. Se requiere que la persona con discapacidad tenga escenarios para actuar desde la autonomía, la participación y la incidencia.

La autodeterminación se fundamenta en la idea de que cada individuo posee el derecho intrínseco de tomar decisiones y manifestar sus preferencias. En la educación inclusiva respetar este principio implica respaldar las decisiones individuales, reconociendo que a veces los errores pueden derivar en lecciones valiosas, una perspectiva subrayada por Arellano, y Peralta (2014). En el caso de las personas con discapacidad, la autodeterminación no solo les otorga la libertad de actuar con autonomía y propósito, sino que también les brinda la posibilidad de vivir de manera coherente con su identidad. Estas capacidades les posibilitan reconocer, entender sus fortalezas, áreas de mejora, así como identificar y solicitar los apoyos o ajustes necesarios.

A pesar de esto, es crucial reconocer que en los ámbitos educativos, familiares y sociales, las representaciones y concepciones dominantes acerca de su condición e identidad han estado tradicionalmente limitadas por barreras actitudinales,

curriculares y de accesibilidad, que a menudo han obstaculizado el desarrollo pleno de su autonomía relegando a muchos a roles de dependencia. Como Verdugo (2001, p. 2) bien señala: la mayoría de las personas no son completamente autónomas o independientes; la autonomía, en realidad, refleja la interdependencia entre todos los miembros de la sociedad, incluyendo familia, amigos con los que interactúan diariamente. Para Arellano, y Peralta, (2014), hay pocas oportunidades ofrecidas a las personas con discapacidad para realizar elecciones, en su voz son los otros los que deciden frente a su proyecto de vida en la mayoría de los casos.

Con respecto a la autodeterminación de las personas con discapacidad en la educación superior se puede encontrar que las percepciones, creencias y actitudes de los profesionales y de los padres se caracterizan como condicionantes para el reconocimiento de ellos y ellas como sujetos empoderados y autodeterminados. Dos corrientes se caracterizan para comprender como históricamente se ha tejido el estigma en el ámbito educativo, el primero de ellos son las bajas expectativas en los aprendizajes versus capacidades de los sujetos y el segundo prácticas hegemónicas en los currículos versus el papel transformador de los currículos contrahegemónicos.

Bajas expectativas en los aprendizajes versus capacidades de los sujetos

Como se ha venido estableciendo las bajas expectativas en los aprendizajes se relacionan con las creencias culturales y las actitudes sociales que históricamente han tenido un profundo impacto en la percepción de la discapacidad. El reconocimiento como sujetos autónomos e independientes ha sido obstaculizado por la presencia arraigada de una imagen estigmatizada y estereotipada. Los sujetos con discapacidad han sido frecuentemente catalogados como dependientes y necesitados de caridad y compasión, relegándolos a una posición de desigualdad en la sociedad.

Mainieri, (2015) señala que ha sido la sociedad la encargada de establecer los límites en términos de las capacidades, esta imposición social ha dictado no solo lo que estas personas pueden o no pueden hacer, sino también cuándo, dónde y cómo pueden llevar a cabo sus actividades, y esto se ve reflejado en los estudios de Chadwick y Fullwood (2018), Frielink et al., (2018), Álvarez et al., (2021), demuestran que a pesar de los avances en la investigación, tener una discapacidad aún parece conllevar la idea de perder el control sobre la propia vida y depender del entorno cercano, implica luchar todavía más y de una manera diferente para demostrar que se tienen capacidades y se puede incidir en la toma de decisiones.

Dentro de las disputas para desempeñar conductas autodeterminadas en el ámbito universitario para la población con autismo, discapacidad intelectual, población sorda, discapacidad psicosocial y visual se orienta a luchar por el establecimiento de metas personales, la toma de decisiones, elección del estilo de vida, la autorregulación, la resolución de problemas y la implicación y el protagonismo en

la creación de planes de apoyo individuales. Los temores de las familias, cuidadores, docentes sobre lo que sus hijos, estudiantes pueden hacer se establece como barreras para que ellos y ellas puedan desempeñar conductas autodeterminantes. Fernández et al., (2015), Morán et al., (2018) y Morán et al., (2020).

Catalán, Astray y Morales (2022), sostienen que los temores de las familias se concentran en que sus hijos e hijas se sientan indefensos, rechazados, que a nivel académico no respondan a las exigencias educativas, se desmotive o fracasen en sus metas. En el contexto educativo hay un temor en involucrar a los estudiantes con discapacidad en la toma de decisiones de los currículos, se desconfía de la capacidad de ellos-ellas, persisten bajas expectativas frente a su autopercepción, capacidad de relacionamiento, temor a la exclusión, discriminación o sobreprotección por parte de los amigos.

No obstante, se resalta que pese a que padres, maestros, comunidad se muestran escépticos con el proyecto de vida y autodeterminación de la población con discapacidad está demostrado según Morán et al., (2020) que los jóvenes en el contexto universitario y educativo demuestran capacidad de reacción, de sobreponerse y continuar en su proceso. Para Catalán, Astray y Morales, (2022) la universidad tiene un impacto positivo en la experiencia de los sujetos, porque es un escenario en el que se posibilita las relaciones entre iguales, prioriza la independencia, se generan procesos de enriquecimiento personal y madurez. Al respecto Correa et al., (2020) sostiene que un aspecto significativo se centra en la posibilidad de reconocer su propio proceso de aprendizaje, situación que lleva a que se gestionen sus propias estrategias de aprendizaje, como un aspecto clave en la autorregulación. Un ejemplo de ello se encuentra en sus narrativas y lo que exponen de su proceso.

Frente a la autopercepción y autoconocimiento Silvana una estudiante con discapacidad intelectual reconoce que tiene una necesidad educativa (NE) que la ha acompañado desde su nacimiento, pero que esta a su vez se ha convertido en una motivación en todos los aspectos de su vida. En cuanto a su trayectoria académica, esta NE le ha impulsado a cumplir metas, como pasar de un grado a otro y practicar algún deporte. A Juan lo motiva tener nuevos aprendizajes, ser mejor persona y compartir sus conocimientos con otros seres humanos. Él narra que una de las cosas que más le gusta de estudiar, es aprender a expresarse bien para «defenderse en la vida», sobrepasar barreras, y tomar decisiones en momentos complejos. (Correa et al., 2020)

Como se logra ver en sus narrativas se desmitifican que son personas sin iniciativa, por el contrario, muestran la capacidad de responder a situaciones adversas, reflexionar sobre ellas y continuar sin abandonar sus metas de aprendizaje. Esto es confirmado por Escudero y Castro (2023), quienes en su estudio evidencian que los egresados de programas universitarios, aunque enfrentan barreras de tipo pe-

dagógico durante sus estudios, ellos recurren a su capacidad para describir su discapacidad y plantear alternativas a los obstáculos generados por los contenidos, las actividades de clase y las estrategias de enseñanza, esto es sostenido además por Álvarez et al., (2021) destacando que hay autodeterminación e independencia para mostrar sus capacidades, habilidades, fortalecen sus competencias para evaluar las consecuencias de los propios actos, confiar en sí mismos y resolver problemas cotidianos con asiduidad.

Prácticas hegemónicas en los currículos versus el papel transformador de los currículos contrahegemónicos

Esta es la segunda corriente, una de las principales barreras en el desarrollo y empoderamiento de la población con discapacidad, en relación con su proyecto de vida y autodeterminación en los contextos educativos, está estrechamente vinculada con los currículos hegemónicos. Correa et al., (2020), Correa (2022) sostiene que estos currículos todavía contienen prácticas y saberes que no han sido «traducidas». Es decir, no consideran adecuadamente las necesidades, experiencias y perspectivas de esta población, aunque en la educación se les ha brindado un cupo, su voz, sus saberes y sus prácticas culturales no se han incorporado en los currículos y mecanismos institucionales.

En la educación superior un ejemplo concreto de esta problemática es que los materiales y métodos educativos no se diseñan para ser plenamente accesibles. Falta el uso extendido de Braille para estudiantes ciegos o señalizaciones adecuadas para la comunidad sorda, y el uso pedagógico de los software-lector de pantalla. Además, existe ausencia de flexibilización en las propuestas educativas, que se evidencia en los planes de estudio. Es crucial señalar que la enseñanza, en muchos casos, sigue centrada estrictamente en contenidos y la evaluación tiende a ser estandarizada, lo que puede no reflejar las capacidades y habilidades reales de la población con discapacidad, aún persisten estructuras administrativas que no permiten implementar innovaciones en las prácticas pedagógicas, no se cuenta con mecanismo en donde los sujetos puedan hacer parte de la construcción de propuestas educativas que los vincule y se construyan con ellos-ellas.

Por ello, en la educación superior, el desafío está en una educación justa donde la visión tradicional de percibir al otro como un «extranjero», necesitado y dependiente se supere. Es fundamental crear entornos donde aquellos con desafíos educativos tengan una voz activa, expresando, construyendo, y redefiniendo sus intereses de aprendizaje. De acuerdo con Correa et al. (2023) y Álvarez et al. (2021) es esencial una educación que integre saberes y aprendizajes con contextos significativos, que incorpore las experiencias y necesidades de las familias, y que promueva habilidades vitales y desarrollo humano. Peralta y Arellano (2014), establece que el desarrollo de la conducta autodeterminada exige un traspaso de responsabilidad hacia la persona con discapacidad, se requiere confiar en sus capacidades, permitirles experimentar

el éxito, la toma de decisiones, y desarrollar habilidades de autodefensa, autoestima y autoconfianza para que puedan apropiarse de su proceso educativo.

Dado lo anterior se hace necesario en una propuesta de currículo contrahegemónico abogar por la creación de escenarios institucionales que provean en la universidad oportunidades para que los estudiantes elijan y expresen sus preferencias, adquieran habilidades, conocimientos y actitudes que les permitan tomar decisiones, resolver problemas, regular sus conductas y, alcanzar sus metas. Las instituciones deben posibilitar oportunidades desde lo administrativo, pedagógico, didáctico y académico, lo que implica la formación de los maestros-familias y el empoderamiento de los líderes de procesos, ante ello resulta útil el desarrollo de una propuesta que en el marco de la justicia curricular posibilite mecanismos para acompañar la trayectoria educativa de los sujetos, una apuesta por la justicia afectiva, el vínculo pedagógico para educar en la sensibilidad como sostiene Kaplan educar la mirada en los escenarios educativos es el reto, aprender a mirarse en y desde los ojos del otro y en el reconocimiento mutuo como principio de lo justo, (2022, p. 48) se convierte en una necesidad para transformar los paradigmas y barreras en los procesos socioeducativos.

Conclusiones

El gran reto que enfrenta hoy la educación inclusiva con relación a la autonomía se centra en empoderar a las personas con discapacidad aprovechando sus capacidades del saber hacer, saber participar, saber decidir y saber auto-guiarse, así como formarse en la habilidad para leer obstáculos y conflictos que interfieran con su autonomía para actuar de manera asertiva coherentes con un estilo de vida lo más independiente posible. La autonomía está estrechamente relacionada con el empoderamiento, al verse como individuos plenos de derechos, los sujetos desarrollan la confianza para enfrentar, superar barreras y exigir condiciones de igualdad en la participación.

La participación activa de los colectivos con discapacidad es uno de los retos en los contextos universitarios, no solo es la construcción de políticas o mecanismos para su atención, se necesita de acciones contundentes en los procesos académicos, investigativos, de extensión donde ellos ellas tengan incidencia, voz, puedan narrar sus necesidades, expresar sus propuestas e impactar en el desarrollo de su vida profesional y su proyección social. Así mismo se destaca que en el ámbito educativo se ha privilegiado la participación pasiva y dependiente, se requiere promover una participación convocante y efectiva para lograr procesos de transformación e incidencia

Frente a la autodeterminación de las personas con discapacidad el reto se orienta a confiar en ellos, ellas, en su capacidad para decidir, aportar, construir, narrar su experiencia. Hay que permitirles elegir y hacerles parte de las construcciones y decisiones colectivas. Con la propuesta educativa se debe favorecer su au-

toconocimiento, autoestima y autoconfianza exponerlos a situaciones didácticas y pedagógicas que les implique resolver problemas, desarrollar habilidades para plantear metas, objetivos, interactuar con otros, vincularse a grupos y contextos.

En el marco del reconocimiento se debe promover una propuesta curricular que dé lugar a la valoración de la dignidad del individuo donde se reconozca como agente capaz y sujeto independiente. El reconocimiento efectivo y social es esencial para el desarrollo de habilidades de resiliencia y afrontamiento, así como la inclusión en actividades comunitarias, en el acceso a oportunidades educativas y laborales, y en ser visto como miembros valiosos de la sociedad.

La sociedad aún conserva y promueve prácticas hegemónicas para el desarrollo de la autonomía, la participación y la autodeterminación que no solo limitan procesos en las personas con discapacidad sino en la sociedad en general, en este sentido la educación inclusiva tendrá que revisar hacia donde transitar de manera que logre una transformación en el sistema educativo que impacte en diferentes esferas de la sociedad en pro de la dignificación del colectivo con discapacidad y avanzar en procesos de justicia social, una educación sensible en lo pedagógico, didáctico, en las prácticas y discursos con respecto al reconocimiento del otro.

Los procesos de autonomía, participación y autodeterminación implican aprender, afrontar, tomar decisiones y proyectar en cómo vivir en comunidad de manera independiente, coherente con preferencias propias y las normas para todas las personas, sin causar daño a otros, implicando ambientes caracterizados en la confianza y la seguridad para la persona con discapacidad. Los procesos de autonomía, participación y autodeterminación implican dar voz a la persona con discapacidad para que ella desde sus intereses y su proyecto de vida pueda argumentar su necesidad, su proyección y su satisfacción con las decisiones que asume y que afectan su propia vida.

La autonomía, participación y autodeterminación llevan inherente el pensamiento que la persona con discapacidad es responsable de su propio proceso de independencia con ajustes necesarios, los acompañamientos de la sociedad y las oportunidades con estrategias y recursos pertinentes que permita experimentar el éxito, la toma de decisiones, desarrollar habilidades de autodefensa, autoestima y la autoconfianza.

Los procesos de autonomía, participación y autodeterminación brindan la posibilidad de replantear referentes hacia la persona con discapacidad, sin negar la condición, transitar a un pensamiento que posicione que es capaz de hacer la persona con discapacidad y eliminar el estereotipo de lo que no es capaz de hacer, partiendo del autorreconocimiento de la persona y de la confianza en las capacidades por familias, maestros y la sociedad. Los procesos de autonomía, participación y autodeterminación se aprenden y se proyectan en el ejercicio de interrelación e interacción con otras personas, a partir de situaciones reales que impliquen a la persona con discapacidad disponer de sus capacidades e intereses para orientarlas al logro pertinente.

Referencias bibliográficas

Abric, J.-C. (2001). *Pratiques sociales et représentation* (3.^{ra} ed.). Presses Universitaires de France.

Álvarez-Aguado, I., Vega Córdova, V., González, H. S., González-Carrasco, F., Jarpa Azagra, M. y Campaña Vilo, K. (2021). Autodeterminación en personas con discapacidad intelectual que envejecen y algunas variables que inciden en su desarrollo. *Interdisciplinaria*, 38(3), 139-154.

Arellano, A. y Peralta, F. (2014). Calidad de vida y autodeterminación en personas con discapacidad. Valoraciones de los padres. *Revista Iberoamericana De Educación*, 63, 145-160. doi: <https://doi.org/10.35362/rie630561>

Calderón, D. (2018). *La mesa nacional de participación para víctimas: ¿Un mecanismo de participación efectiva?* Trabajo de grado para optar por el título de Politóloga. Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/40483/Trabajo%20de%20Grado%20.pdf?sequence=1>

Carmona D. (2021). La autonomía en la discapacidad desde la perspectiva de la ética del Cuidado. *Contextos: Estudios De Humanidades Y Ciencias Sociales* (48), 1-23. <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1605>

Catalán, S. D., Astray, A. A. y Morales, E. S. (2022). Jóvenes con discapacidad intelectual en la universidad: entre la sobreprotección y la autodeterminación. *Siglo Cero*, 53(2), 145-165.

Chadwick, D. y Fullwood, C. (2018). An Online Life Like Any Other: Identity, Self-Determination, and Social Networking Among Adults with Intellectual Disabilities. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 21(1), 56-64. doi: <http://doi.org/10.1089/cyber.2016.0689>

Correa Alzate, J. I. (2023). Principio de progresividad y no reversibilidad en educación inclusiva para población con discapacidad en Colombia. *Praxis & Saber*, 14(39), 1-15. doi: <https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n39.2023.15781>

Correa Alzate, J. I., Suárez-Vallejo, J. P. y Restrepo Restrepo, N. (2023). Experiencia de docentes en tiempo de pandemia con estudiantes con retos educativos: Desafíos en el retorno a educación presencial con enfoque inclusivo en Medellín. *Revista Electrónica Educare*, 27(2), 1-21. doi: <https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15856>

Correa Alzate, J. I. (2022). Literacidades en la educación inclusiva. En: Vergara Fregoso, M. y Ferreyra, H. (Coords.). *Miradas y voces de la investigación educativa VIII: la literacidad como una vía para la diversidad, la inclusión y el aprendizaje*, p. 33. Universidad Católica de Córdoba (Argentina) y Universidad de Guadalajara (UDG).

Correa Alzate, J. I., Restrepo Restrepo, N., Suárez Vallejo, J. P., Urrea Betancur, D., Echavarría Luján, D. M., Mosquera Valoyes, K. S. y Ochoa Ocampo, M. P. (2020). *Narrativas en discapacidad. Escuchando voces en la trayectoria educativa*. doi: <https://doi.org/10.53995/9789585309913>

Correa Alzate, J. I. (2020). Ecología de saberes de estudiantes con discapacidad: un paso para construir justicia curricular en educación superior. En Suárez Vallejo (Ed.). *Saberes producidos en torno a la discapacidad*, pp. 7-27. Sello Editorial del Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. doi: <https://doi.org/10.53995/9789585299603>

Correa Alzate, J. I., y Restrepo Restrepo, N. (2018). Atención a la diversidad: retos y desafíos en la Educación Superior. En: Tovar-Gálvez J. C. (Ed.), *Trends and challenges in Higher Education in Latin America*, pp. 179-190. Adaya Press. doi: <https://doi.org/10.58909/ad18845618>

Correa Alzate, J. I., y Restrepo Restrepo N. (2017). Modelo para la atención a la diversidad en el Tecnológico de Antioquia centrado en la justicia educativa y la equiparación de oportunidades. Sello Editorial del Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria.

Escudero, E. F. y Castro, J. P. (2023). Autodeterminación y éxito académico de personas con discapacidad visual. *ie Revista de Investigación Educativa de la REDEIECH*, 14. doi: https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1643

Fantova, F. (2009). Notas sobre acompañamiento social y autonomía personal. *Revista Políticas Sociales en Europa*, 25-26, 167-175. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3096044>

Fernández, A., Morán, L., Campa, T., González, E., Gómez, L. E. y Monsalve, A. (2015). Resultados personales en autodeterminación en niños y adolescentes con discapacidad intelectual y trastorno del espectro del autismo. En: Verdugo M. (Coord.), *ix Jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad: Prácticas profesionales y organizacionales basadas en la evidencia [cd-rom Actas de Congreso]*. INICO.

Frielink, N., Schuengel, C. y Embregts, P. (2018). Autonomy support, need satisfaction, and motivation for support among adults with intellectual disability: Testing a self-determination theory model. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 123(1), 33-49. doi: <https://doi.org/10.1352/1944-7558-123.1.33>

Kaplan, C. (2022). *La afectividad en la escuela*. Paidós.

Lara A. (2007). Discapacidad, Autonomía Personal y atención a las personas en situación de Dependencia. *Revista de Ciencias Sociales* (30), 205-214. <https://www.fpablovi.org/sociedad-y-utopia/30/30.pdf#page=154>

Mainieri, W. L. (2015). La autodeterminación como derecho social de las personas con discapacidad. *Autonomía personal*, (17), 40-47.

Morán, L., Gómez, L. E. y Alcedo, M. A. (2018). 2.º Premio de Investigación AMPANS 2018: Hacia una mejor calidad de vida en jóvenes con discapacidad intelectual y autismo: Prioridades para la intervención y variables relevantes.

Morán Suárez, M. L., Gómez Sánchez, L. E., & Alcedo Rodríguez, M. Ángeles. (2019). Inclusión social y autodeterminación: los retos en la calidad de vida de los jóvenes con autismo y discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 50(3), 29-46. <https://doi.org/10.14201/scero20195032946>

Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Sexagésimo primer período de sesiones de la Asamblea General mediante la resolución A/RES/61/106. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.

Ordóñez, L. A., y Salazar, B. (2013). La autonomía universitaria y la reforma a la educación

superior. *Tendencias*, 14(1), 160-186. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rtend/article/view/983>

Peralta López, F., y Arellano Torres, A. (2014). La autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual: situación actual en España. *Ces Psicología*, 7(2), 59-77.

Plena inclusión (2015). ¡PARTICIPA! Guía de participación de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo. FEAPS, Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual y del Desarrollo. https://www.plenainclusion.org/wp-content/uploads/2021/03/cuaderno_bbpp_participacion.pdf

Ryan, R., y Deci, E. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. *The Guilford Press*.

Torres, A. A. y López, M. F. P. (2013). Autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual como objetivo educativo y derecho básico: estado de la cuestión. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 1(1), 97-117.

San Fabian Maroto, J. L. (1997). *La experiencia participativa de los estudiantes en el ámbito escolar*. Ministerio de Educación y Cultura de España.

Wehmeyer, M. L. (1995). *The Arc's Self-determination Scale. Procedural guidelines*. The Arc of the United States.

Wehmeyer, M. L. (1998). Self-determination and individuals with significant disabilities: Examining meanings and misinterpretations. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23(1), 5-16.

Wehmeyer, M. L. (1999). A functional model of self-determination: describing development and implementing instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(1), 53-61.

Wehmeyer, M.L. (2005). Self-determination and individuals with severe disabilities: Re-examining meanings and misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(3), 113-120.

Wehmeyer, M. L. (2009). Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 45-67