

SITUACIÓN GENERAL SOBRE EL DESARROLLO DE LAS PROPUESTAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA PARA P.S.D.

GENERAL SITUATION ON THE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION PROPOSALS FOR INCLUSIVE P.S.D.

Aldo Ocampo González

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). Profesor de Educación General Básica. Licenciado en Educación. Magíster en Currículo y Evaluación, Máster en Política Educativa, Máster en Lingüística Aplicada (U. Jaén, España), Máster © en Integración de Personas con Discapacidad (U. Salamanca, España) y candidato a Doctor en Ciencias de la Educación por la UGR, España. E-mail: aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com – aldo.ocampo@celei.cl

Resumen

Este trabajo presenta un análisis crítico y propositivo sobre la evolución de las tendencias de Educación Superior Inclusiva en Latinoamérica y su vínculo con la participación de estudiantes en situación de discapacidad en este nivel. Iniciamos una separación y una distinción en torno a la ausencia de una teoría/epistemología clara para problematizar la inclusión en este nivel. En un segundo momento, se describe la evolución y el carácter de las propuestas oficializadas en torno a esta discusión, las que develan un discurso alternativo y socialista en sus fundamentos, pero carente de una impronta más coherente con sus desafíos actuales. Se concluye identificando la necesidad de modernizar el enfoque y de dirigir nuestra mirada hacia otras formas de comprensión e interpretación de la realidad en nuestro continente.

Palabras clave: IES, inclusión, totalidad, discapacidad, institucionalidad y desarrollo de propuestas formativas

Abstract

This paper aims at presenting a critical and proactive analysis of evolving trends of Inclusive Higher Education in Latin America and its link with the participation of students with disabilities at this level. Firstly, we begin with the separation and distinction around the absence of a theory/epistemology clear to problematize the inclusion at this level. In a second stage, the evolution and nature of the proposals, made official discussion around this situation, is described and reveal an alternative and socialist discourse in its foundations, but lacking a coherent impression with its current challenges. It is concluded by identifying the need to modernize the approach and turn our gaze toward other forms of understanding and interpretation of reality on our continent.

Keywords: IES, inclusiveness, completeness, disability, development institutions and training proposals

Situar la reflexión: ideas iniciales

La educación superior experimenta nuevos desafíos para Latinoamérica. Actualmente, la necesidad de transformar radicalmente la gestión de oportunidades (Mayer, 1997; Simon, 2008; Dubet, 2009, 2012) para todas las personas sin distinción alguna, identificando nuevas minorías visibles, nuevas construcciones de justicia (Rawls, 1995; Roemer, 1998; Sen, 2010; Cuenca, 2011) y nuevas figuras de alteridad desde la periferia para la periferia¹ (Zea, 1990).

Esta concepción centrada en la «totalidad» (Kosik, 1963; Dussel, 1974; Badiou, 2006) de sujetos implica abandonar aquellas concepciones basadas en la justificación social (Rawls, 1995; Sen, 2010) que apuntan a redistribuir los bienes y derechos (Tomasevki, 2009) a grupos tradicionalmente excluidos, promocionando un nuevo enfoque que según Dubet (2012) apostaría por dos grandes concepciones tales como: a) la igualdad de posiciones y b) la igualdad de oportunidades.

Por esta razón uno de los desafíos más importantes por los que atraviesa la inclusión en la educación superior, apunta hacia la creación de dispositivos que permitan reducir las inequidades, las barreras ideológicas y las concepciones sobre el sujeto, evitando caer en filosofías abstractas y sin sentido a la historia de la cultura² (Burke, 2010) de nuestra región, cuestiones que en sí mismas son éticas en su carácter más intrínseco. De modo que desarrollar un sistema de educación superior con foco en «todos sus estudiantes» implica analizar la tensión ontológica (Adorno, 1970) y epistemológica (Adler, 2011; Rivera, 2013) que introduce la categoría de totalidad (Dussel, 1974; Torres, 2011) como parte de la gestión del cambio social a la luz de este discurso.

La categoría de «totalidad» ha sido estudiada por numerosos autores a nivel mundial. Sus principales tensiones se desprenden de las acciones explicitadas por el Foro de Dakar (Unesco, 2009), reunión que se propuso brindar una educación de calidad a todos los grupos de la sociedad, más allá de aquellos en situación de exclusión socioeducativa.

El problema de totalidad depende de una dificultad discursiva, en tanto dispositivo de control (Foucault, 1990) se constituye, pues, tiende a homogenizar bajo una experiencia discursiva que pluraliza las intenciones y diversifica a los sujetos superficialmente, entre ellos, los denominados como estudiantes en situación de discapacidad (Barton, 1998). Esta tensión, eminentemente hermenéutica (Adorno, 1970; Martuccelli, 2013) podría resolverse a través de un análisis epistemológico que considere la

¹ Concepto desarrollado ampliamente por Lyotard y Vattimo. En su transferencia a la ciencia educativa y sus problemas centrales podemos entenderla como un vocablo que explicita la descentración del sujeto. En términos más generales las concepciones socio-antropológicas lo definen como un epíteto desafortunado para explicar la complejidad del tiempo actual.

² Visión que implica considerar los nuevos territorios que la historia oficializa en su desarrollo y qué relaciones guarda con los sujetos históricos en tiempos y espacios determinados. Este análisis se inicia desde la historia de nuestra región, puesto que no exige separar o fragmentar la historia en otros campos de interés de los historiadores (Burke, 2010), sino que interpretarla desde una *unificación complejizada* que involucre sus diversos campos de análisis e interpretación, provenientes esencialmente de la historia política, de la historia social y de la historia cultural de nuestra región.

hermenéutica analógica (Beauchot, 2005) como principal elemento de interpretación.

De las propuestas tradicionalmente aceptadas a propuestas formativas potenciadoras

Hace más de treinta años que diversas instituciones de educación superior en nuestro continente han comenzado a desarrollar espacios formativos que contemplan la participación de personas en situación de discapacidad. Numerosas son las experiencias en nuestra región. Un gran desarrollo en la materia ha sido aportado por gran parte de las universidades de República Federal de Argentina, quienes han iniciado hace más de dos décadas acciones políticas, formativas e institucionales para responder oportunamente a las necesidades, intereses y motivaciones de este grupo en dicho nivel.

Las temáticas sobre universidad y discapacidad a nivel mundial no escapan del imperativo ético que esta discusión supone. Ético en el sentido de asumir una problemática y responder a través de acciones que demuestren responsabilidad social. No obstante, muchas de las acciones y estrategias emprendidas no dicen relación con el sujeto y sus componentes éticos que permiten asumirlo en potencia. La palabra ética proviene del lat. *ethicus*, y este del gr. ἠθικός, según lo señalado por el DRAE (2014). Para Foucault (1990) la ética está relacionada con la moral a través de las actuaciones de los sujetos, se constituye en tanto, dispositivo que regula nuestras acciones en relación al conocimiento y al poder.

Esta situación es clave para comprender las propuestas de educación superior inclusivas y su descaso nivel de impacto de las trayectorias sociales y formativas de nuestro estudiantado. Es importante reconocer que las propuestas no logran ser inclusivas ni para todos, pues se explicitan desde una proposición integracionista que releva el papel de la discapacidad y excluye a otros agentes relevantes de esta discusión. Se evidencia de esta forma un conjunto de acciones y estrategias cuya experiencia discursiva homogeniza y pone en evidencia nuevas formas de inclusión excluyente bajo un discurso más equitativo, igualitario y cercano.

Las instituciones de educación superior deben adoptar los fundamentos de la educación inclusiva en la gestión de todas sus dimensiones para cumplir con el propósito de diversificar la gestión de oportunidades a las posiciones que ubican a los ciudadanos en función de sus derechos. Las propuestas en nuestro continente han avanzado hacia: a) crear comisiones universitarias e interuniversitarias en la materia a fin de reflexionar, sensibilizar e ir asentando condiciones que supongan la mejora sobre la pertinente de estas acciones, b) la oficialización de redes en cada país que han iniciado la búsqueda de espacios que promuevan la accesibilidad de todas las personas, cuyo obstáculo queda definido únicamente pues su reflexión se ampara sobre las disposiciones de la convención internacional y no se ha logrado construir un marco teórico oportuno para asumir una problematización adecuada a este nivel, c) implementación de programas de carácter departamental específico o transversal en cada comunidad universitaria, esto es, creación e implementación de departamentos dedicados a apoyar estudiantes en situación de discapacidad

en términos de accesos, becas y otros componentes, pero con escaso nivel de implicación en la concreción curricular, didáctica y evaluativa en coherencia con cada campo de especialización, d) debilidades en la promoción y aseguramiento en la formación práctica aplicada y de los estudios de posgrado, e) se han iniciado en varios países de la región acciones para democratizar los ingresos en las universidades, brindando mayor inserción por parte de los gobiernos en becas y recursos, pero con escaso énfasis en condiciones estrategias para asegurar las condiciones de aceptabilidad de este proceso, f) débil desarrollo de acciones destinadas a pensar la universidad en términos más generales y abarcativos, cuya reflexión no ha impactado de sus dimensiones institucionales y organizativas para asegurar la participación de este colectivo, g) ausencia de programas de formación para docentes en la materia, esto exige asumir la necesidad de desarrollar la línea de investigación propuesta por el autor de este documento sobre «formación del profesorado universitario en inclusión, heterogeneidad y discapacidad».

Otra tensión vigente en la región ha sido el conformismo inconsciente con el cual hemos asumido la inclusión, en la actualidad existe mucho discurso, poca intención que respete la naturaleza de este modo. De esto se desprende la existencia de programas dedicados promover la «inserción» de personas en situación de discapacidad en la educación superior y no la «legitimación y reposicionamiento del sujeto en potencia» a partir de la creación de programas orientados al desarrollo de habilidades de inserción social. En estos programas los estudiantes dos años y cursan un conjunto de asignaturas destinadas a mejorar su calidad de vida. La tensión resulta a partir de la construcción de identidad socialmente construida¹ (Goffman, 1980) que dichos estudiantes construiría a partir de su paso por la universidad y los efectos de poder que esto puede significar en su desatino social a la luz de un sistema que promueve la ética en esta discusión. La necesidad es asumir el sujeto en potencia.

Otra tensión vigente deviene de las propuestas de integración laboral en materia de discapacidad, las que aún se constituyen como medidas específicas las que deben habilitar el capital humano de la persona en situación de discapacidad por una condición de persona que les permita desempeñar un trabajo activo-aceptante, resguardando sus características, fortalezas y debilidades. Algunos desafíos para el futuro podrían ser en materia de inclusión laboral: a) sentar las bases de una propuestas formativa a nivel nacional que dote de mayor coherencia estos temas, b) sensibilización en la comunidad en función de las habilidades de obtención y mantención de empleo y de los programas de apoyo, c) apostar por un trabajo activo-aceptante, d) promover programas formativo en respuesta a las demandas laborales del medio, a través de un inventario eficaz y oportuno de futuras áreas de desempeño bajo la «flexibilidad» que considere el análisis de tareas/competencias en uso y que ofrezcan experiencias y nuevas oportunidades de trabajo.

¹ corresponde a valía social.

El desarrollo de las propuestas académicas para operativizar el derecho en la educación superior de estudiantes en situación de discapacidad

Los desafíos planteados por la educación inclusiva a inicios del nuevo milenio, son cada vez más exigentes, lo cual demanda un mayor grado de pertinencia/coherencia sobre sus acciones, especialmente en los diversos contextos de la educación superior. Un hecho relevante, es comprender que la educación inclusiva no adscribe al reduccionismo clásico de vertebrar su reflexión sobre categorías socio-política y socio-pedagógicamente desgastadas/mutiladas, tales como: a) discapacidad/es, b) diversidad/es y c) necesidades educativas especiales.

La continuidad y permanencia de estos reduccionismos ha derivado en la necesidad de identificar dos tensiones claves que explican el por qué este enfoque no avanza más allá de sus reduccionismos clásicos. La primera tensión se debe a la imposición de un modelo tradicional de educación especial sustentado a través de *medidas específicas*¹ a ciertos grupos de estudiantes (Ocampo, 2015), lo que refuerza la imposición del modelo individual. Mientras que la segunda tensión, deriva en la ausencia de teorías validas/pertinentes/epistemológica y discursivamente situadas a los desafíos de este modelo. Este ausentismo teórico no debe ser abordado como una simple reflexión, sino que se debe vislumbrar su potencial y su impacto, específicamente en la gestión de los servicios desprendidos de la luz de las orientaciones y principios del modelo de educación inclusiva.

A la fecha existe un número significativo de instituciones de educación superior en Latinoamérica que han asumido en su Plan Estratégico Institucional brindar oportunidades de formación específicamente de pre-grado a estudiantes en situación de discapacidad. Estas medidas han contribuido a legitimar a un conjunto colectivos de ciudadanos que durante el siglo XX han dado muestra de una lucha incesante y digna de ser imitada cuya propósito no era otro que ser entendidos como personas en todas sus dimensiones.

El legado significativo de la Educación Especial como paradigma fundante de la educación inclusiva, ha derivado en una suerte de actualización de la matriz disciplinaria de la Educación Especial a través de un lenguaje más equitativo. Este hecho ha impacto fuertemente en las propuestas implementadas, reproduciendo un conjunto de acciones/estrategias escolarizantes para brindar formación profesional a dichos colectivos. En síntesis podemos afirmar que las instituciones de educación superior se han conformado y han articulado un saber escasamente oportuno a lo que significa brindar formación de pre-grado y de post-graduación desde una perspectiva inclusiva. Situación que en parte devela la ausencia de fundamentos y criterios claros para problematizar la institución de educación superior y sus campos de desarrollo con foco en la totalidad de ciudadanos que buscan legitimarse en sus estructuras internas.

La ausencia de teorías relevantes a este campo de investigación y la obstrucción de fundamentos necesarios para su comprensión, obliga a reconocer a qué imperativo ético estas respondiendo, si es que, las

¹ Revisar <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5068146>.

instituciones a través de sus comunidades concretas se han cuestionado este hecho. Un ejemplo claro de la incongruencia discursiva/teórica/metodológica/política que gravita a través del caminar de la educación en IES¹ queda reflejado en el documento: “*Lineamientos Política Educación Superior Inclusiva*”², elaborado por el Ministerio de Educacional Nacional de la República de Colombia en 2013. Este documento técnico da cuenta de la importancia/relevancia que el organismo definido a través del Ministerio de Educación otorga al enfoque de educación inclusiva, pues en la región de Latinoamérica las políticas educativas en ES responden a temáticas más bien generales, donde la inclusión es un área/sub-área de análisis, las que en ocasiones se restringe su aplicación a construcciones macro-sociológicas que imposibilitan un encuentro intersectorial entre sus agentes más significativos.

Al revisar el documento anteriormente citado, preocupa de sobremanera la escasa re-significación ideológica, discursiva, teórica y metodológica para problematizar/reflexionar el campo de las IES a partir de un enfoque que responda a todos sus ciudadanos. La tensión mayoría puede explicarse a raíz de la mutilación/travestismo/desgaste/mal uso/subversión de las categorías empleadas para iniciar una proposición de carácter inclusiva. En ninguna de las categorías explicitadas se entiende que la diversidad es una propiedad connatural a todo ser humano (Ocampo, 2012). La concepción sobre la diversidad y las diferencias demuestra un encuadre de neutralización del sujeto, prestando esta propia de connaturalidad únicamente a aquellos grupos tradicionalmente prefabricados como Otro/Otras en exclusión. Situación que da cuenta de la impertinencia de los marcos referenciales empleados para problematizar esta situación. La universidad a inicios del siglo XXI ha invertido su papel de dominancia y ha supuesto nuevos mecanismos que intentan superar los híbridos clásicos de dominación/colonización del conocimiento en todas sus dimensiones a través del reconocimiento de un hecho clave: la emergencia de nuevos sujetos definidos a través de mayores criterios de diversificación.

Es importante mencionar que la responsabilidad social universitaria y su criterio ético, dependen eminentemente de la coherencia entre la pertinencia de sus propuestas filo-antropológicas y su alineación con la calidad de los servicios dispuestos para ello. Asimismo, la ética en tiempos de exclusión inicia la búsqueda de nuevos fundamentos para una pedagogía de la inclusión y para una respuesta más allá de lo de-ontológico, puesto que se construye/des-construye a partir de un fenómeno concreto como eje clave para el rescate de propuestas más auténticas y significativas en materia de formación humana. En otras palabras, los sistemas de acreditación en la actualidad tan desacreditados debiesen considerar como un criterio de calidad de las IES la responsabilidad y la magnitud de la respuesta formativa a todos sus estudiantes por sobre la simple fiscalización superficial. Esta situación describe los efectos de la caída de marcos políticos-institucionales en nuestra región,

¹ En adelante la sigla significa Instituciones de Educación Superior.

² Para profundizar véase en:

<http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Lineamientos.pdf>.

evidenciando tensiones/rupturas/fragmentos históricos en las propuestas dominantes y alternativas del tipo socioeducativas.

En Chile durante los meses de marzo, mayo y agosto de 2015, la Red de Educación Superior Inclusiva (RESI) implemento con apoyo técnico del profesor Aldo Ocampo González, los “Talleres Regionales de Educación Superior Para Todos: avanzando hacia un nuevo espacio de inter-comprensión”. Esta serie de encuentros ciudadanos tenían como propósito avanzar en la discusión sobre los desafíos, fundamentos y criterios para iniciar una proposición creativa en cuanto a su arquitectura conceptual y funcional, cuyo objeto era evitar la imposición tradicional de un modelo de Educación Especial como Educación Inclusiva. Asimismo, el desafío también consideraba la superación del reduccionismo clásico de situar la discapacidad como única categoría de análisis a esta discusión.

El «Taller Regional de Educación Superior Inclusiva: ¿qué estamos haciendo?, ¿de qué estamos hablando?, reflexiones para un nuevo espacio de inter-comprensión», tiene como propósito iniciar un conjunto de diálogos ciudadanos para elaborar una propuesta conceptual en materia Educación Superior Para Todos. El desarrollo de estos talleres permitirá avanzar no sólo en la definición de las bases teóricas, epistemológicas y metodológicas oportunas para desarrollar procesos de inclusión en este nivel. Sino que más bien, propicia el diseño arquitectónico de los principios, dimensiones, modalidades, características y propuestas que debiese contemplar la gestión de instituciones de educación superior a la luz de estos desafíos.

¿Por qué avanzar en esta dirección?, particularmente, porque la inclusión dejó de ser una moda de un tiempo específico, sino que se ha constituido como una tendencia de futuro y es por eso, necesario clarificar sus horizontes y dotar mayor pertinencia sus intervenciones. A esto se agrega, la necesidad de construir un modelo que recoja las características, desafíos y tensiones de la historia de la cultura latinoamericana, invitándonos a cuestionar su desarrollo y a evaluar la efectividad del mismo desde la voz de sus propios actores. Por esta razón, se convoca la participación de diversos agentes e instituciones de la sociedad civil, pues esta serie de encuentros se vértebra como una propuesta «co-construcción» e «inter-comprensión».

¿Quiénes participan de esta convocatoria?, el diseño de los talleres adscribe al criterio de diversificación y participación ciudadana declarado en grande los estados de Latinoamérica. Esta orientación asume que la riqueza del diálogo y la exploración de nuevas oportunidades y desafíos se construye con los aportes de todos los ciudadanos, apostando por una visión microsociológica para el diseño de políticas públicas y políticas educativas. Esta orientación recoge las necesidades, motivaciones e intereses de todos los ciudadanos, atendiendo especialmente a los lugares de comprensión que habitan cada uno de los interlocutores. Este espacio busca recoger los aportes y significados ocultos propios de quienes viven el proceso y desde este espacio de comprensión, aportar un conocimiento valido para potenciar la naturaleza de ciertos fenómenos al interior de un marco concreto de interacciones. Se recurre de este modo a los sujetos, a sus sentidos subjetivos, a su historia y a su ideología. Razón por la cual el grupo de participantes resulta ampliamente heterogéneo.

¿Cómo surge esta preocupación?, ¿de dónde nace?, la motivación de realizar estos encuentros no es algo nuevo, más bien podría catalogarse como que algo ha decantado y hemos tomado mayor conciencia sobre la necesidad de trabajar más oportuna y seriamente en pos de una transformación real en materia de inclusión. Podríamos reconocer que ha sido la Red de Educación Superior Inclusiva de Chile, quien ha entendido el mensaje de comenzar a discutir cuestiones más de peso sobre el desarrollo del paradigma de educación inclusiva, iniciando una búsqueda de nuevos fundamentos que permitan re-orientar su sentido, propósito, características y concepciones al tiempo que nos toca vivir. Este tránsito no implica dejar de sensibilizar, sino que nos invita abordar nuevas discusiones, explorar nuevos territorios y revisar aquello que hemos aceptado casi inconscientemente en torno a esta discusión. Por ello, nuestro deseo no es sólo realizar estas jornadas para crear un concepto, nos mueve el interés de aportar en el diseño y creación de una política pública en materia de Educación superior para Todos diseñada, construida, revisada y validada con todos sus agentes. De ahí su carácter de co-construcción.

¿Cuáles son las grandes etapas de estos talleres?, su diseño que ha tomado dos meses de trabajo durante el verano de 2015. Su desarrollo que se concentra fuertemente durante otoño e invierno de 2015. Las estrategias fundamentales que se aplicarán serán: a) diálogos ciudadanos y trabajos por grupos y mesas especializadas, b) presencia de observadores y secretarios técnicos, c) expertos que tendrán como misión situar la discusión en su especificidad, d) un facilitador que conducirá, mediará y contribuirá a encauzar el proceso, e) análisis y elaboración de informe y memorias por cada talleres.

A estas acciones iniciales se agregan: a) diseño y revisión de la batería de indicadores sobre Educación Para Todos en Latinoamérica (definición preliminar, juicio de expertos e implementación en países de la región), b) construcción de marco conceptual y definición de dimensiones, principios, modalidades y características consensuadas durante cada taller. El propósito de estos talleres e iluminar la reflexión para construir una auténtica pedagogía de la inclusión en Latinoamérica.

Los tópicos de reflexión intentaban dar cuenta de todos los campos/ámbitos/dimensiones de la gestión y vida universitaria, en superación de medidas centradas en unidades departamentales que débilmente impactan en la organización sistémica del funcionamiento de las IES. Es importante señalar que una IES no es inclusiva a través de un programa/departamento encargado, más bien esto demuestra la concreción de un imperativo ético necesario y obligatorio de cada institución. Una universidad inclusiva no es una comunidad que da respuesta sólo a los clásicos grupos en situación de vulnerabilidad. Esto exige una mirada más profunda sobre la configuración de múltiples escenarios de exclusión derivados de dichas medidas, especialmente, desprendidas de los servicios ofertados. Una institución centrada en todos sus estudiantes implementará medidas de potenciación destinadas a incrementar las oportunidades de desarrollo sin distinción alguna y promoverá acciones estratégico-situacionales para la satisfacción personal/social sobre el destino social de cada ciudadano.

Si bien, podemos asegurar que la demarcación teórico/discursiva/metodológica esta recién comenzando y se encuentra en un profundo proceso de construcción en lo que respecta a Universidad y Discapacidad. Algunos sectores del conocimiento podrán afirmar que son más de cuatro décadas de profundos esfuerzos, no podemos olvidar que la discusión jamás puntualizo sobre la calidad de los servicios, sino que en el reconocimiento, visibilización y concientización. Situación que exige avanzar hacia propuestas más contextualizadas que respondan de cara a los desafíos que enfrentan las IES a inicios del nuevo milenio. Un desafío clave es gestionar la equidad y operativizar la igualdad en todos sus campos/dimensiones/áreas de desarrollo universitario. Asimismo, dotar de mayor conectividad/progresión no sólo a nivel de pre-grado, sino también en los estudios de post-graduación como magísteres y programas doctorales donde esta es aún más incipiente en sus áreas de: a) diseño y desarrollo curricular basado en un conocimiento profundo de sus disciplinas, b) programas de asesoramiento pedagógico para docentes y estudiantes, c) indicadores de acreditación, d) accesibilidad académica e innovación de la enseñanza, e) programas de formación específica para el profesorado universitario y sus dilemas en los estudios de posgrado y f) programas de movilidad estudiantil (pasantías, estancias, etc.).

Los propedéuticos: programas de carácter diversificado y un intento de valorar la heterogeneidad en las instituciones de educación superior

Paralelamente al desarrollo de las temáticas sobre universidad y discapacidad, la literatura científica ha registrado una buena proporción de aportes teóricos/metodológicos descritos como programas “propedéuticos” en IES. Etimológicamente, la palabra propedéutico proviene del griego [*pro*], que significa ‘antes’, y παιδευτικός [*paideutikós*], referente a la enseñanza (DRAE, 2015). Su matiz lingüístico nos da una pista relevante para comprender hacia donde debe dirigirse la inclusión en las IES y su relación con la necesidad de situar nuevos marcos de referencia para una construcción didáctica coherente con este modelo.

En su genealogía los programas propedéuticos también constituyen propuestas departamentales más amplias que las referidas a los programas de inclusión de personas en situación de discapacidad. Muchos de los programas propedéuticos demuestran mayor amplitud, pues muchos de ellos han reemplazado los programas de bachillerato y han supuesto ciertas innovaciones que buscan nivelar/compensar determinadas desigualdades/inequidades cognitivas especialmente de grupos sociales más desfavorecidos. Esta intención recoge los planteamientos pioneros de la sociología de Bourdieu al comprender que los talentos se encuentran dispersos/distribuidos en todos los sectores de la sociedad. En Latinoamérica, los estudios desarrollados por la Dra. Carina Kaplan (2006, 2007) que hace más de dos décadas reforzaban este argumento señalando que los talentos han sido *invisibilizados/negados* según relaciones de diferenciación social y dominancia política. Los trabajos de esta destacada académica nos invitan a reconocer que la interpretación pedagógica que muchos docentes por décadas han efectuado sobre la inteligencia no demuestran un análisis más profundo

sobre sus dimensiones cognitivas sino que resaltan la ideología del don a través de ciertas relaciones de dominación.

Múltiples programas clasificados como propedéuticos tienen como propósito ampliar los márgenes de culturización a grupos sociales en desventaja social con presencia de estudiantes con aptitudes sobresalientes. La relevancia de estos programas reside en: a) visualizar el avance de la inclusión hacia el criterio de diversificación/totalidad por sobre un mecanismo de poder, b) comprender que el truncamiento de los talentos no responde como tradicionalmente es entendido desde una mirada colonialista que entiende que no es la persona el problema sino que más bien depende de los escenarios donde esta se encuentra, c) superar la desesperanza aprendida tan presente al interior de nuestras comunidades educativas y d) reconocer la neutralidad e instrumentalización de las propuestas formativas que más que asegurar aspectos éticos, políticos, socio-históricos y culturales, únicamente sirven al modelo imperante y con ello, contribuyen al truncamiento invisible de sus propuestas y la anulación del ser en potencia. Un desafío clave para que estos programas no terminen convirtiéndose en programas de nivelación, radica en disponer de escenarios que recojan los planteamientos sobre la enseñanza que propone el Proyecto Zero de la Universidad de Harvard a través de la “Enseñanza para la Comprensión (EpC)”. A esto se agrega, la necesidad de formar desde los principios de la Antroposofía, de la creatividad y del arte como vía para la estimulación del pensamiento y la transformación del Ser.

La propuesta de “Enseñanza para la Comprensión (EpC)” pretende que los docentes aprendan a comprender profundamente aquello que enseñan asegurando aprendizajes que posean un sentido generativo para sus estudiantes. En otras palabras, implica aprender a describir las estructuras del pensamiento docente y adentrarnos en las complejidades de la comprensión humana en toda su magnitud.

Sería interesante como plantea la Dra. María Victoria Peralta en su libro: “Currículos Educativos en América Latina. Su pertinencia cultural”, contemplar un repertorio de saberes acumulados que permitan situacionalmente responder a las necesidades, intereses y motivaciones de estos grupos sociales y contribuir a co-construir propuestas de auténtica formación en IES, con el propósito de favorecer al enriquecimiento de su formación y un encuentro/valorización/rescate de sus patrimonio inmaterial. Al respecto, agrega que:

[...] pensamos que el abocarse a una efectiva pertinencia cultural de los currículos educativos en todo el sistema, en tanto en programas convencionales o formales como no convencionales o alternativos podría aportar mucho a un mejor desarrollo de los educandos y de los educadores, como también de las comunidades y de la sociedad entera (Peralta, 1996:98).

Los programas propedéuticos pueden ser clasificados como acciones que responden a la heterogeneidad puesto que buscan explorar la diversificación del ser humano a través de una búsqueda más significativa de nuevos fundamentos para pensar la formación humana y sus campos de problematización con foco en todos los estudiantes. Una deuda pendiente depende un profundo rescate del patrimonio inmaterial de nuestros pueblos

originarios, restituyendo su potencial más allá de las folklorizaciones colonialistas de educación intercultural. Es preciso agregar, que a nuestras aulas en el nivel y tramo que sea, todos los días habitan múltiples encuentros de culturas, pues todos poseemos diversas maneras de ser, sentir y pensar, las que demuestran nuestro patrimonio inmaterial que en escasas ocasiones es considerado en nuestras trayectorias formativas.

Muchos de los programas propedéuticos responden coherentemente a los nuevos fundamentos para una Educación Inclusiva más oportuna en el siglo XXI propuestos por el autor de este documento. Las orientaciones filosóficas de tales programas reconocen que: a) la diversidad es una propiedad connatural al ser humano y por tanto, demuestra coherencia con el fundamento antropológico de la educación inclusiva, b) su justificación psicológica explica que la cognición estaría repartida en el aula y que los talentos son inherentes a cada persona, lo que contribuye a justificar que cada ser humano posee múltiples dimensiones para aprender y ello, no depende de los estilos y ritmos de aprendizaje. La investigación neurocientífica señala que no se han reconocido beneficios para optimizar la enseñanza a partir de la educación de estilos y ritmos de aprendizaje. Un factor clave reside en comprender como se han consolidado: a) los módulos y dominios de nuestro cerebro, b) los dispositivos de la creatividad y el pensamiento lateral y c) la necesidad de desafiar el pensamiento, el cerebro ejecutivo y la inteligencia ejecutiva. Todo ello, da cuenta del fundamento psicológico de la educación inclusiva: la heterogeneidad.

El fundamento filosófico depende del reconocimiento de nuevas figuras de alteridad cada vez más dinámicas y de la ausencia de teorías pertinentes para pensar la inclusión. No se observa una epistemología¹ acorde a este modelo. Por su parte el fundamento político depende el criterio de aceptabilidad que busca asegurar la implantación de condiciones de calidad para operativizar los derechos en la educación².

A modo de conclusión podemos afirmar que la confusión sobre los significados circundantes al modelo de educación inclusiva exige un enriquecimiento transdisciplinario no sólo de esta perspectiva sino de todos los campos de la ciencia educativa. Esta situación enuncia la necesidad de iniciar un análisis más profundo y detallado sobre las bases que sustenta las ciencias de la educación a inicios del nuevo milenio. La historia de la educación latinoamericana está cargada de grandes fragmentos y fisuras que ninguna reforma educativa ha logrado resolver. Esto exige apostar por reparar la memoria histórica para proyectar un futuro más cercano a cada persona y con ello, cumplir el propósito del gran Paulo Freire: la humanización, por sobre las exigencias del modelo y sus variantes esquizoide que desvirtúan la problematización de acuerdo a las tensiones de la historia de nuestras culturas. Esto es un factor clave de responsabilidad social universitaria que exige un nuevo marco ético y un innovador sistema de sustentación para evidenciar la

¹ Línea de investigación iniciada por el profesor Aldo Ocampo González, desde Julio de 2013, de la cual se han desprendido variadas publicaciones y conferencias a nivel internacional.

² Para profundizar sobre los Fundamentos para una Educación Inclusiva más oportuna en el siglo XXI. Véase el siguiente link: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5068146>.

implementación de un nuevo orden político/ideológico a través de la instauración de un diálogo polifonal entre todos sus actores.

Las propuestas sobre enseñanza en contextos de educación superior desde un enfoque de educación inclusiva

Tradicionalmente los tópicos en materia de educación superior e inclusión han centrado su reflexión en su dimensión política. Esta situación enuncia una preocupación sobre la ley y sus diversos códigos de ordenación. Situación que exige no sólo dar a conocer los artículos o pasajes que garantizan dichos derechos, sino que apostar por análisis que miren por detrás la ley y aseguren su pertinencia según los desafíos/tensiones del sistema educativo actual. Todo ello ha contribuido a concienciar/informar/denunciar. No obstante, se hace necesario que en estos análisis la persona no sea omitida y se evidencien nuevos dispositivos/estrategias para su potenciación. Desde esta perspectiva es necesario preguntarnos: ¿cómo responder a la heterogeneidad de estudiantes en las IES?, ¿los marcos de referencia actuales permiten superar la imposición integracionista de sus servicios educativos en IES? y ¿cómo enriquecer la formación del profesorado universitario y reducir las múltiples formas de ignorancia que muchas comunidades no consideran al gestionar proceso de inclusión en las IES?

En la actualidad no existe consenso sobre cuáles serían las rutas más significativas para abordar la enseñanza y la construcción didáctica desde el enfoque de educación inclusiva. Una de las tendencias más claras consiste en la aplicación del Diseño Universal de Aprendizaje (CAST, 2006). Sin embargo, la aplicabilidad del D.U.A. se ha comenzado a utilizar en diversas cátedras como medio de aseguramiento de la enseñanza a través de la implementación de sus tres principios: a) proporcionar múltiples formas de representación, b) proporcionar múltiples formas de expresión y c) proporcionar múltiples formas de compromiso. Es importante explicar que el Diseño Universal de Aprendizaje contribuye a ordenar la enseñanza y no debe ser entendido como una adaptación, pues sus principios y sub-principios deben integrarse de forma dinámica en el desarrollo de cada sesión de aprendizaje, es decir, al presentar un contenido se deben integrar los tres principios con la finalidad de imprimir mayor accesibilidad y permitir a cada uno de los estudiantes participar de la clase, especialmente, desde la perspectiva de que toda persona posee módulos y dominios que juegan un papel relevante al momento de aprender. A esto, se agrega que la corteza cerebral en cualquier momento de vida puede ser potenciada si las experiencias de aprendizaje desafían profundamente a cada estudiante. Esto es, presentar actividades/escenarios de aprendizaje donde los estudiantes puedan resolver/crear/pensar por sí mismos.

Una perspectiva que ha cobrado mayor relevancia durante los últimos años en materia de enseñanza es la "Accesibilidad Académica". La accesibilidad académica es una de las cuatro formas de accesibilidad ratificadas por la Convención de Derechos de Personas con Discapacidad. Es importante advertir que la accesibilidad académica no presenta un desarrollo conceptual/metodológico/teórico en profundidad, más bien, es un concepto en construcción que se vértebra a partir del principio de equidad en el acceso a los

estudios de educación superior. Un desafío clave es proponer una definición conceptual y procedimental que explique de forma oportuna cómo diversificar la enseñanza según el perfil de todo el estudiantado. Asimismo, definir principios metodológicos que sustenten una propuesta de mayor amplitud para conectar su relación con su dimensión curricular, didáctica y evaluativo, evitando reproducir las tradicionales adaptaciones curriculares que individualizan la enseñanza y refuerzan el modelo individual de la discapacidad y sus dificultades.

Para dar cabida a un desarrollo de la enseñanza desde la accesibilidad académica en IES, es necesario asumir un carácter transdisciplinario que integre los siguientes marcos de referencia para construir y problematizar una didáctica más próxima a los desafíos de educación inclusiva. El desafío es superar según Slee (2010) la imposición tradicional de educación especial y la unificación inoportuna entre Educación Especial e Inclusiva o neo-especial. En superación de esto, se proponen los siguientes marcos de referencia: a) Modelo 4 MAT, b) principios de la Enseñanza para la Comprensión para diseñar y desarrollar el currículo, c) principios de las estrategias multinivel, d) dimensiones de la creatividad y del pensamiento lateral, e) principios de la neurodidáctica, f) dimensiones del mapa cognitivo para potencial/ajustar/flexibilizar los parámetros de evaluación y así, asegurar la diversificación de la enseñanza y g) los principios del diseño universal de aprendizaje.

Resulta imprescindible que el concepto de accesibilidad académica dialogue y establezca criterios de unificación con el criterio de diversificación de la enseñanza. Para la Doctora María Victoria Peralta (1996) el concepto de diversificación de la enseñanza aparece en la literatura científica por primera vez en 1972 como resultado de una reforma educativa impulsada por la República del Perú. En sus inicios este criterio tenía como propósito integrar las necesidades, valores y motivaciones culturales y su contexto al desarrollo del currículo. Desde las necesidades de sustentación del enfoque de educación inclusiva el criterio de diversificación de la enseñanza apostaría por la composición de múltiples formas de presentar la enseñanza resguardando la integración de las motivaciones intelectuales del docente y los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los estudiantes.

La diversificación también recoge los desafíos institucionales, organizativos y comunitarios que garanticen con indicadores claros no sólo el ingreso, sino que focalice sobre estrategias de intervención institucional que permitan inyectar recursos en la participación y egreso efectivo. A esto, se agrega la necesidad de modernizar la formación práctica a fin de permitir a los estudiantes consolidar/comprender un conjunto de saberes propios de su campo disciplinar acompañados saberes intuitivos/experienciales. En lo referido a la formación práctica en el caso de los estudiantes en situación de discapacidad es una puerta de entrada al mundo laboral, esta debe ser monitoreada desde la potenciación del capital humano de cada persona. Con ello se permitirá que exista una nueva ética del encuentro y de la totalidad.

En lo relativo al trabajo para personas en situación de discapacidad, debe prestarse un análisis profundo y detallado sobre los modelos de inclusión laboral y apostar por un “espacio laboral activo-aceptante” que reconozca los

esfuerzos profesionales de la persona. Una ética del encuentro no será posible si no garantizamos la exploración/desarrollo total de la persona en su contexto de trabajo. Las investigaciones en Iberoamérica demuestran que las personas en situación de discapacidad son mejores trabajadores pues tienden a valorar/esforzarse/cuidar más su trabajo. Este hecho dialéctico en la comprensión del fenómeno debe dar pistas a las autoridades competentes garantizar diseños pertinentes de política laborales co-construidas e intersectoriales conformadas a través de comisiones/mesas técnicas por personas en situación de discapacidad, empleadores, académicos, políticos, sociedad civil y otros actores relevantes. Esto es según Fernet-Betancourt (2007) un diálogo polifónico y empático entre sus partes.

Para que estos desafíos se concreten en la realidad social, es relevante reconocer el estancamiento de los estudios sobre inclusión y discapacidad, así como, las representaciones sociales de sus principales actores, las que demuestran grandes contradicciones y en muchos casos ignorancias profundas en los modos de comprender/interpretar/entender los desafíos/senderos/escenarios/servicios donde la inclusión adquiere relevancia para la diversificación social. Estas ignorancias dan cuenta de la recurrencia de la imposición de modelos cementados según palabras de Zigmund Bauman (2012). Por tanto, la perpetuación/sistematicidad/continuidad/vigencia de esta impertinencia de modelos exige revisar los fundamentos y las propuestas desprendidas.

Un desafío clave es apostar por una línea de investigación/formación para el profesorado universitario, ya que muchos de los encargados de programas de inclusión para estudiantes en situación de discapacidad no son educadores, son profesionales de otras disciplinas derivadas de la psicología, la salud, administración y las ciencias sociales. La idea es fortalecer el desarrollo de las prácticas a través de programas de formación más especializados que integren los desafíos del nuevo milenio. Esto es sin duda, un componente ético y de responsabilidad social universitaria que impacta en los mecanismos y estructuras internas de las IES. Este desafío da cuenta de una ética del encuentro que rescata el ser y propicia la puerta de entrada hacia una nueva matriz ética para formación humana.

La necesidad de avanzar en propuestas más transgresoras para el profesorado universitario en materia de educación superior y educación inclusiva

Una realidad constada es que todas las IES disponen a través de sus departamentos de innovación curricular o de sus vicerrectorías académicas programas de formación para su cuerpo académico. Muchas de estas propuestas podrían describirse como programas que pretenden informar a sus docentes de los propósitos institucionales/organizativos/pedagógicos definidos por cada institución. Por tanto, la formación tiende a respetar los intereses de cada institución, pero carentes de énfasis formativos que contribuyan a la mejora/potenciación/optimización de la docencia y sus efectos en los aprendizajes y en sus prácticas institucionales/comunitarias. En este sentido, ¿esta situación contribuye efectivamente a la mejora de las prácticas de cada

docente?, ¿qué pasa con los expectativas de los educadores formados como tal?, ¿verán estos cumplidas sus expectativas de actualización?, ¿cuál es el grado de comprensión que manejan los profesionales afines a otras disciplinas para problematizar la inclusión y sus múltiples escenarios en la IES? y ¿por qué apostar por una formación y un saber especializado?, ¿qué aporta?, ¿qué rescata?

Como se ha mencionado en otro de los acápites de este trabajo, la relevancia de apostar por una formación especializada en cuanto a: a) universidad y discapacidad y en b) educación superior para todos es desafío cada vez más inminente. A esto se agrega la creciente diversificación de profesionales preocupados e interesados en estas temáticas, los que en ocasiones no poseen una formación especializada capaz de componer/brindar espacios formativos que se conviertan de auténticas experiencias de formación. Esta diversificación de profesionales incluidos los educadores requiere una actualización sobre los fundamentos, principios y metodologías acordes a esta discusión. En este sentido, estamos convencidos que contribuir a gestar un saber profesional e investigativo especializado contribuirá a superar la reproducción tradicional de un modelo de educación especial y con ello, a visualizar la impertinencia de algunas medidas formativas desprendidas de una simple contribución escolarizante. Es necesario iniciar una búsqueda más profunda sobre los caminos necesarios para responder desde cada institución y desde la comunidad científico-profesional a los desafíos, tensiones y oportunidades a las que nos enfrenta la dimensión de aceptabilidad y su aplicación en las IES.

Desde una perspectiva investigativa, contribuir en la formación, acompañamiento y potenciación de la tarea docente es una clave innegable para todos. Tradicionalmente, el discurso imperante en la formación del profesorado universitario en Chile y en otras latitudes de nuestra región, han perpetuado una mecánica formativa que intenta asegurar una comprensión general de las bases para una docencia en las IES. Sin embargo, cabría preguntarse: ¿por qué razón no se han logrado re-pensar los escenarios de promoción de la docencia en IES y su formación acorde a las nuevas figuras de estudiantes y a su creciente diversificación social y cultural? Esta interrogante, permitirá vislumbrar hacia donde se dirige la formación del profesorado en las IES y qué énfasis debiese adoptar en el contexto de gestionar climas de aprendizaje para la totalidad de ciudadanos y desde una perspectiva que de reivindicación democrática sobre los supuestos y fundamentos claves para la disposición e implementación de una propuesta de educación superior para todos.

Desde una perspectiva ética, la formación del profesorado en IES apostará por rescatar el saber acumulado por cada docente a través de su experiencia profesional. No basta con una simple instrumentalización referida al conocimiento de la ley y de simples adaptaciones curriculares o metodológicas. Un plan de formación se dirigirá a contemplar todas las dimensiones claves y relevantes implícitas en la gestión y desarrollo de las IES, prestando un especial énfasis a la resolución de sus bases pragmáticas, es decir, a la gestión estratégica asociada a la implantación de servicios desprendidos de

este modelo, cuya coherencia interna responda cabalmente a las tensiones experimentadas por la totalidad de estudiantes.

La necesidad de apostar por la construcción de una teoría/epistemología en materia de Educación Inclusiva, es también vislumbrar un nuevo orden ideológico que re-definirá sustancialmente la pertinencia y calidad de los servicios desprendidos bajos sus principios y fundamentos. Ello, contribuirá a superar los campos tradicionales inmodificables que ha supuesto la malversación teórico/metodológica de la inclusión a través de su legado pedagógico de Educación Especial. La crisis del pensamiento occidental y del paradigma dominante exige prestar mayor reflexividad y eticidad al desarrollo de la ciencia educativa postmoderna. Un desafío clave radica en superar a través de nuevas propuestas de formación las grandes ignorancias que nadie quiere reconocer y desde este escenario, proponer un diálogo polifonal que supere la reproducción constante de imponer y responder modelos que son más de lo mismo como vía de resolución a los problemas clásicos de la educación actual. Esta debilidad nos enfrenta a un cuestionamiento ético, moral y político relevante para romper las cadenas de opresión social y socioeducativas que afectan a las trayectorias de todos nuestros estudiantes. Sin embargo, este nuevo marco ético hace un llamado a los educadores a empoderar la formación para lograr las transformaciones tan anheladas, en superación de la superficialidad que muy pocos científicos e investigadores mencionan. Esto exige aprehender a pensar epistémicamente como nos insta Paulo Freire en su obra clásica: "La Pedagogía de la Autonomía".

La ética en tiempos de exclusión y su vínculo con la formación de pregrado, posgrado y en programas de formación especializada para el profesorado de IES, es un tema que debe evitar ser catalogado como un contenido, unidad o lectura de un curso específico y parcial dentro de la formación. Una formación profesional más humanizadora comprenderá que la ética desde un nuevo orden político, filosófico, pragmático, discursivo e ideológico es un tema presente en todos los campos de formación y es un línea de trabajo formativo presente en todas las dimensiones de las IES. Las IES están obligadas a monitorear cómo a través de sus diversos planes lograr dar cuenta de estos imperativos como vía de emancipación social e histórico-cultural.

¿Qué temas serían relevantes de considerar en la formación del profesorado universitario en materia de educación inclusiva?, un aspecto clave es estructurar la formación desde la complejidad que involucra formar a nuevos colectivos de estudiantes y seres humanos desde una matriz humana más sutil. A esto se agrega, no redundar en la imposición de lo neo-especial, de lo psicopedagógico y de lo especial como única vía de transformación. Desde el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), hemos venido trabajando durante este 2015 en una propuesta de formación en Educación Inclusiva para el profesorado universitario. Entre los tópicos de estudios se proponen los siguientes: a) análisis del escenario nacional y latinoamericano sobre propuestas de educación superior e inclusión, b) accesibilidad estructural, académica y laboral, c) criterios de ingreso (sistema multimodal, polimodal o dual), permanencia (formas que adopta la participación) y titulación efectiva d) institucionalidad, e) estudios de pre-grado

y pos-grado, f) revisión de experiencias concretas latinoamericanas (voces de estudiantes), g) construcción de saberes pedagógicos (¿qué dirección, orientación o énfasis adopta el currículo, la didáctica y la evaluación?), h) los desafíos de la formación práctica, i) formación del profesorado universitario en materia de inclusión, j) trabajo activo-aceptante y k) el levantamiento de las bases teóricas y metodológicas que el enfoque debe adoptar en este nivel.

En lo relativo a sus módulos de formación se han considerado: a) fundamentos para una educación superior inclusiva más oportuna en el siglo XXI, b) neurodiversidad y neurodidáctica, c) accesibilidad académica y discapacidad: tensiones curriculares y didácticas, d) evaluación de los aprendizajes y propuestas de acreditación, e) asesoramiento pedagógico y gestión institucional para el desarrollo de procesos de inclusión en educación superior, f) formación práctica, g) estudios de post-graduación y participación laboral y h) proyecto de innovación para la implementación de proceso de inclusión en IES. Los beneficios de apostar por una formación o por un saber especializado en esta materia son múltiples. Todos ellos están directamente vinculados con la mejora del destino social de cada estudiante.

Implementar acciones de aseguramiento de la pertinencia de los aprendizajes claves de la formación profesional mediante estrategias de asesoramiento pedagógico

La implementación de procesos de gestión de la equidad, de la democracia educativa y de la igualdad de oportunidades son temas centrales que no han logrado ser resueltos por la investigación científica y tampoco por la amplia gama de reflexiones teóricas y metodológicas al interior de la ciencia educativa actual. Si bien es cierto, existe un amplio consenso sobre qué rumbos debiésemos trazar para alcanzar dichos propósitos, es relevante advertir, que la genealogía de dichas producciones efectúa un análisis euro-céntrico y teórico. En esta línea, un aporte significativo desde lo teórico es aportado por Dubet (2012) quien en su libro: “Re-pensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades”, nos brinda un marco comprensivo profundo para comprender como se estructuran, modifican y limitan la denominada igualdad de oportunidades y su afectación a la igualdad de posiciones. Gracias a esta interpretación, es posible dar pistas para iniciar una transformación más significativa de los sistemas educativos, entendiendo que no son ellos los grandes responsables por los efectos desoladores de la exclusión, la segregación, la violencia y la vulnerabilidad social que afecta a nuevos tipos de parias en occidente (Bauman, 2012). En este sentido la educación inclusiva desde sus dimensiones pragmática se muestra coherente con la “dimensión de aceptabilidad” explicitada por Tomasevki (2009), quien nos plantea la necesidad de situar/promover/garantizar condiciones estrategias y lineamientos institucionales que permitan ejercer los derechos y satisfacer las necesidades de los agentes educativos (docentes y estudiantes) de forma oportuna.

En este contexto, la necesidad de crear lineamientos de aceptabilidad y criterios para monitorear su desarrollo efectivo exige apostar por la implementación de estrategias de asesoramiento profesional y espacios de acompañamiento entre docentes y estudiantes. Las estrategias de

asesoramiento/acompañamiento profesional buscan enriquecer el desarrollo de la docencia y asegurar condiciones de accesibilidad académica que permitan a todos los estudiantes participar desde su construcción cognitiva individual y social de los grandes aprendizajes a los que se enfrentan. El asesoramiento implica trabajar en colaboración con el propósito de enriquecer los diversos campos de la tarea docente y garantizar que la enseñanza llegue a todos los estudiantes como vía de enriquecimiento de la formación profesional.

En el caso de los estudios de pos-graduación es necesario resguardar la especialización del saber a través de las competencias a lograr. El asesoramiento profesional dependerá de las necesidades del programa derivadas de las exigencias, tensiones y desafíos que enfrenta cada estudiante. Esto también aplica a las instancias de exámenes de título. Para el logro del asesoramiento profesional es necesario que los docentes y los estudiantes mantengan reuniones periódicas y en conjunto busquen las estrategias más pertinentes para potenciar la enseñanza. Asimismo, es necesario que todas las acciones sean consensuadas entre todos los agentes formativos claves.

La necesidad de trasladar la reflexión y la acción estratégica para garantizar aceptabilidad en los estudios de posgrado

Tal como ya se ha mencionado anteriormente, un indicador de calidad asociado a la educación inclusiva está determinado básicamente por la aceptabilidad. Si bien, este criterio/dimensión obliga a las IES a dejar de pensar los simples/elementales accesos (derecho a la educación) para focalizar su observación reflexiva sobre las condiciones inter-institucionales e intra-institucionales, pedagógicas, organizativas, meta-organizativas, ecológicas, formativas e ideológicas consagrada en cada IES y en sus programas de pos-graduación. En suma, es analizar la pertinencia y calidad de los servicios implementados. No basta que el programa sea innovador, atractivo y bonito, sino que satisfaga estratégicamente las demandas de sus estudiantes y contribuya a la transformación de la sociedad en todas sus dimensiones.

A la fecha existe escasa o nula reflexión sobre qué dispositivos prácticos debiesen considerar para la implementación de estudios de pos-graduación para personas en situación de discapacidad. Asimismo, la inexistencia de catastros e indicadores actuales en matrícula, programas e indicadores de acreditación en este contexto, exige por la creación de una batería de indicadores significativos para caracterizar a este grupo a través de esta modalidad. Se agrega la necesidad de incorporar lineamientos en los programas y en la gestión de sus prácticas de enseñanza, cuyos indicadores demuestren la efectividad del mismo.

La necesidad de situar indicadores pertinentes para la implementación de propuestas de acreditación en materia de universidad y discapacidad y en educación superior e inclusión

Durante los últimos años resulta de acuerdo común la importancia de la acreditación para las IES. Su relevancia más bien dice relación con un uso

social más que con la garantización de estándares de calidad a nivel internacional. Un tema pendiente de carácter generalizado consiste en modificar la desacreditación y deslegitimación que hoy experimentan hoy las diversas agencias de acreditación. A esto se suma, la necesidad de revisar los indicadores, procedimientos y estrategias de acreditación, considerando las demandas basales de la educación latinoamericana. Situación que no escapa de a la ausencia de imperativos éticos y cuestionamientos en esta dirección.

En lo referido a la relación: a) universidad y discapacidad y b) educación superior para todos, es necesario ir construyendo un marco referencial/metodológico para situar este grado de evaluación. En la dimensión referida a universidad y discapacidad, existe un avance significativo otorgado por las propuestas de acreditación implementadas por el Cono Sur, las que en el caso de Brasil obligan a sus IES a tener presencia de estudiantes en situación de discapacidad. Hecho que puede ser cuestionable a la luz de sus tensiones éticas e ideológicas. No obstante, se registran con estas propuestas indicadores más visibles para evaluar en 360 grados la funcionalidad, coherencia y progresión de los programas de pre-grado. En lo relativo a la dimensión sobre educación superior para todos, no se registran acciones en la región, pues esta construcción implica apostar por un giro sobre las maneras de comprender/interpretar las IES y su funcionamiento ético, ideológico, institucional y formativo a favor de la totalidad de ciudadanos. Desafío que es imperioso comenzar a discutir.

La necesidad de transformar la gestión institucional a favor de lineamientos estratégicos y ecológicos para favorecer la construcción de I.E.S. inclusivas

Los aportes norteamericanos durante las dos últimas décadas del siglo XX en Latinoamérica supusieron la necesidad de adoptar nuevas formas para lograr un óptimo funcionamiento de las instituciones educativas. En la actualidad la gestión institucional queda definida por las decisiones que toman las autoridades del gobierno universitario y estas se encuentran estrechamente vinculadas con el diseño, implementación y evaluación del plan estratégico o plan de desarrollo estratégico institucional de cada IES.

La promoción e implantación de procesos de educación inclusiva en contexto de IES está directamente relacionado con las prácticas de gestión institucional, pues son estas las que le otorgan un grado de legitimidad y poder en el imaginario de la institución y aseguran su bajada en los campos de formación según cada área de especialización. En el caso de las IES es importante que la autoridad institucional resguarde y trace las orientaciones claras para asegurar la respuesta educativa, pues si esto no se institucionaliza se corre el riesgo de situar los imperativos éticos a nivel individual y no como sistemas de construcciones comunitarias.

La gestión institucional de las IES en el marco de la gestión de respuestas educativas para garantizar procesos de inclusión, demuestra una relación estrecha y significativa con las estrategias de intervención institucional. Es importante señalar que el diseño e implementación de una política institucional no soluciona el tema al interior de cada comunidad, es necesario

situar indicadores como: a) matrices y nivel de participación, b) operacionalización del principio de equidad en los diversos niveles de progresión (ingreso, participación, egreso y titulación), c) emergencia de lenguajes apropiados y d) operacionalización del principio de igualdad de oportunidades (ingreso, participación, egreso y titulación).

Las estrategias de intervención institucional deben puntualizar en conexiones significativas entre: la perspectiva cultural de cada IES y sus sub-culturas instauradas, monitorear los espacios de inclusión excluyente artículos de la implementación de cada proceso, permitir evaluar sistemáticamente la pertinencia de la formación a través de indicadores claros y sus vínculos con todos los demás campos de especialización que cada titulación requiere.

La necesidad de considerar los incidentes relevantes de la vida social universitaria de personas en situación de discapacidad

Durante los últimos años la investigación sociológica en educación ha contribuido a entender de qué manera los estudiantes experimentan diversas resistencias y relegamientos que afectan a su vida social y a su vida social universitaria. Este campo nos permite determinar la emergencia de ciertos agenciamientos y de determinadas construcciones éticas desprendidas de este proceso. Una línea de investigación que en materia de discapacidad en IES nos puede iluminar es la denominada “sentidos subjetivos”, a través de ella nos podemos aproximar a las diversas formas de construcción de subjetividad que experimentan nuestros estudiantes y cómo esto afecta a su identidad social repercutiendo en sus resultados académicos.

La investigación de Herrera, Lagos, Ponce, Suárez y Vega (2013), titulada: "Vida Social y Discapacidad: un estudio exploratorio sobre los niveles de determinación de los sentidos subjetivos, sus habitus y sus formas de resistencias derivadas de su proceso de biografización"¹, contribuye con hallazgos significativos para entender este proceso. Uno de los aportes más relevantes es explicar que las personas en situación de discapacidad experimentan los mismos procesos en su construcción de identidad, así como, que muchos de ellos no establecen un mecanismo de diferenciación a partir de su situación social e identitaria, sino que la sociedad contribuye a este proceso.

Conclusiones

Hablar de inclusión es una posibilidad real al interior de nuestros sistemas educativos, siempre que apostemos por un desarrollo acertado y oportuno sobre su objeto y naturaleza científica como parte de la ciencia educativa actual. Todo ello, nos enfrenta a un nuevo sistema de reflexividad que apueste un giro en las formas de entender la producción y la circulación científica en la materia, implica necesariamente, profundizar sobre el desarrollo transontológico que supone modificar el conocimiento científico de lo que analizamos por sobre sus condiciones posibilitadoras, cuyo precedente más

¹ Tesis conducente al Título Profesional de Profesor de Educación Diferencial mención Deficiencia Mental. Prof. guía: Aldo Ocampo González. Escuela de Educación, Instituto Profesional de Providencia. 170 pp. 2013.

importante es garantizar un mecanismos de transdisciplinariedad epistémica en la materia y cuestione las acciones de la ética como parte de la responsabilidad universitaria en tiempos de exclusión.

Referencias

- Adorno, TH. W. (1970). *Dialéctica Negativa. La jerga de la autenticidad*. Madrid: Akal.
- Adler, J. (2011). *Epistemological Problems of Testimony*. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. EEUU: Zalta.
- Badiou, A. (2006). La potencia de lo abierto: universalismo, diferencia e igualdad, En: Archipiélago, 73-74, 21-34.
- Barton, L. (1998). *Sociedad y Discapacidad*. Madrid: Morata.
- Bauman, Z. (2012). *La globalización. Consecuencias Humanas*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Beuchot, M. (2005). *En el camino de la hermenéutica analógica*. Salamanca: Edit. San Esteban.
- Burk, P. (2010). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Segunda Edición. Barcelona: Crítica.
- Cuenca, R. (2011). Argumentos filosóficos sobre la desigualdad. Balance crítico de la noción, En Cotler, J. & Cuenca, R. (Eds.). *Las desigualdades en el Perú: balances críticos* (pp. 31- 58). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Dubet, F. (2009). *Le Travail des sociétes*. Paris: Seuil.
- Dubet, F. (2012). *Repensar la Justicia Social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Dussel, E. (1974). *Método para una filosofía de la liberación*. Salamanca: Sígueme.
- Foucault, M. (1990). *Las tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona, Paidós.
- Fornet-Betancourt, R. (2007). *Filosofía, Teología, Literatura: aportes cubanos en los últimos 50 años*. Aachen: Main Concordia.
- Goffman, E. (1980). *Estigma. Identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorotu.
- Drae. (2014). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. Madrid: RAE.
- Herrera, C., Lagos, M., Ponce, R., Suárez, N., Vega, P. (2013). *Vida Social y Discapacidad: un estudio exploratorio sobre los niveles de determinación de los sentidos subjetivos, sus habitus y sus formas de resistencias derivadas de su proceso de biografización*. (Tesis fin de carrera inédita). Instituto Profesional de Providencia: Santiago de Chile.
- Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: OEI.
- Kaplan, C. (2007). *La inteligencia escolarizada. Representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Kósik, K. (1963). *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.
- Martucelli, D. (2013). *Sociología de la modernidad. Itinerario del siglo XX*. Santiago: LOM.

- Mayer, S. E. (1997). *What Money Can't Buy: Family Income and children's Life Chances*. Cambridge: Mass.
- Ministerio de Educación de Colombia. (2013). *Lineamientos Política Educación Superior Inclusiva*. Recuperado de <http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Lineamientos.pdf>.
- Ocampo, A. (2012). *Mejorar la escuela inclusiva*. Berlín: EAE.
- Ocampo, A. (2015). Fundamentos para una Educación Inclusiva más oportuna en el siglo XXI y su desarrollo en Latinoamérica”, En: Ocampo, A. (Coord.). *Lectura Para Todos* (pp. 1-35). Recuperado de <http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/artigosdeficiente/fundamentos%20para%20una%20educacin%20inclusiva.pdf>
- Rawls, J. (1995). *Teoría de la justicia*. México D. F: Fondo de Cultura Económica
- Peralta, M. V. (1996). *Currículos educacionales en América Latina. Su pertinencia cultural*. Santiago: Edit. Andrés Bello.
- Roemer, J. (1998). *Equality of opportunity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Buenos Aires: Taurus.
- Simon, P. (2008). Les statistiques, les sciences sociales francaises et les rapports sociaux ethniques et race, *Revue Francais de Sociologie*, 49, (1).
- Slee, R. (2010). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Tomasevki, K. (2009). Indicadores del derecho a la educación, *Revista IIDH*, 40, 341-388.
- Torres, E. (2011). Cambio Social y Totalidad, *Revista Cinta de Moebio*, 42, 302-312. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-554X2011000300006&script=sci_arttext.
- Vattimo, G. (1986). *El fin de la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- UNESCO (2009). *Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad*. Santiago: Unesco.
- Zea, L. (1990). *Discurso desde la marginación y la barbarie*. Ciudad de México: FCE.