

## **UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y SU INCIDENCIA EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES UNIVERSITARIOS**

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES UNIVERSITARIOS

AUTORES: Iliana Juliana Concepción García<sup>1</sup>

Sorilín López Córcoba<sup>2</sup>

Isabel Cristina Yurel Concepción<sup>3</sup>

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: (iconcepcion@uho.edu.cu)

Fecha de recepción: 16/08/2018

Fecha de aceptación: 28/09/2018

### RESUMEN/RESUMO

La educación es un derecho humano fundamental, reconocido en diversos instrumentos de derecho internacional, ratificados por los Estados Miembros de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Los Estados son los garantes de este derecho y tienen la obligación de respetarlo, protegerlo y realizarlo, es decir, de generar las condiciones para su plena realización. El principio de educación inclusiva fue adoptado por unanimidad en la Conferencia Mundial sobre Educación de Necesidades Especiales: acceso y calidad (Salamanca, 1994), implica que las escuelas regulares deben acoger a todos los niños y jóvenes independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales o de otro tipo.

La inclusión es una filosofía construida sobre la creencia de que todas las personas son iguales y deben ser respetadas y valoradas, como un tema de derechos humanos básicos. El objetivo de este trabajo es valorar el estado actual en Latinoamérica de las prácticas inclusivas en la educación escolarizada, las legislaciones que la amparan y su incidencia en la formación de profesionales universitarios

**PALABRAS CLAVE/PALAVRAS-CHAVE:** discapacidad; necesidades educativas especiales; inclusión educativa; universidades inclusivas.

**A LOOK TO THE INCLUSIVE EDUCATION AND ITS INCIDENCE IN THE FORMATION OF UNIVERSITY PROFESSIONALS**

### ABSTRACT

The education is a fundamental human right, recognized in diverse instruments of international right, ratified by the States Members of the Organization of the United Nations (UN). The States are the backers of this right and they have the

---

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias Pedagógicas, Master en Educación, Profesora de Nivel Superior (Pedagogía/ Psicología). Profesora Titular del Centro de Estudio de Gestión Organizacional. Facultad de Ciencias Empresariales y Administración, Universidad de Holguín

<sup>2</sup> Master en Ciencias Sociales y Axiología, Licenciada en Estudios Socioculturales. Presidenta de la Asociación Cubana de Limitados Físicos y Motores en Holguín (ACLIFIM).

<sup>3</sup> Licenciada de nivel superior (Pedagogía/ Psicología) Profesora del departamento de Pedagogía/ Psicología. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de las Tunas.

obligation of respecting it, to protect it and to carry out it, in other words, of generating the conditions for its full realization. The principle of inclusive education was adopted unanimously in the World Conference on Education of Special Necessities: access and quality (Salamanca, 1994), and it implies that the regular schools should welcome all the children and young without taking into account their physical, intellectual, social, emotional conditions or of any another type. The inclusion is a philosophy that was built on the belief that all the people are same and they should be respected and valued, as a topic of basic human rights. The objective of this work is to value the current state on the inclusive practices in Latin America, in the school education, their legislations that aid and its impact in the formation of university professionals

**KEYWORDS** inclusion: integration; special educational necessities; educational inclusion; inclusive universities.

## INTRODUCCIÓN

Para comprender la relación entre la inclusión educativa y la educación especial hay que partir de su legislación en el devenir histórico universal, visto a través de diferentes eventos y foros internacionales:

1948. Declaración Universal de los Derechos Humanos.

1971. Declaración de los Derechos del Deficiente Mental.

1975. Declaración de los Derechos de los Minusválidos.

1978. Informe WARNOCK solicitado a un grupo de expertos por el secretario de educación del Reino Unido.

1981. Año Internacional del discapacitado.

1989. Declaración de los derechos del niño

1990. Conferencia de JOMTIEN. UNESCO.

1993. Se evalúa la década en el marco del Programa de Acción Mundial.

1994. Conferencia Mundial de Salamanca (UNESCO).

1996. Primer Congreso Iberoamericano de Educación Especial. Chile.

1997. Segundo Congreso Iberoamericano de Educación Especial. Cuba.

La atención a la diversidad no implica una atención personalizada excluyente a la persona dentro de un colectivo. Implica reconocer a cada persona como miembro de un grupo, respetar la dimensión personal, pero no al margen de la dimensión social.

La educación especial se convirtió en un paradigma ideológico y conceptual de inclusión de los derechos humanos y en un sistema de atención a las necesidades educativas especiales, más que una red de centros. Con estas ideas la educación especial cada vez más consolidada iba transitando hacia el

movimiento de la inclusión educativa que ya cobraba fuerza en los países de Europa y del Continente Latinoamericano.

La pedagogía especial tuvo que favorecer que el sistema educativo la enfrentara, lejos de evitarla y orientarse más hacia la igualdad, la equidad, y la práctica de la Pedagogía de las Posibilidades

¿Cómo nace la integración? En la década de 1960 surge el movimiento de integración escolar, corriente fundamental a favor del derecho de los niños con discapacidad a educarse en las escuelas regulares. Si bien este movimiento constituyó un avance importante en el ejercicio del derecho a la educación, la experiencia de varias décadas ha mostrado una serie de dificultades:

1. Persistencia del modelo homogeneizador en el proceso de enseñanza-aprendizaje
2. Mayor énfasis en los procesos de socialización que en el aprendizaje, provisión de recursos adicionales y de apoyos solo para los “niños integrados”
3. Problemas en la formación de docentes regulares y docentes de apoyo

Este trabajo se centra en primer lugar, en analizar cómo nace la educación inclusiva en relación con la enseñanza especial y la asunción de la integración como principio y práctica educativa. En segundo lugar, valora, a nivel continental, el estado actual de algunas experiencias obtenidas por las llamadas Universidades Inclusivas. Los métodos empleados de naturaleza teórica fueron el análisis y la síntesis, la inducción deducción, la hermenéutica. De nivel empírico, entrevistas en profundidad a especialistas de México, Ecuador, Colombia, Chile, Brasil y España, entrevistas a estudiantes universitarios con necesidades educativas especiales, revisión de documentos, normativas y legislaciones

## DESARROLLO

La UNESCO (2009) define la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, incrementando su participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades, reduciendo y eliminando la exclusión en y desde la educación.

La atención a la diversidad y la educación inclusiva deben ser los ejes centrales de la transformación de los sistemas educativos y las escuelas para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes y una responsabilidad del conjunto del sistema educativo.

Desde esta perspectiva, la Educación Especial deja de considerarse un sistema paralelo para convertirse en una modalidad transversal y complementaria del sistema educativo, con servicios, recursos y apoyo a la Educación Regular para que los estudiantes con discapacidad alcancen los fines propuestos por la educación general para todos los ciudadanos de un país.

El concepto de inclusión es asumido pasándose de pensar en el individuo que se integra, a pensar en el contexto que debe satisfacer las necesidades de todos los que se encuentran en él.

La inclusión educativa:

- Exige un ajuste en el modelo de escuela actuante, profesores distintos, padres diferentes y una organización escolar de escuela integrada y funcionamiento de comunidad entre todos.
- Desde ella se prefiere, habilidades y potencialidades y no deficiencias y dificultades
- Significa preparar a los individuos con y sin NEE para la vida, siendo sugerente la realización de ajustes en la programación curricular que así lo garantice.
- Para ofrecer la educación en condiciones de inclusión es indispensable buscar alternativas que garanticen una educación de calidad tanto en instituciones de educación regular como en instituciones de educación especial
- Concibe la responsabilidad, entrega y amor, como eje fundamental de quienes tienen que enfrentarla.

¿Qué es una escuela inclusiva?

Es una escuela que por la excelencia de sus servicios hace posible que todos los niños, adolescentes y jóvenes de una comunidad puedan encontrar en ella lo necesario para su pleno desarrollo. Calidad con equidad significa escuelas inclusivas. Promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes y exige:

Con relación al profesor:

1. El conocimiento de cada uno de sus alumnos, sus intereses, motivaciones, necesidades y potencialidades.
2. El establecimiento de un sistema bien organizado de estrategias de enseñanza que permiten dar a los alumnos, las oportunidades y los apoyos necesarios para alcanzar los objetivos.

Con relación a los estudiantes:

- 1.-La posibilidad de que todos puedan aprender lo mismo, aunque de forma diferente, asegurándose así el derecho de todos a contar con las mismas oportunidades para aprender y el derecho de compartir y beneficiarse de una misma educación

Los estudiantes deben contar con:

1. La posibilidad de que todos puedan aprender lo mismo, aunque de forma diferente,

2. El derecho de todos a contar con las mismas oportunidades para aprender
3. El derecho de compartir y beneficiarse de una misma educación.

El Currículum:

La puesta en práctica de un currículum que tenga en cuenta a todos los alumnos, implica entre otras la consideración de una serie de estrategias de enseñanza:

- Fomentar la participación del alumno y motivarlo utilizando como referencias sus intereses y conocimientos previos.
- Utilizar técnicas de trabajo individual y grupal.
- Usar y adaptar las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones.
- Crear y adaptar materiales y recursos variados.
- Organizar el proceso docente y extradocente.
- Vincular la enseñanza y el aprendizaje con la vida abordar el planteamiento y solución de problemas reales.

Un sistema educativo inclusivo es aquel que:

- Por encima de cualquier otra característica, prohíbe las prácticas discriminatorias
- Promueve la valoración de la diferencia, acoge la pluralidad y garantiza la igualdad de oportunidades.
- Introduce la idea de mantener servicios y programas de apoyo, inclusive de educación especial, siempre y cuando esté al servicio de la inclusión más eficaz de la persona con discapacidad en la clase regular, la que debe estar matriculada en los años que correspondan a la educación obligatoria, como derecho inalienable.
- La existencia de objetivos comunes no conlleva la condición de que todos los alumnos hayan de alcanzarlos de la misma forma, siguiendo el mismo proceso y recibiendo estrictamente el mismo tipo y cantidad de ayuda pedagógica

La 48<sup>a</sup> reunión de la Conferencia Internacional de Educación titulada “Educación Inclusiva: el camino del futuro” (CIE, 25-28 de Noviembre del 2008, Ginebra, Suiza) amplió el espectro sobre la connotación de la inclusión que no se restringe a la Educación especial, ni a los estudiantes con discapacidad. Este tema se abre sin que hayamos saldado nuestras controversias de la inclusión educativa de los estudiantes con NEE.

A nivel internacional hay al menos cinco sub temas relativos a la Integración e Inclusión educativa que permanecen en debate:

1. La coexistencia de las escuelas especiales y las escuelas comunes con población con discapacidad... ¿cómo fortalecerlas al mismo tiempo, si hacerlo con unas debilita a las otras?
2. Las escuelas especiales han sido y en cierta medida aún siguen siendo lugares de “colocación” de poblaciones vulnerables y esta situación conspira contra la cultura inclusiva.
3. Los espacios clásicos de integración denominados “escuelas integradoras” ¿han sido lugares de infraestructura y equipamiento más que espacios para responder a la diversidad con estrategias pedagógicas realmente incluyentes?
4. ¿Es más costosa la inclusión que los espacios tradicionales de Educación Especial?, y si lo es, ¿responde a la equidad que dio origen a la búsqueda de la inclusión de los niños y jóvenes con discapacidad?
5. En la búsqueda de la integración/inclusión, ¿todas las escuelas comunes debieran ser inclusivas?, y si lo fueran, ¿tendría sentido denominarlas inclusivas a todas o sólo a aquellas que la practican con éxito?

Vigostsky, L.S. (1995) compartió la suposición de que la superación del individuo, su fuerza primigenia, radica en la conciencia de su carencia, de su inferioridad, para así ser superada. Por eso, en su obra sobre la Defectología explica cómo la persona con discapacidad, acentuada su conciencia de inferioridad, ante la adversidad compensa su capacidad de superar y resolver los problemas. No es que el ciego agudice su oído y el sordo su visión. La sobrecompensación no es cuestión de los sentidos, no es sensorial, es un asunto de voluntad racional. Investiga cómo el mismo déficit no opera igual en el niño que en el adulto y se supera de modo distinto.

Para Vigostsky el desarrollo es un proceso de apropiación de la cultura. La escuela en su educación formal, debe dejar pasar la cultura exterior a ella para que el niño domine las herramientas de la cultura. Eso es lo que ahora denominamos currículo flexible, dejar pasar el contexto, el entorno social. Así, los ambientes de aprendizaje en el aula no se reducen al espacio físico que ofrece el aula en la escuela, el educador viene a ser un creador de ambientes, de escenarios de aprendizaje. El principal ambiente de aprendizaje debe contar con la identidad para que se propicie la inclusión. No hay inclusión sin identidad. Los alumnos con discapacidad deben sentirse identificados con el ambiente que lo incluye. Ese es el reto de la educación inclusiva.

A continuación, se analizan los resultados obtenidos por la *Oficina Regional de la UNESCO en América Latina para llevar adelante, un trabajo articulado entre los países de la región y la asistencia técnica y financiera del Gobierno de España, proyecto de construcción de un Sistema de Información Regional sobre Necesidades Educativas Especiales, (SIRNEE)*.

*El Sistema de Información Regional sobre Necesidades Educativas Especiales (SIRNEE), tiene como objetivo contar con un conjunto de información básica*

*internacionalmente comparable en relación a la población que presenta necesidades educativas especiales.*

La siguiente matriz, del año 2007, sintetiza las respuestas a preguntas realizadas en consulta a 23 países de la región, sobre la selección de la información básica que consideren de mayor relevancia, para el monitoreo de la situación sobre necesidades educativas especiales, sea o no acopiada por el país. Se muestra, una selección de países y la información considerada relevante:

#### Argentina

- Actualizar el tema de infraestructura para la accesibilidad y atención de los alumnos con discapacidad.

#### Brasil

- Número de alumnos con necesidades educativas especiales matriculados en clases comunes de enseñanza regular.
- Número de alumnos con necesidades educativas especiales que estudian en clases especiales de escuelas regulares.
- Número de alumnos con necesidades educativas especiales transferidos o desertores.
- Número de alumnos matriculados en las esferas pública y privada de enseñanza.
- Indicadores de flujo escolar: aprobación, reprobación, abandono.
- Avance en los niveles más altos del sistema.

#### Bolivia

- Número de alumnos/as por tipo de Necesidades Educativas Especiales.
- Número de alumnos/as que asisten a escuelas de educación especial por nivel educativo.
- Número de alumnos/as con NEE que asisten a escuelas regulares y reciben apoyo pedagógico especializado.
- Número de docentes que tienen preparación específica para la atención de las NEE de los alumnos.
- Número de docentes que trabajan con alumnos con NEE y no tienen formación específica para su atención.

#### República Dominicana

- Número de alumnos por tipo de NEE, así como las restantes incluidas en la encuesta.
- Avanzar en indicadores cualitativos.

## Colombia

- Formación de los docentes de las instituciones que reportan matrícula de estudiantes con NEE.
- Servicios de apoyo pedagógico.
- Accesibilidad de la infraestructura.
- Gestión escolar para la inclusión.
- Políticas de inclusión.
- Articulación de los niveles educativos: educación inicial hasta educación superior.
- Las nuevas tecnologías y la inclusión de estudiantes con NEE.

## Costa Rica

- Tipo de condición del alumno.
- Adecuación curricular: significativa, no significativa.
- Número de alumnos con NEE atendidos en aulas hospitalarias.
- Número de alumnos/as con NEE atendidos en sus hogares por maestros ambulantes.
- Número de docentes que trabajan con alumnos con NEE en aulas hospitalarias.
- Número de docentes que trabajan con alumnos con NEE en sus hogares.

## Cuba

- Número de alumnos/as por tipo de Necesidades Educativas Especiales.
- Número de docentes que tienen preparación específica para la atención de las NEE de los alumnos.
- Número de escuelas con elementos de infraestructura y recursos pedagógicos especializados para alumnos con NEE.
- Recursos humanos: discriminar por especialidad, áreas y responsabilidades directas en la educación de los alumnos.

## Ecuador

- Alumnos con NEE según edad y sexo.
- Número de centros y alumnos con formación laboral.

## El Salvador

- Definir una clasificación internacional sobre tipo de NEE.

- Formación inicial de maestros en las áreas de Educación Especial y formación continua de los maestros que atienden población con NEE.
- Años de experiencia de los docentes en educación especial por nivel educativo y en educación tradicional.
- Zona de residencia de los alumnos y condición familiar.
- Número de estudiantes con NEE según condición familiar, zona y otras variables del estudiante.

#### México

- Caracterización de la atención especializada recibida por los alumnos que presentan NEE.
- Formación de los docentes que atienden las NEE.
- Número de servicios o equipos especializados que ofrecen apoyo a las escuelas integradoras y a los alumnos que presentan NEE.
- Número de alumnos con discapacidad múltiple que asiste a algún servicio educativo.
- Número de personas con discapacidad que hay en el país y que no asiste a ningún servicio educativo.
- Número de alumnos que presentan NEE que ingresan, permanecen y egresan del Sistema Educativo Nacional y su nivel de logro educativo alcanzado.

#### Nicaragua

- Población con NEE asociada o no a discapacidad no escolarizada.
- Atención de población con NEE en zona rural.
- Alumnos que asisten a escuelas especiales por nivel educativo según edad y discapacidad.
- Cantidad de docentes en escuelas especiales según nivel educativo.
- Alumnos integrados en talleres laborales de la comunidad y atendidos a través del programa socio laboral.
- Retención de los alumnos con NEE.
- Capacitaciones a docentes que atienden a niños con NEE en las Escuelas de Educación Especial y en las escuelas regulares.
- Cantidad de alumnos con NEE de 0 a 4 años, atendidos en el Programa de Educación No Formal.

### Uruguay

- Niños nacidos con discapacidad. Importancia de realizar un censo para recabar datos completos de la población con discapacidad.
- Implementar un seguimiento clínico, psicológico, educativo, sicomotriz, familiar, social de niños con discapacidad.

### Guatemala

- Información focalizada en recursos humanos y materiales especializados.
- Accesibilidad de la infraestructura para las personas con discapacidad.

Al comparar, se constata que existe una variedad de definiciones y clasificaciones en y entre los países. A veces las clasificaciones establecidas en cada país y el concepto al que están asociadas no son plenamente coincidentes. La coherencia entre definiciones, clasificaciones e institucionalidad establecida por cada país no siempre es transparente. No es claro que las definiciones y clasificaciones entre los países sean equiparables y ciertamente, a las desigualdades entre países se deben sumar las desigualdades al interior de los países.

### INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. OPORTUNIDADES Y RETOS

Es de común acuerdo que la Educación Superior a nivel nacional e internacional atraviesa por complejas transformaciones. El sistema de Educación Superior enfrenta un contexto ideológico caracterizado por la resistencia (Bourdieu, 2000) y un status quo sobre la situación de sus docentes y estudiantes. A este fenómeno no escapa ningún país de la región en Latinoamérica. Por citar un ejemplo, en la primera década del milenio en Chile se produce una fuerte masificación en el acceso y participación al Sistema de Educación Superior, demostrando un factor de inclusividad y equiparación social, fenómeno que queda evidenciado en la encuesta nacional de actores del sistema educativo, realizada en el año 2003, por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).

Constató que el 12.9% de la población estudiantil, presenta alguna situación de discapacidad. Es decir, 1 de cada 8 personas presenta esta condición. En este sentido, el Primer Estudio Nacional de la Discapacidad (Endisc, 2004), realizado por el Servicio Nacional de la Discapacidad (Senadis) en el año 2004; enfatiza sobre la necesidad de revertir el proceso de exclusión del capital humano, del cual son objeto los estudiantes que presentan alguna discapacidad (Ferrante y Ferreira, 2008); intentado aumentar las instancias de integración, desarrollo y participación social de este colectivo, en las diversas dimensiones de la educación superior.

Frente a estos desafíos, es que las universidades deberán componer espacios de diálogo en correspondencia con el creciente número de estudiantes que deben ser acogidos en su heterogeneidad, espacios de diálogos e interacción para nuevos colectivos de estudiantes, que hasta ahora han permanecido excluidos e ilegitimados de la educación terciaria.

La educación superior inclusiva, constituye un proceso orientado a proporcionar una respuesta apropiada a la diversidad de características y necesidades educativo-formativas del alumnado (Moriña, 2004).

Por todo ello, la invitación es ahora que cada universidad, sea capaz de comprender lo que es en sí misma, y en ella; lograr la legitimación necesaria que reclaman todos y cada uno de sus actores.

La reflexión, en torno a las oportunidades y retos que enfrenta la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad (independientemente de su clasificación) respecto de su acceso y participación de experiencias en Educación Superior, es un asunto emergente a la comunidad científica, para exigir a los gobiernos, como política educativa:

- Cuáles son las condiciones que debiesen darse, para que una universidad pueda considerarse inclusiva.
- Cuáles de las principales barreras a la inclusión.

En los últimos años de la segunda década del siglo XXI, se están produciendo cambios importantes en la conceptualización de la educación, cambios que generan nuevos enfoques y prácticas educativas en múltiples latitudes del mundo. El desarrollo de sociedades más justas e igualitarias sólo será posible si todas las personas, y no sólo quienes pertenecen a las clases y culturas dominantes, reciben una educación de similar calidad que les permitan aprender a niveles de excelencia, y si favorece la interacción de estudiantes de diferentes contextos sociales, culturales y con distintas capacidades y experiencias de vida (Unesco, 2004).

La verdadera igualdad de oportunidades pasa por la igualdad de capacidades para actuar en la sociedad y por aumentar las posibilidades de las personas para optar y decidir; por lo cual, es preciso avanzar hacia políticas sociales que sitúen a las personas en el centro de un proceso de desarrollo humano sostenible, garantizando unos beneficios mínimos para toda la población que les permitan vivir con dignidad, valorando la diversidad y respetando los derechos de todas las personas (Unesco, 1998).

Molina (2007) señala que es fundamental que las instituciones universitarias promuevan conscientemente una política y una cultura institucional que asegure el ingreso, la permanencia y el egreso satisfactorio del estudiantado en situación de discapacidad y en segundo lugar, proponer elementos para la construcción de una política institucional en discapacidad que dirija y articule todos los programas y/o acciones hacia la conformación de una universidad inclusiva, para lo cual, será necesario intervenir estratégicamente

sobre las dimensiones estructurantes de las políticas, las prácticas y las culturas presentes en cada universidad.

De modo que, tales dimensiones han sido determinadas para orientar y conducir la reflexión unificada sobre los cambios que deben propiciar aquellas unidades académicas que deseen brindar una formación profesional de calidad a estudiantes en situación de discapacidad, en base a sólidos principios de igualdad y equidad social.

Frente a esto, la relación entre discapacidad, educación superior inclusiva y política institucional, es fundamental para poder explorar y analizar las iniciativas, los programas y las acciones que se llevan a cabo en las instituciones universitarias (Molina, 2007); a fin de promover un marco de lineamientos específicos que garanticen crítica y propositivamente una experiencia de pregrado y de post grado en óptimas condiciones, como respuesta a las necesidades de aprendizaje surgidas de las principales barreras a la inclusión a las que se enfrenta el estudiantado dentro de este contexto formativo. Por lo que en palabras de Barrio de la Puente, el proceso de inclusividad supone valorar desde una perspectiva problematizadora el proceso formativo, donde sus principales actores comprendan las cuestiones fundamentales sobre la educación en una sociedad desigual (injusta) y plantea cómo debe proporcionarse dicha educación (Barrio de la Puente, 2009).

Por todo ello, y en consecuencia, el análisis organizativo y cultural, de toda universidad, adscrita al paradigma de educación inclusiva, ha de conceptualizarse, no sólo como el análisis de la cultura como un elemento más de la organización sino un análisis que atiende al conjunto de la interacción humana en el marco institucional en el que se desarrolla

Finalmente, si la universidad logra sensibilizarse y asumir en sus estructuras de pensamiento más intrínsecas la nueva energía y conciencia organizativa, podrá apenas, comenzar a codificar y decodificar, una semántica útil para la acción, acompañada de una mirada comprensiva e interpretativa a favor de una producción eficaz de transformaciones que propicien cambios profundos en el diseño y elaboración de novedosas políticas y prácticas que efectivicen el verdadero derecho a la educación de todos y cada uno de sus alumnos; a través de mecanismos y lineamientos intra-organizativos, que propendan la real inclusión y diversificación de la institución. Por todo ello, se invita a reflexionar sobre las siguientes interrogantes:

¿En qué medida los estudiantes en situación de discapacidad son objeto de real inclusión en el sistema Educación Superior en las Universidades de América Latina y otros países del mundo?

¿De qué manera las condicionantes culturales y organizativas presentes en los centros universitarios propician y/o favorecen la real inclusión de sus estudiantes en situación de discapacidad?

Toca a cada universidad, comprender lo qué es en sí misma, y en ella, lograr la legitimación necesaria que reclaman todos y cada uno de sus actores.

La reflexión, en torno a los desafíos y las oportunidades que enfrenta la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad (independientemente de su clasificación) respecto de su acceso y participación de experiencias en Educación Superior, es un asunto emergente a la comunidad científica, para exigir a los gobiernos, como política educativa.

Una mirada crítica del problema referido anteriormente considera que el desarrollo de sociedades más justas e igualitarias sólo será posible si todas las personas, y no sólo quienes pertenecen a las clases y culturas dominantes, reciben una educación de similar calidad que les permitan aprender a niveles de excelencia, y si favorece la interacción de estudiantes de diferentes contextos sociales, culturales y con distintas capacidades y experiencias de vida (Unesco, 2004).

La Educación Superior en el siglo XXI tiene la oportunidad de concebir marcos de acción prioritarios para el cambio y el desarrollo inclusivo, para lo cual, deberá considerar los siguientes presupuestos:

- La verdadera igualdad de oportunidades pasa por la igualdad de capacidades para actuar en la sociedad y por aumentar las posibilidades de las personas para optar y decidir
- Como consecuencia, es preciso avanzar hacia políticas sociales que sitúen a las personas en el centro de un proceso de desarrollo humano sostenible, garantizando unos beneficios mínimos para toda la población que les permitan vivir con dignidad, valorando la diversidad y respetando los derechos de todas las personas
- El acceso a la educación superior debería abogar por el fortalecimiento de los mecanismos de ingreso y retención y, de ser necesario, por una nueva orientación de su vinculación con los demás niveles de enseñanza, y más concretamente con la enseñanza secundaria
- Promover una estrategia de flexibilización que permita dotar de información relevante sobre el estudiante (logros, fortalezas y debilidades)
- Asumir el proceso de formación profesional en pertinencia a sus propias competencias. Razón por la cual, el derecho a la formación profesional debe ser entendido desde la perspectiva de la aceptabilidad, es decir al derecho a recibir una formación profesional inclusiva de calidad.
- Asumir la educación inclusiva como un fenómeno re-estructurante en y para la diversidad, supondrá modificar las estructuras de pensamiento y los esquemas de socialización de los principales agentes que integran la comunidad académica.

- Por ello, se torna necesario repensar desde la institucionalidad de cada universidad, la visión representacional que ésta efectúa sobre la situación de discapacidad.
- Determinar cuál es el contexto más efectivo, para llevar a cabo la culturización y socialización de los estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior
- La discapacidad en la Educación Superior no puede ser reconocida desde una mirada individual y parcial respecto de limitaciones que surgen desde los parámetros utilizados, sino que, es necesario reconocerla desde la complejidad, donde se integren los aspectos bio-psico-sociales que la entrecruzan lo cual, contribuirá a desarrollar en cada institución de Educación Superior, una semántica propia para hablar y referirse a la discapacidad.

Si bien es cierto, este enfoque no sólo pretende comprender e interpretar las barreras a la inclusión que restringen el pleno desarrollo de los estudiantes, sino más bien, estimular un pensamiento útil para la acción y para la reflexión en las universidades; para que sean ellas mismas, quiénes articulen acciones, que satisfagan con pertinencia cultural y situacional las necesidades de aprendizaje en el acceso y participación de todos y cada uno de sus estudiantes.

Así también, habrá que reflexionar crítica y propositivamente sobre las barreras simbólicas e interpretativas-culturales presentes en cada institución de educación superior, ya que son estos los verdaderos puntos críticos claves que podrían promover y/o restringir la puesta en marcha (intención, diseño, implementación y proyección) de estrategias que ejerciten activamente el derecho a la educación de estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior.

Es fundamental que las instituciones universitarias promuevan conscientemente una política y una cultura institucional que asegure el ingreso, la permanencia y el egreso satisfactorio del estudiantado en situación de discapacidad (Moriña, 2004).

Al respecto, en la región, multivariadas pueden ser las propuestas para el cambio, el siguiente ejemplo puede servir de ejemplo, o más bien, constituir una vía de concreción de políticas universitarias transformadoras: La Universidad de Santiago de Chile creó la “Red de Propedéuticos”, una iniciativa única en su tipo, a través de la Cátedra UNESCO “Inclusión en Educación Superior” de la referida Universidad (USACH). La Red tiene el propósito de garantizar el acceso a la educación terciaria a jóvenes que viven en situación de vulnerabilidad, y que han demostrado buen rendimiento académico en liceos públicos. Las 16 universidades asociadas a la Red ofrecen a estos estudiantes un programa de apoyo y preparación para su ingreso a la educación superior, financiado por ellas, logrando así mayor equidad en el acceso a jóvenes de los

quintiles más bajos Esta iniciativa fue apoyada por el Gobierno de Chile, estableciendo en el 2014 el “Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior” (PACE).

La Cátedra y OREALC/UNESCO Santiago han también movilizado recursos del sector privado. Con la contribución de la Fundación Colunga, se entregaron becas de mantención a 197estudiantes universitarios provenientes de los propedéuticos en el 2014-2015.

Esta alianza con el sector privado puede constituir un ejemplo a seguir en los años venideros, pues en el 2015, la experiencia de los propedéuticos se difundió a otros países como un ejemplo de inclusión abordable.

Por tercer año consecutivo, OREALC/UNESCO Santiago apoyó el diplomado “Liderazgo Transformacional para la Inclusión en la Educación Superior”, acogido por la Universidad de Santiago de Chile. Este diplomado está dirigido a jóvenes universitarios que se convierten en “embajadores” de la inclusión educativa y en tutores de los estudiantes de programas propedéuticos.

## CONCLUSIONES

Es interesante observar cómo los países han transitado y transitan este proceso, desde la exclusión a la inclusión, con sus propios ritmos, peculiaridades, con avances más lentos o más veloces, con coexistencia de distintos enfoques y paradigmas, pero con una ruta clara hacia el aseguramiento de una educación de calidad e inclusiva para toda la población, impulsados con fuerza a partir de la Conferencia Mundial de Educación para Todos (UNESCO, 1990) y ratificada en el Foro Mundial de Educación para Todos de Dakar en el año 2000 (UNESCO, 2000).

A la pregunta: ¿en qué medida los estudiantes en situación de discapacidad son objeto de real inclusión en el sistema Educación Superior en las Universidades de diferentes países del mundo? , hay que plantear que los estados son los garantes de este principio universal y a partir de ahí, los estudiantes en situación de discapacidad están viviendo el derecho a una Educación Superior de calidad o no. El camino hacia la Educación Superior, es un reto., si bien la manera en que se logra, o no, depende de que las condicionantes culturales y organizativas presentes en los centros universitarios propicien y/o favorezcan la real inclusión de sus estudiantes en situación de discapacidad.

## BIBLIOGRAFÍA

Barrio de la Puente, J.L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para Todos. Revista Complutense de Educación. 20 (1):13-31. Disponible en <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11302496/>

Bourdieu, P. (2000). El sentido práctico. Madrid: Taurus.

Educación Inclusiva: el camino del futuro” 48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE, 25-28 de Noviembre del 2008, Ginebra, Suiza)

Ferrante\_F. (2011) La Miseria del Mundo. Buenos Aires: Fondo de Cultura PROYECTO\_DISCATIF/Documentos

Freire, P. (2009). La Educación como Práctica de Libertad. Ciudad de México: Siglo XXI

Lewin, K. (1970) Psychologie dynamique. les relations humaines. París: Presses Universitaires e France.

Molina, R. (2007). Análisis de la situación de la Educación Superior para Personas con Discapacidad en Colombia. Memorias del Primer Foro Virtual Educación Superior Inclusiva. Universidad Autónoma de Manizales en la Plataforma Edupol: Una Alternativa de Inclusión para la Educación Superior. Colombia: UAM.

Moriña, A. (2004). Teoría y práctica de la Educación Inclusiva. Málaga: Aljibe.

UNESCO, (1990) Conferencia Mundial de Educación para Todos, Jomtiem, Tailandia

UNESCO (1994) Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Ministerio de Educación de España y UNESCO, Salamanca, España.

UNESCO, (1998) Estudio Temático para la Evaluación de EPT 2000: Participación en la Educación para Todos: La Inclusión de Alumnos con Discapacidad. Santiago: Unesco.

UNESCO (2000) Foro Mundial sobre la Educación, Cumpliendo con nuestros compromisos, Dakar Senegal

UNESCO (2004) Temario abierto sobre educación inclusiva. Santiago: Unesco

UNESCO/OREALC, Santiago (2007). Consulta a países Latinoamericanos sobre Información asociada a Necesidades Educativas Especiales, sistematización de resultados, SIRNEE.

UNESCO-OIE (2008). La educación inclusiva en América Latina y el Caribe: Un análisis exploratorio de los Informes Nacionales presentados a la Conferencia Internacional de Educación.

Vigotsky, L. S. (1995) Obras completas. Tomo Cinco. Fundamentos de Defectología. 1ª reimp. Trad. de María del Carmen Ponce Fernández. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.