

LOS DESAFÍOS DE LA «INCLUSIÓN» EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR LATINOAMERICANA EN EL SIGLO XXI¹

Aldo Ocampo González²

1. Los fundamentos de una Educación Inclusiva más Oportuna en el Siglo XXI

“Hay que desviar la mirada hacia otros lados porque la concentración en los acontecimientos de interés inmediato, es una forma de hipnosis y el hombre debe dejar su mente libre para comprender el alma del mundo. De modo que le recordaría al lector, y también al escritor, pintor o músico, que hay amaneceres, estrellas y sentimientos que no están en el primer plano de lo cotidiano. El hipnotizador no puede hipnotizar a alguien que desvía la mirada y que ve otras cosas” (Briceño, 2002)

El ingreso del siglo XXI se caracteriza por la búsqueda constante de alternativas para mejorar la educación, especialmente en Latinoamérica. Esto supuso, el surgimiento de nuevas tensiones vigentes a la luz de la promoción de una sociedad más justa e igualitaria.

La educación inclusiva en Latinoamérica enfrenta nuevos desafíos, cada vez más estructurales y multidimensionales. Uno de ellos, radica en la necesidad de superar el problema epistemológico (Ocampo, 2013; 2014) que lo entrecruza, especialmente a raíz de la inexistencia de un paradigma de base más coherente con la funcionalidad de los desafíos sociales, políticos, ideológicos, culturales y económicos en materia de educación. Esto último significa ser capaces de definir claramente cuál es su naturaleza y estatus científico al interior de las ciencias de la educación, particularmente a la luz de la incoherencia que hoy se está desarrollando bajo este modelo en materia de construcción de saberes pedagógicos más oportunos a éstos desafíos y posibilidades.

En efecto, contribuir a clarificar dicha naturaleza y sus condiciones epistémicas de producción representa un avance significativo, para transitar desde una educación inclusiva hacia una educación para todos más oportuna y pertinente a la reales necesidades que hoy tensionan la ciencia educativa y la construcción de saberes pedagógicos en todos los niveles de ésta. Se torna imperioso entonces, asumir con claridad su paradigma epistémico.

Actualmente, gran parte de las sociedades latinoamericanas han decidido avanzar hacia el replanteamiento de sus sistemas educativos, especialmente, desde la perspectiva de Educación Inclusiva y de Educación Para Todos. Es importante clarificar, que el surgimiento de la Educación

¹ Este artículo corresponde a la exposición realizada por invitación en la Universidad de Playa Ancha (Valparaíso, Chile), el día miércoles 03 de diciembre de 2014, con motivo de la Conmemoración del día Internacional de la Discapacidad, organizada por el Consejo de Rectores de Valparaíso.

² Director del Núcleo de Investigación en Fácil Lectura y Educación Inclusiva, Chile. Académico de la Universidad Los Leones e I.P.P. Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada, España. Conferencista por invitación en Congresos en México, Brasil, Argentina y Chile. E-mail: aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com

Inclusiva y en especial, su ingreso a nuestro continente se desarrolla bajo principios de una mirada integradora, lo que tiende a visibilizar como únicos beneficiarios a ciudadanos cruzados por alguna situación de discapacidad.

El enfoque de educación inclusiva, no es un modelo teórico nuevo, más bien, es una perspectiva³ (Osorio, 2014) que surge en Europa, como respuesta las múltiples formas de violenciación de las que eran objeto numerosos ciudadanos, entre ellos, las personas en situación de discapacidad. Ésta, fundamenta su ingreso, desarrollo y justificación en nuestro continente, he aquí uno de sus primeros obstáculos en la legitimación de la diversidad⁴ (Geertz, 1999; Skliar, 2008) y en la operacionalización de igualdad y la equidad. Según esto,

[...] la justicia social no era solamente una cuestión de moral y de compasión hacia los más pobres; era una redistribución legítima, una suerte de nivelación en un juego de suma cero (Dubet, 2012: 22).

El asentamiento del perspectivismo teórico y pedagógico en materia de Educación Inclusiva a partir de la *dis-capacidad* (Bartón, 1998), advierte inicialmente, una situación de legitimación y reconocimiento, la que a su vez, articula nuevos obstáculos epistémicos (Parilla y Susinos, 2013; Ocampo, 2014), discursivos (Orlandi, 2012) y didácticos capaces de abordar trans-ontológicamente (Dussel, 2008) la totalidad de ciudadanos que hoy participan de la estructura social y escolar.

Asumir la Educación Inclusiva desde una perspectiva de discapacidad, contribuye en términos epistémicos a confundir y disociar los desafíos fundacionales del enfoque y, a constatar la inexistencia de una matriz epistémica (Martínez, 2014) capaz de re-significar desde la ciencia educativa los constructos de *diversidad*, *totalidad* (Ocampo, 2014) y *diferencia* (Skliar, 2008).

Es importante reconocer que éste análisis busca clarificar cuál es o sería la matriz epistémica⁵ (Martínez, 2014) más oportuna, para avanzar sobre una discusión ausente en torno a la construcción paradigmática de este enfoque (Ocampo, 2014), en respuesta a los desafíos actuales que cruzan la ciencia de la educación.

El desarrollo teórico y la evolución discursiva asociada a este enfoque, nos enfrenta a la necesidad de sentar las bases de una verdadera pedagogía de la inclusión más allá de la burda consideración de aquellos sujetos sociológicos en situación de exclusión. Instaurar una pedagogía de la inclusión requiere inicialmente, avanzar sobre los desafíos del nuevo siglo, especialmente, asumiendo que la diversidad (Geertz, 1999) es algo *connatural* a la *experiencia humana* y por tanto, *educativa*.

Es menester, en gran parte de las huellas discursivas que enuncian la relación entre diversidad e inclusión, asumir este primer constructo como parte de una negación histórica, como parte de una diferencia (Skliar, 2014) o bien, como un sistema de descripciones naturalizadas que inconscientemente tienden a neutralizar su valor al interior de la experiencia educativa.

³ Corresponde al modelo epistémico denominado perspectivismo.

⁴ Propiedad connatural e intrínseca a la experiencia humana.

⁵ De acuerdo a los aportes del destacado académico e investigador latinoamericanista Miguel Martínez, la matriz epistémica puede definirse como un elemento inserto en los paradigmas de bases que rigen las concepciones fundacionales de una determinada sociedad, involucra de este modo, su dimensión existencial y vivencial. Corresponde a “*un sistema de condiciones del pensar, pre-lógico o pre-conceptual, generalmente inconsciente, que constituye la misma vida y el modo de ser, y que origen a una cosmovisión, a una mentalidad e ideología específicas, a un paradigma a un cierto grupo de teorías adecuadas para investigar la naturaleza de una realidad natural o social*” (Martínez, 2014:14).

Una auténtica pedagogía de la inclusión, no podrá llamarse inclusiva o para todos, si en sus discursos fundacionales, sólo contempla parte de un sistema ontológico del que aún no ha sido capaz de visualizar según su especificidad (Ocampo, 2014). Lo relevante es *formar consciencia* en torno a la producción discursiva y al papel de las intervenciones que hoy desarrollan a la luz de un modelo esperanzador pero contradictorio en sus dispositivos prácticos.

El enfoque de educación inclusiva se vislumbra como el principal paradigma del educativo del siglo XXI y, es bajo esta perspectiva de futuro, la necesidad de contribuir a clarificar su matriz epistémica y aquellas condiciones de producción que oportunamente avancen hacia la oficialización de propuestas formativas más centradas en las reales necesidades, intereses y motivaciones de la heterogeneidad presente en *todos nuestros estudiantes*.

Actualmente, en términos socioeducativos y socio-pedagógicos el modelo de educación inclusiva y de educación para todos demuestran un grado de aceptación cada vez mayor no sólo por quienes construyen educación, sino que por múltiples sectores sociales y políticos; estos últimos, utilizan sus axiomas para lograr mayor aceptación en los imaginarios sociales de las personas, contribuyendo a naturalizar y desvirtuar el potencial de dicho modelo.

El carácter de las transformaciones sociales en materia de educación, desde ya varios años, nos están invitando a observar la movilidad de acciones que al interior de la ciencia educativa requieren ciertas revisiones, re-conceptualizaciones y nuevas formas de abordaje, una de ellas es el modelo de Educación Inclusiva. Un factor clave para articular esta proporción inicial, queda definida por el escaso grado de actualización que hoy están teniendo los paradigmas y teorías pedagógicas fundamentales de la educación moderna y meta-moderna.

Esta debilidad, ha originado un cierto quebrantamiento en cuanto a los desafíos cruciales en lo estructural, ideológico y en la gestión pedagógica, pues mucho de lo declarado en los paradigmas fundantes que hoy promocionamos no dicen mucha relación con lo que efectivamente ocurre en nuestras aulas. A esto se agrega, la caída de los marcos institucionales en gran parte de la región, que en oportuna pertinencia nos permitan contemplar al *sujeto educativo* y *visibilizarlo en potencia* al interior de nuestros discursos.

Éste debilitamiento y escaso grado de actualización, parece quedar escasamente observado a través del surgimiento de diversas modas pedagógicas que parecen progresar en la superación de ciertos nudos críticos que hoy cruzan la educación en general. El peligro es que la educación inclusiva caiga en situación de innovación y actualizar discursiva sobre aquellos temas que como país debemos avanzar, es decir, sólo constituya discursos sin realidades a transformar.

Esta mirada, puede parecer extremadamente teórica, pero es necesaria, para clarificar preguntas cruciales y básicas tales como: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar? Y ¿para qué enseñar?, pues una de los mayores obstáculos que hoy enfrenta el modelo inclusivo y de totalidad educativa, es justamente, avanzar en el levantamiento de dimensiones y criterios que permitan que este enfoque ingrese a las aulas de cualquier nivel educativo, desde una oportuna problematización curricular, didáctica y evaluativa, por sobre las clásicas mediadas normalizadoras propuesta por los ajustes (Slee, 1997; Barco de Surghi, 1989) y las adaptaciones (Puigdemívol, 2009).

El desafío es hoy, problematizar las instituciones, su enseñanza y promover marcos comprensivos capaces de re-pensar las escuelas e instituciones de educación superior (Endisci, 2004; Gibbons, 1998) de forma más coherente a los desafíos actuales que cruzan y se materializan en la ciencia educativa actual. Todo ello, da cuenta *de*

[...] la ausencia de una reflexión epistemológica, hasta el énfasis precisamente en la reflexión metodológica y epistemológica, intentando hacernos cargo que la

“realidad” que buscamos conocer no es externa ni está dada de antemano a los procesos de producción del conocimiento científico y que como investigadores estamos implicados en estos procesos” (Cornejo, Cruz y Reyes, 2012: 256).

Según esto,

[...] la inclusión es hoy, una posibilidad atractiva y relevante para todos los niveles del sistema educativo en general. Sus definiciones e intenciones, de acuerdo a las demandas del mundo actual, la sitúan como el principal paradigma de la educación del siglo XXI. No obstante, a pesar de sus intenciones, definiciones y criterios para su operacionalización, es necesario reconocer la ausencia de un modelo teórico en la materia, capaz de asumir pedagógica y epistemológicamente, los desafíos que en su base lo sustentan y que señalan resolver” (Ocampo,2012: 4).

Resulta de este modo necesario, asumir entre los posibles marcos referenciales para el levantamiento de un sistema epistémico en materia de educación inclusiva (Ocampo, 2014), integrar a esta discusión, la capacidad de las diversas y dispares disciplinas científicas que explican la ciencia educativa actual, re-significando la producción del conocimiento del cual somos parte y del que queremos llegar a ser, como acción unificadora y cuántica (Morín, 2000) de la comprensión de la realidad.

A modo de síntesis, podemos identificar que:

- El enfoque de educación inclusiva presenta una naturaleza epistémica diferente y más amplia que la simple relación entre inclusión y discapacidad
- El enfoque de educación inclusiva carece de una construcción y desarrollo paradigmático
- La educación inclusiva no posee una matriz epistémica que permita construir saberes pedagógico oportunos en su campos de gestión curricular, didáctica y evaluativa
- El enfoque de educación inclusiva a la luz de los fenómenos y necesidades sociales de hoy presenta un cierto desfase y, se observa la necesidad de promover una actualización de sus fundamentos para dar respuesta a la gran variedad de necesidades sociales y educativas emergentes
- La noción de totalidad según Dussel se vislumbra como una nueva forma de homogenización y por tanto, delimita discutivamente la gestión de respuestas educativas
- El desarrollo actual de la educación inclusiva en nuestra región, deriva en una simple y burda actualización de las prácticas de educación especial con énfasis psicopedagógico
- Se observa un desarrollo curricular asociado a la educación inclusiva basadas en modalidades curriculares de la educación especial, pero no en concepciones que asuman la naturaleza y matriz epistémica de este nuevo paradigma
- Los constructos de *diversidad*, *diferencias* y *heterogeneidad* han sido contrariamente comprendidos y deben restituir la naturaleza humana inherente a cada ser humano
- El enfoque de educación superior inclusiva, devela un conjunto de contrariedades basadas en la sensibilización de las instituciones, sin mayor impacto que sólo consolidando unidades departamentales. Es necesario re-pensar la institucionalidad, su concepto fundacional, sus principios y criterios de operacionalización con foco en su discusión

- epistémica
- La relación educación superior y situación de discapacidad, reproduce un modelo escolarizante en sus formas de aplicación. Es necesario gestionar criterios para construir una política de educación superior inclusiva, sin exclusión alguna
 - Es relevante comprender la necesidad de re-fundar la Educación Especial

Figura N°1: Cuadro de Síntesis sobre los Fundamentos de una Educación Inclusiva más Oportuna para el Siglo XXI

Sintetizando lo anteriormente descrito, se postula la idea de que la educación inclusiva hasta ahora se concebiría como un modelo pre-construido y con escasa reflexión paradigmática, cuyas implicancias en la gestión de la enseñanza y en el re-pensar la escuela y su institucionalidad bajo este modelo, podría explicarse según el autor de este texto, a partir de su tratamiento actual, de la siguiente manera:

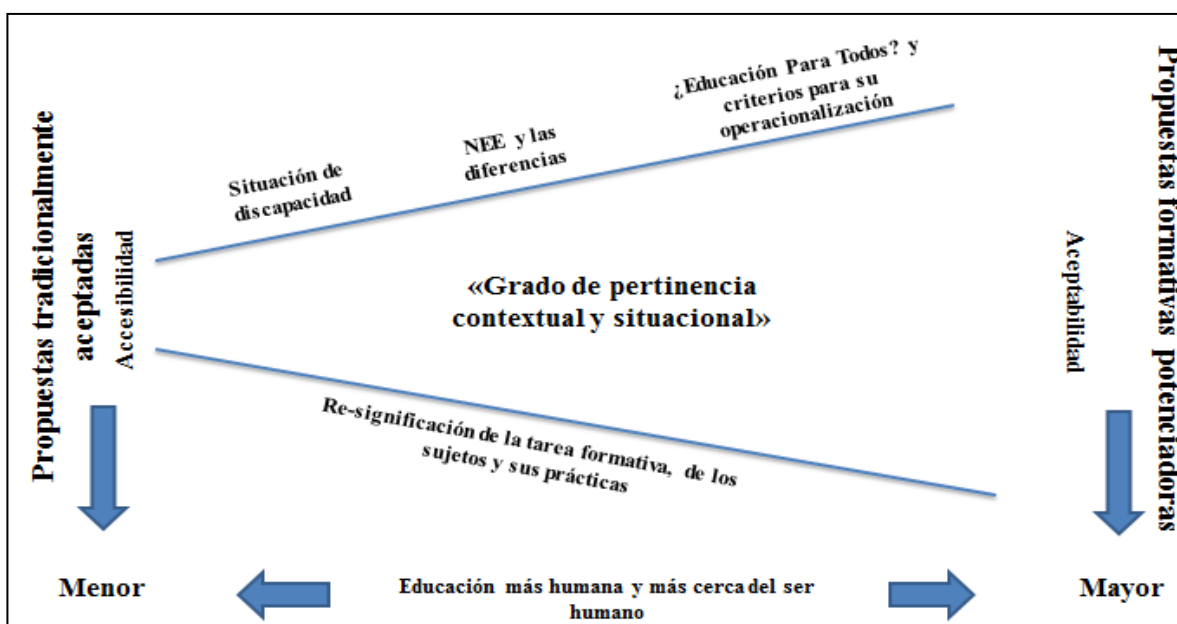


Figura N° 2: Síntesis sobre el carácter de las propuestas en materia de educación inclusiva en Latinoamérica. Trabajo presentado en el III Encuentro de Redes de Educación Superior Inclusiva: “Prácticas de Inclusión en Educación Superior y Acceso a la Vida Laboral”. Valparaíso, Chile.

En la figura número 2, se analiza descriptivamente el papel de las propuestas en materia de educación inclusiva, especialmente, desde las diversas concepciones de los derechos en la educación. Se enfatiza en la accesibilidad versus la aceptabilidad, esto es, reconocer que uno de los grandes obstáculos de la educación inclusiva en Latinoamérica y el mundo, radica en la capacidad de transitar más allá de propuestas axiológicas y de ciertas adaptaciones del entorno y del currículo. Si bien, esta visión basada en la aceptabilidad justifica la existencia de ciertos códigos de ordenación entendidos como leyes o decretos, pero carece de criterios de operacionalización para gestionar la aceptabilidad, es decir, el derecho a recibir una educación inclusiva más oportuna y de calidad.

2. Educación Superior y Discapacidad: *situación actual, rupturas y desafíos*

“la escuela no es igualitaria más que en la medida en que ella genera unidad y garantiza que todos los alumnos, incluidos los menos favorecidos, adquieran un bagaje mínimo de contenidos. Es así como reasegura las posiciones: ofrece a todos la dignidad escolar a la que cada miembro de la sociedad tiene derecho” (Dubet, 2012:78)

Durante el último decenio 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), a través de la cual, se da cuenta de la participación de todos los grupos sociales y económicos en la educación terciaria de Chile.

Numerosas investigaciones (CSE, 2009, 2010) sostienen que

[...] en 1990, más del 40% de los estudiantes que cursaban estudios superiores pertenecían al quintil más rico de la población, mientras en el 2000 esta cifra disminuyó a un tercio (Delannoy, 2000:34).

Se observa un crecimiento explosivo de 117.000 en 1980 a 245.000 en 1990 y sobre 678.000 en 2007 personas inscritas en el sistema de Educación Superior. Cifras publicadas recientemente por el Ministerio de Educación de la República de Chile aseguran que en los últimos 26 años (1980 a 2006) la proporción de estudiantes entre los 18 a 24 años de edad se incrementó de un 7.2 % a un 34%.

No obstante, el número de estudiantes en situación de discapacidad⁶ que acceden y participan activamente en el sistema de Educación Superior Chileno sólo alcanza el orden del 12.9%, de los cuales, 2.068.072 personas con discapacidad. Es decir, 1 de cada 8 personas presenta esta condición. Mientras que en la población total las personas que se encuentran actualmente estudiando representan el 27.5% de la población, en las personas con discapacidad solamente alcanzan el 8.5%;

[...] en promedio, las personas con discapacidad estudian 1,9 años menos que las personas sin discapacidad. Para ambos grupos, el valor más frecuente son los 12 años de estudios, es decir, la Enseñanza Media Completa (Senadis, 2004:3).

Si bien, 1,9 años de estudio es una diferencia significativa, otros estudios muestran una brecha aún mayor. La Encuesta de Caracterización Socioeconómica CASEN del año 2000, explica que la diferencia de la media de años estudiados entre personas con discapacidad y personas sin discapacidad es de 3,6 años. A su vez, al analizar la situación de las personas con discapacidad según el nivel de educación que han alcanzado, se evidencia una brecha bastante menor que el total correspondiente a la población chilena.

En este contexto, las personas en situación de discapacidad que han accedido a alguna instancia de Educación Superior, independiente si completaron la educación, equivalen al 6.6% de las personas con discapacidad. En cambio sólo el 14.2% del total de la población chilena ha accedido a alguna instancia de Educación Superior hasta el año 2005.

⁶ Concepción que responde a los aspectos cualitativos de interacción entre sujeto y su situación contextual

[...] De las personas con discapacidad que han accedido a la educación superior, el 60% no ha completado sus estudios. Al contrario, 2 de cada 5 personas con discapacidad que han accedido a alguna instancia de Educación Superior, han terminado sus estudios (Senadis, 2004:7).

En el Primer Estudio Nacional de la Discapacidad (ENDISCI, 2004), realizado por el FONADIS actual Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS) en el año 2004, reporta que del total de estudiantes con NEE que han accedido y han participado de experiencias de formación profesional, sólo el 19.0% presenta una discapacidad de tipo visual, el 31.3% física, 13.9% visceral, 10.3% múltiple, 9.0% intelectual, 8.7% auditiva y psíquica el 7.8%.

Durante la última década se ha producido un incremento significativo de la diversidad en los centros de Educación Superior, lo cual sin duda representa un desafío importante para la educación actual, demandando un análisis y una reflexión sobre el papel que juega la institución de formación profesional en este nuevo contexto.

De acuerdo con esto, las instituciones de educación superior deben asumir una mirada comprehensiva sobre sus actuaciones, capaces de mejorar su acción estratégica de calidad, gestionando ventanas de oportunidades que re-signifiquen a los sujetos y revitalicen sus posibilidades de desarrollo efectivo, por sobre la burda declaración de buenas intenciones.

La inclusión en su dimensión sociopolítica, no sólo requiere

[...] de un compromiso personal sino también institucional. Y que no basta tampoco con un compromiso que se reduzca a lo ideológico sino que se hacen precisas estrategias de innovación y adaptación de las estructuras y dispositivos prácticos y viables para que esa filosofía pueda ser trasladada a la acción cotidiana (Cid y Zabalza, 2004:6).

Se asume de este modo, que el abordaje de una educación superior inclusiva debe dejar de pensarse a partir de los sujetos sociológicamente excluidos, asumiendo que la injusticia y las múltiples formas de vulneración están presentes en todas las personas y en sus trayectorias sociales y educativas. Perpetuar un diálogo entre educación superior y situación de discapacidad, únicamente desde esta concepción, resta potencial a la serie de discursos que tienden a instituirse y a circular al interior de la estructura social, pues deja fuera múltiples colectivos que escasamente han sido visibilizados, tales como, los pueblos indígenas y su patrimonio vivo.

Las reflexiones sobre educación inclusiva y educación en términos más generales, deben asumir una perspectiva más amplia. Inicialmente, se debe efectuar una revisión meta-teórica capaz poner en evidencia el *obstáculo pragmático y epistemológico* que experimenta la educación inclusiva a la luz de los actuales desafíos de las sociedades latinoamericanas post-post-modernas.

Establecer una revisión sobre las matrices de historización de nuestra cultura y su vínculo con los paradigmas de base que hemos validado a raíz de esta discusión. Es imprescindible reconocer la ausencia de una matriz epistémica en materia de educación inclusiva y de educación para todos. Si bien, estas acciones discursivas y teóricas permitirán gestionar respuestas cada vez más oportunas y pertinentes a estas y otras cuestiones.

Finalmente, es relevante considerar al sujeto en situación de discapacidad como voz parlante y documentar las experiencias que describan la gestión de su propia inclusión. A partir de esto, podremos identificar modelos y acciones de mayor deliberación, especialmente, desde un sujeto en potencia.

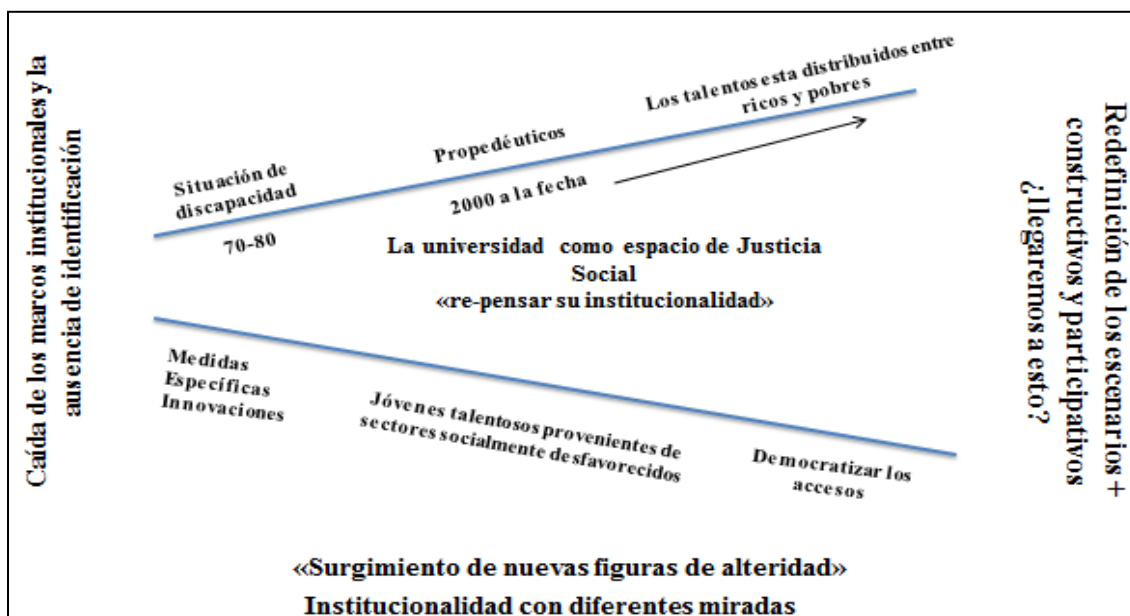


Figura N°3: Evolución de las propuestas educativas en materia de Inclusión en Educación Superior durante la primera década del nuevo siglo.

Es relevante considerar al sujeto en situación de discapacidad como voz parlante y documentar las experiencias que describan la gestión de su propia inclusión. A partir de esto, podremos identificar modelos y acciones de mayor deliberación, especialmente, desde un sujeto en potencia.

Frente a esto, es importante plantearnos las siguientes preguntas:

- *¿Cuál ha sido el aporte de Latinoamérica a esta discusión?*
- *¿Qué efectos ha supuesto esta reflexión para la historia de la cultura latinoamericana?*
- *¿Por qué razón hemos estancado la discusión?*
- *¿Cuál ha sido el aporte de la ONU, OEI, de la declaración de Salamanca, de la Conferencia Mundial sobre NEE, el Foro de Dakar, IESALC a esta discusión?*

A modo de síntesis, podemos concluir que:

- Analizar las problemáticas fundacionales del enfoque y sus repercusiones con el modelo de Educación Para Todos
- Levantar criterios de operacionalización para asumir la gestión de IES de carácter inclusiva y orientadas a la «totalidad» humana
- Ausencia de una matriz epistémica de tipo trans-ontológica
- Status científico híbrido e impreciso en la materia: *re-fundar las visiones que lo sostienen y evaluar los límites y las limitaciones de sus principales apriorismos*
- El enfoque de educación inclusiva aparece en la historia de la educación moderna desde

los años 70, procede de una evolución cualitativa m en sus desafíos busca dar respuesta a la «diversidad» y a la «discapacidad»

- Se instala un modelo socioeducativo dirigido a validar los universalismos clásicos negadores de las diferencias
- Está presente en todos los tramos y niveles de la educación a excepción de la educación de adultos.
- Postmodernidad: ausencia del sujeto y un escaso grado de «pertinencia» en sus intervenciones.
- Foro de Dakar introduce la categoría de «totalidad», en la filosofía de la liberación se constituye como una formar de homogenización.
- Implica una reflexión permanente entre «Accesibilidad» v/s «Aceptabilidad»
- Dejar de asumir la discapacidad como ideologías convertidas en diagnósticos y en sistemas de valía social de los propios estudiantes

Figura N° 4: Síntesis sobre los desafíos de la Educación Inclusiva en la Educación Superior

Antes de concluir, me parece relevante mencionar la necesidad de disponer al interior de cada una de las instituciones de educación superior (Centros de Formación Técnica, Institutos Profesionales y Universidades) programas de formación para el profesorado en materia de Educación Superior y Discapacidad. Si bien, un 95% de las instituciones de educación superior señalan tener programas de formación complementaria para sus académicos, ésta, se dirige a conocer y manejar los aspectos centrales del proceso formativo asociados a las normativas institucionales y los énfasis de su proyecto educativo.

Si las instituciones de educación superior en Chile y el resto de nuestra región, han emprendido valiosas instancias para responder a los colectivos de personas en situación de discapacidad, resulta imprescindible articular programas de formación para mejorar su trabajo, así como, implementar sistemas de acompañamiento y espacios de co-construcción.

El diseño de estos programas debe considerar la especificidad de todas las titulaciones, asumiendo el lenguaje de cada disciplina, pues no se trata que los académicos redunden una vez más, en una sensibilización sin fondo o que, estas acciones sean reducidas al simple entrenamiento de adaptaciones y ajustes del currículo.

Una línea de investigación asociada al desarrollo de ***“Programas de Formación para el Profesorado Universitario en materia de Educación Superior e Inclusión”***⁷, debe asumir un ciclo disciplinar y un ciclo de diversificación, que comprenda las tensiones vigentes y mejora la esencia del trabajo académico al que nuestro estudiantes se ven enfrentados.

Otro elemento a considerar, es la concepción y conceptualización que estamos validando como trabajo inclusivo, pues hasta ahora la vida y los sueños de las personas en situación de discapacidad están en nuestras manos, únicamente desde el acceso a contextos universitarios. No obstante, debemos cautelar su continuidad en estudios de postgrado y ante todo, asegurar espacios de un trabajo activo-aceptante.

⁷ Línea de investigación en construcción, será presentada en el informe evaluativo sobre situación de discapacidad y educación superior en Latinoamérica, en junio de 2015.

Por ejemplo, en el Estado de Ceará, Brasil, se ha documentado un estudiante sordo que está próximo a presentar su tesis doctoral en una universidad pública. Será el primer sordo de este estado con este grado, según fuentes de la Universidad de Fortaleza, en nov. de 2014.

A continuación, se expone un cuadro que sintetiza los aportes de las concepciones del trabajo y su relación específicamente con la situación de discapacidad. El recuadro sobre un trabajo activo aceptante es una proposición inicial del profesor Ocampo.

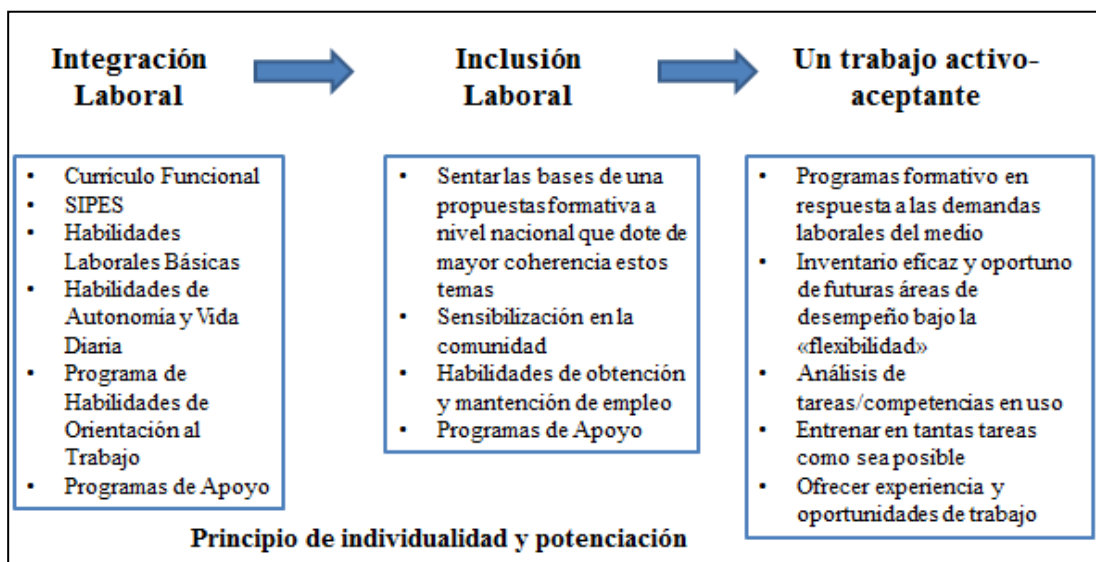


Figura N° 5: Evolución de concepciones asociadas al Trabajo y Discapacidad.

2.1. Síntesis de principales orientaciones normativas en materia de promoción de una Educación Superior Inclusiva en Latinoamérica

| País de la Región | Marco Legal Fundamental y Universal | Marco Institucional a nivel local |
|---------------------------------------|--|--|
| República Federal de Argentina | <ul style="list-style-type: none"> — Ley 22431 (1981), Protección Integral de las Personas con Discapacidad. El Decreto 1027/94 regula su implementación en el ámbito de la educación. — Ley 25573 (2002) modifica la Ley 24521/95 de Educación Superior y establece que el Estado garantizará accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y apoyos técnicos necesarios y suficientes. — Política Integral de Acción para Personas con Discapacidad 2004-2007. | <ul style="list-style-type: none"> — Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas Discapacitadas. — Consejo Federal de Discapacidad Servicio Nacional de Rehabilitación y Promoción de la Persona con Discapacidad. |
| Bolivia | <ul style="list-style-type: none"> — Ley 1678 (1995) de la Persona con Discapacidad, que no se refiere a la educación y es poco conocida. — Decreto Reglamentario 24807 (1997). Su Art. 8 inciso J establece la igualdad en el acceso a estudios superiores. | <ul style="list-style-type: none"> — Comité Nacional de la Persona con Discapacidad (CONALPEDIS). |

| | | |
|-------------------------------------|---|---|
| <p>Brasil</p> | <ul style="list-style-type: none"> — Ley 7853 (1989)- Establece la integración social de la persona con deficiencia. — Decreto 3288/99 Reglamenta la Política Nacional de Integración de la Persona con Deficiencia. Su Art.27 establece normas que facilitan el acceso a la Educación Superior. — Resoluciones 1679 (1979) y 3284 (2003) del Ministerio de Educación: Sobre las condiciones de accesibilidad para las personas con deficiencias como requisito para la autorización, reconocimiento y acreditación de las IES. — Decreto Presidencial 5296 (2004) Establece disposiciones sobre Accesibilidad en sentido amplio. | <ul style="list-style-type: none"> — Consejo Nacional de los Derechos de la Persona Portadora de Deficiencia (CONADE). — Coordinaduría Nacional para la Integración de la Persona Portadora de Deficiencia (CORDE). |
| <p>República de Chile</p> | <ul style="list-style-type: none"> — Ley 19284 (1994) Establece normas para la plena integración social de las Personas con Discapacidad. En 2000, el Ministerio de Educación reglamenta el cap. II Título IV, que en el artículo 19 establece facilidades para el acceso y permanencia en las IES y en el 20 establece recomendaciones para la formación de profesionales de la educación. | <ul style="list-style-type: none"> — Servicio Nacional de la Discapacidad (Senadis), actualmente Servicio Nacional de la Discapacidad, institución dependiente del Ministerio de Planificación (MIDEPLAN). |
| <p>República de Colombia</p> | <ul style="list-style-type: none"> — Ley 324 (1996) por la cual se crean algunas normas a favor de la población sorda — Decreto N° 2082 (1996) reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o capacidades excepcionales. — Ley 361(1997) por la cual se establecen mecanismos de Integración Social de las Personas con limitación. — Decreto N° 2369 (1997) ofrece recomendaciones de atención a personas con limitación auditiva — Decreto N° 3011 (1997) sobre adecuación de instituciones en programas de educación básica y media de adultos con limitaciones. — Decreto N° 730 (1998) Normas Uniformes para Equiparación de oportunidades. — Ley 762 (2002) por medio de la cual se aprueba y se suscribe la — “Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad”, suscrita en la ciudad de Guatemala, Guatemala, 07 de junio de 1999. | <ul style="list-style-type: none"> — Instituto Nacional para Ciegos (INCI). — Programa de Derechos Humanos y Discapacidad de la Vicepresidencia de la República de Colombia. — Programa de Apoyo a la Discapacidad de la Consejería Presidencial de Programas Especiales (CPPE). |
| <p>Costa Rica</p> | <ul style="list-style-type: none"> — Ley 7600 (1996) Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, garantiza el acceso a la educación superior mediante servicios y ayudas técnicas. | <ul style="list-style-type: none"> — Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial (CNRE). |
| <p>Cuba</p> | <ul style="list-style-type: none"> — No existe una ley marco general reguladora de la materia referida a la discapacidad. Las regulaciones están dispersas en diferentes materias y | <ul style="list-style-type: none"> — No existe una instancia institucional nacional. Un papel especial le corresponde a las propias organizaciones de personas con discapacidad, Asociación Nacional de |

| | | |
|------------------|--|---|
| | <p>discapacidades.</p> <ul style="list-style-type: none"> — Circular Conjunta Ministerio de Educación Superior (MES) Ministerio de Educación (MINED) (2003). — Garantiza el acceso de todos los alumnos con discapacidades que hayan obtenido más de 30 puntos en los Exámenes de ingreso, para los cuales dispondrán de accesibilidad en sentido amplio. | <p>Limitados Físico-Motores (ACLIFIM), Asociación Nacional de Ciegos (ANCI) y Asociación Nacional de Sordos e Hipoacúsicos (ANSOC).</p> <ul style="list-style-type: none"> — El MINED, en coordinación con estas asociaciones, informa al MES anualmente cuántas personas con discapacidad pretenden cursar estudios superiores. |
| Ecuador | <ul style="list-style-type: none"> — Ley 180 sobre Discapacidades (2001) y Reglamento General de la Ley Reformatoria de la Ley de Discapacidades (2003). — Ley de Educación Superior No.16 (2000). — Acuerdo Interministerial 2000127A-1(2000):Establece Normas INEN de Accesibilidad al Medio Físico. | <ul style="list-style-type: none"> — Consejo Nacional de Discapacidades. |
| México | <ul style="list-style-type: none"> — Ley General de las Personas con Discapacidad (2005) Cap. III garantiza el acceso a todos los niveles educativos, la concesión de ayudas técnicas y formación de profesionales. | <ul style="list-style-type: none"> — Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad. |
| Guatemala | <ul style="list-style-type: none"> — Ley de Atención a las Personas con Discapacidad (Decreto 135/96). | <ul style="list-style-type: none"> — Comisión Nacional para la Atención de las Personas con Discapacidad (CONADI). |
| Honduras | <ul style="list-style-type: none"> — Ley de Habilitación y Rehabilitación de la Persona Minusválida (Decreto 184/87) (1987). — Políticas Especiales de Educación (Acuerdo1662-EP91) (1991). — Anteproyecto de Ley de Protección e Igualdad de Oportunidades para personas con Discapacidad (2004). | <ul style="list-style-type: none"> — Consejo Nacional de Rehabilitación Integral. |
| Panamá | <ul style="list-style-type: none"> — Ley 1 de 1992 Protege a las personas discapacitadas auditivas. — Ley 42 (1999) Establece la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad. | <ul style="list-style-type: none"> — Dirección Nacional de Personas con Discapacidad. |
| Paraguay | <ul style="list-style-type: none"> — Ley 780 (1979): Crea el Instituto Nacional de Protección a las Personas Excepcionales (INPRO). — Ley 122/90 Establece Derechos y Privilegios para los impedidos. | <ul style="list-style-type: none"> — Instituto Nacional de Protección a las Personas Excepcionales (INPRO). |
| Perú | <ul style="list-style-type: none"> — Ley General de las Personas con Discapacidad (27050/1999), Art. 26 establece la obligación de las Universidades de implementar programas especiales de admisión. — Fue modificada y ampliada por la Ley 28164, que dispone la reserva del 5% de las vacantes para personas con discapacidad, que tendrán acceso a ellas previa evaluación. — Plan de Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad 2003-2007. | <ul style="list-style-type: none"> — Consejo Nacional de la Persona con Discapacidad (CONADIS). |
| República | <ul style="list-style-type: none"> — Ley General sobre Discapacidad (42-00). | <ul style="list-style-type: none"> — Consejo Nacional de Discapacidad (CONADIS). |

| | | |
|-------------------|---|--|
| Dominicana | | |
| Uruguay | — Ley 16095 (1989) establece un sistema de protección integral para las personas discapacitadas. | — Comisión Nacional Honoraria del Discapacitado (CNHD). |
| Venezuela | <ul style="list-style-type: none"> — Ley para la Integración de las Personas Incapacitadas (1994) — Derecho de las personas con discapacidad a una Educación Superior de Calidad (Ministerio de Educación Superior, 2004). — Resolución 2.417 (2007) del Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior: Fija los lineamientos sobre el pleno ejercicio del derecho de las personas con discapacidad a una educación superior de calidad. | — Consejo Nacional para la Integración de Personas Incapacitadas (CONAPI). |

Figura N°6: Cuadro extraído del Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la Educación Superior. Capítulo 10, (IESALC, 2006), excepto *Colombia (Programa de Derechos Humanos y Discapacidad de la Vicepresidencia de la República de Colombia 2007).

3. El desarrollo curricular de la Educación Inclusiva en Latinoamérica: *desafíos e implicancias para sus agentes educativos*

“... las ideas reformadoras de nuestra época sólo podrán resultar fecundas y prácticas, si se basan en esa profunda investigación de la vida humana...” (Steiner)

Tal como se ha mencionado anteriormente, el desarrollo de la Educación Inclusiva en Latinoamérica se justifica desde una perspectiva integracionista, destinada a responder a múltiples colectivos de ciudadanos cruzados por alguna situación de discapacidad, preferentemente.

Inicialmente, las propuestas educativas en esta materia, derivan en una suerte de actualización discursiva pero con escaso grado de claridad en términos prácticos, si lo pensamos desde la educación regular, que es donde la inclusión ha cobrado con mayor fuerza. El desarrollo de la educación inclusiva y la transferencia de conocimientos aportados por la Educación Especial, han identificado nuevas tensiones a la luz de un ausente conocimiento epistémico y paradigmático en la materia.

Gran parte de los conocimientos desarrollados al interior de las prácticas educativas en materia de inclusión educativa, nos invitan a revisar dichas propuestas, a partir de la consideración de su naturaleza epistémica, a fin de corroborar su pertinencia en cuanto a su construcción de saberes pedagógico oportunos.

El concepto de currículo aplicado al campo de la educación inclusiva no es algo nuevo, pues aparece en gran parte de la literatura científica nacional e internacional de esta área. La dificultad recae en la ausencia de fundamentos psicológicos, históricos, culturales, filosóficos,

pedagógicos, epistémicos y psicopedagógicos para problematizar una construcción curricular más apropiada con la construcción propuesta por el modelo de educación inclusiva.

Por tanto, la introducción de un currículo de base inclusiva en términos más generales y abarcadores, implica asumir una nueva concepción del currículo, en cuanto a su problematización y desarrollo. Es importante dejar en claro, que al observarse un vacío significativo en cuanto a la construcción paradigmática que exige el enfoque, las tendencias en materia de desarrollo curricular han supuesto la evolución, la actualización y perfectibilidad de algunas modalidades curriculares descritas como tendencias en materia de currículos inclusivos.

Con esto, queremos dejar en claro que un ajuste o un conjunto de adaptaciones no implican un re-pensar profundo de los filtros y fuentes que vertebran una propuesta curricular, más bien, son acciones en lo situacional que débilmente impactan en la gestión de comprensión más acabadas y profundas. Hasta aquí, la tendencia con mayor reconocimiento mundial y aceptación entre los maestros ha sido el desarrollo de ciertas adecuaciones del currículo escolar a las características y necesidades de nuestros estudiantes. Resulta entonces, fundamental, cuestionar el sentido y la efectividad de éstas orientaciones oficializadas en gran parte de Latinoamérica y del Caribe, especialmente desde el sentido y alcance que tenga la comprensión de «currículos inclusivos», «currículos para todos», «currículos equitativos» o «currículos para la heterogeneidad» en el marco de las tensiones vigentes.

Lo significativo es asumir la necesidad de comenzar por sentar las bases sobre lo qué vamos a entender por currículo inclusivo y cuáles serán entonces, sus condiciones para levantar un instrumento curricular nacional ajustado a la especificidad de cada nivel. Esta reflexión debe ser interpretada en base a la capacidad de los sistemas educativos para asumir la heterogeneidad presente en todos los estudiantes y, de este modo, articular orientaciones que permitan diversificar y potenciar la enseñanza a partir de múltiples formas que enfatizan en el poder relacional y la diversificación de lo que se enseña.

Tal vez, hasta aquí puede parecer a un nuevo sistema de diferenciación o bien, de sistemas de adecuaciones como tradicionalmente hemos aceptado. No obstante, es importante recordar que toda construcción curricular define y consagra el tipo de sociedad y el tipo de hombre al que aspiramos. Cabe mencionar, que el desarrollo de una determinada práctica de enseñanza, sus objetos de diferenciación evaluativos y didácticos, plasman el estilo del docente y por tanto su habitus sobre la enseñanza.

Por tanto, si aspiramos a una sociedad equitativa y cada vez más rica en oportunidades para todos, los contenidos programáticos y sus énfasis curriculares deben asumir esta lógica en todas sus dimensiones. Esto no es una innovación, es una cuestión de derecho que debe materializarse en función de las tendencias actuales que abogan por una educación más cercana al ser humano.

Actualmente, los planes y programas desarrollado por el Ministerio de Educación de la República de Chile, en su afán de cumplir con el ideal inclusivo, establecen orientaciones por cada sector de aprendizaje denominada atención a la diversidad, en las que se establecen orientaciones para abordar las NEE. Sin embargo, *¿cuál es la intención ideológica de explicitar esto en dichos*

instrumentos normativos? Con esto, se está restando potencialidad a las diferencias y a la diversidad que habita en todos nosotros y, de cierta forma, contribuimos a demarcar la ideologías que se convierten en diagnósticos, al entender que las NEE habitan en ciertos estudiantes, en vez de comprender que es más relevante y oportuno hablar de las dificultades que experimenta un grupo de estudiantes en vez de algunos estudiantes. Así, esto se vincula más próximamente con la revitalización de la heterogeneidad y su abordaje al interior de los sistemas educativos.

Hasta ahora, la principal tendencia en materia de gestión curricular y educación inclusiva, se plantea a partir de las «adecuaciones curriculares» las que

[...] en su acepción más amplia, entendiendo que el diseño curricular es un punto de referencia, pero que su aplicación aporta elementos fundamentales para entender la configuración que el currículo tiene en un contexto escolar concreto (Puigdemívol, 2009:16).

Durante el año 2006, el Banco Mundial realizó un estudio de tipo exploratorio dedicado a comprender el diagnóstico actual y los desafíos para el futuro de la educación inclusiva en Latinoamérica y el Caribe. En este informe, se corrobora la preocupación del autor de este texto, pues se evidencia la inexistencia de construcciones curriculares de tipo inclusiva, evidenciando adecuaciones y adaptaciones de la matriz curricular base según las necesidades (dificultades) de ciertos grupos de estudiantes, explicadas especialmente desde medidas de educación especial.

A modo de síntesis, podemos identificar que:

- Cada país ha adoptado las medidas que más pertinentes para satisfacer las necesidades de sus estudiantes, especialmente desde instrumentos normativos basados en ajuste sin construcciones curriculares de mayor amplitud
- Inexistencia de propuestas curriculares que recojan la naturaleza epistémica del paradigma de educación inclusiva, por sobre una actualización de un nuevo sistema de educación especial
- Imperancia de las adecuaciones significativas y no-significativas. Muchas de ellas mezcladas y confundidas con la propuesta del DUA
- Durante los últimos cinco años ingresa fuertemente la concepción del Diseño Universal de Aprendizaje, pero no visualizan aportes para evaluar el DUA develando una escasa apropiación didáctica que es donde recae su potencialidad
- Realización de adecuaciones curriculares para cada alumno en proceso de inclusión
- En todos los casos se evidencia la realización de la evaluación psicopedagógica y una propuesta curricular adaptada, pero no coherente a la concepción de la naturaleza epistémica de inclusión

Figura N°7: Síntesis sobre propuestas curriculares en materia de Educación Inclusiva

Según esto, podemos identificar propuestas curriculares abiertas y cerradas. Las propuestas *abiertas* tienden a adoptar ciertas prescripciones a aspectos muy genéricos cuya incidencia esta afecta directamente a la actividad formativa. Mientras que las de carácter *cerrado* se rigen por acciones prescriptivas de base normativa. De modo que, las acciones en nuestra región describen un

[...] trazado de forma de garantizar un conjunto de aprendizajes básicos, esenciales y válidos para todo el país que tienen por finalidad asegurar un marco general al conjunto de los estudiantes pero lo suficientemente amplio como para permitir sucesivas y progresivas concreciones que permitan su adecuación a las necesidades especiales de cada estudiante (BID, 2006:80).

Las propuestas que intentan alinearse con los desafíos pre-paradigmáticos del enfoque de educación inclusiva, podrían distinguirse y caracterizarse a partir de cuatro grupos principales dentro de un continuum de desarrollo⁸, tales como:

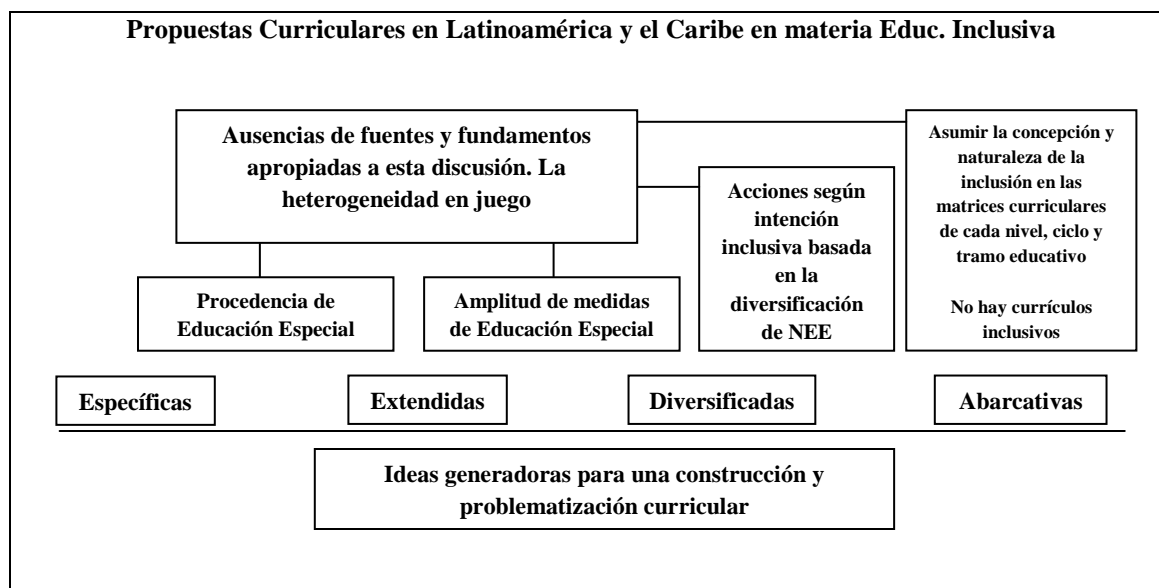


Figura N°8: Síntesis de las Propuestas Curriculares en Latinoamérica y el Caribe en materia Educación Inclusiva

Es relevante comentar que la situación actual de las «Necesidades Educativas Especiales», no dicen relación con la concepción del déficit o los denominados trastornos del aprendizaje, como actualmente se continúan comprendiendo al interior de múltiples prácticas de enseñanza en Chile y en nuestro continente. Las NEE son experimentadas por todos los estudiantes y dependen de factores contextuales, tales como:

- La calidad del diseño curricular y sus énfasis
- La capacidad del profesorado para llegar a sus estudiantes y brindar accesibilidad al conocimiento
- La pertinencia de estrategias de aprendizaje
- El lenguaje instruccional y las formas de medición utilizadas
- La capacidad de comprender que todos nuestros estudiantes son diferentes y la necesidad de diversificar la enseñanza en base a lo que nuestros estudiantes necesitan
- No son «ideologías» convertidas en «diagnósticos», como lo observamos a la luz de la implementación del decreto 170/2010.

⁸ Para mayor información consultar: http://www.upla.cl/inclusion/wp-content/uploads/2014/12/2014_1209_inclusion_desafios_aldoocampo.pdf

Según esto, podemos explicar el desarrollo de las necesidades educativas especiales al interior de las prácticas educativas, a partir de propuestas⁹ curriculares de tipo:

- **Específicas:** corresponden a medidas provenientes de la Educación Especial, incorporadas mediante la pseudo-actualización sufrida por la Educación Inclusiva en el marco de la supuesta «atención a la diversidad». En este modelo se educa a los diferentes (homogenización) y se niegan las diferencias (que son inherentes a lo humano). Las acciones en este campo pueden sintetizarse de la siguiente manera:

| Propuestas Curriculares Específicas | Propuestas Didácticas Específicas |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Currículo Diferenciado • Currículo Integrado • Modalidades • Curriculares según «situaciones de discapacidad» • Modelos didácticos de la Educ. Especial • Modelos de Evaluación de la Educ. Especial con aportes de la Psicopedagogía post-moderna. | <ul style="list-style-type: none"> • Modelos Neo-conductistas • Modelo Conductual Cognitivo • Modelos Cognitivos: modelos cognitivos individualizados y modelos cognitivos socializados. • Modelo de aprendizaje artesanal • Modelo de Enseñanza basado en Estrategias • Modelo Integrado de Intervención en Estrategias |

Figura N° 1: descripción de propuestas curriculares de Educación Inclusiva en Latinoamérica (Ocampo, 2014).

Extendidas: corresponde a medidas surgidas en la Educación Especial y transferidas en términos prácticos a la escuela regular. Se pretende facilitar los procesos integracionistas, identificando entonces los aportes de los «Modelos de Intervención y Orientación Psicopedagógica».

- **Diversificadas:** corresponden a las concepciones curriculares, evaluativas y didácticas que surgen en el campo de la Educación Especial y se presentan como medidas de tipo inclusivas. La dificultad de comprensión que plantean estas y otras cuestiones, derivan en la impertinencia de su intención, pues se plantean como parte de una Educación Para Todos (EPT), pero en términos operativos responden a unos pocos. Se observa inexistencia de propuestas curriculares más abarcativas que consideren la diversidad y la heterogeneidad presente en todos nuestros estudiantes. No existen currículos inclusivos, se visualizan entonces:

| Propuestas diversificadas según grupos específicos | Propuestas curriculares en tránsito según naturaleza de la inclusión | Propuestas diversificadas según heterogeneidad/totalidad de estudiantes |
|--|--|--|
| <p>Adecuaciones y Ajustes Curriculares</p> <p>Adecuaciones inespecíficas y específicas /individuales</p> <p>Acomodation's</p> | <p>Flexibilización del currículo (aunque recoge elementos propios de los modelos cognitivos de la Educación Especial)</p> <p>Diseño Universal de Aprendizaje (no consiste en desarrollar adaptaciones sino que integra sus tres principios en cada momento de clase. Su base es de tipo más didáctica, pero presenta limitaciones en el desarrollo de un sistema de evaluación coherente con este modelo).</p> <p>Personalización y gestión de aulas heterogéneas</p> | <p>No se observan propuestas cuya naturaleza este centrada en todos los estudiantes.</p> |

⁹ Corresponden a criterios levantados por Ocampo (2014) en el artículo “El desarrollo curricular de la Educación Inclusiva en Latinoamérica”.

| | | |
|--|---|--|
| | <p>Co-enseñanza: no implica una concepción del currículo, defines roles y funciones entre los docentes. Es importante que las instituciones puedan orientar este trabajo y generar nuevas dinámicas institucionales.</p> | |
|--|---|--|

Figura N° 2: Propuestas según grado de desarrollo e intención de los currículos de educación Inclusiva en Latinoamérica (Ocampo, 2014).

- **Abarcativas:** corresponden a la tensión vigente mediante la identificación de ausencia propuestas curriculares centradas en la heterogeneidad de «todos» los estudiantes. Una aproximación puede ser aportada por el Modelo de Enseñanza para la Comprensión (EpC) (Stone Wiske, 2006).

A modo de síntesis, se observa que el carácter de las propuestas curriculares en materia de educación inclusiva en nuestra región carece de una concepción curricular que considere la naturaleza de sus fenómenos, por sobre la burda presentación de sistemas y medios instrumentalizadores basadas en adaptaciones y ajustes.

La educación inclusiva es un modelo de educación de futuro. Es relevante comprender que es un modelo paradigmático en construcción, pues carece de una matriz epistémica más oportuna a los desafíos que ésta pretende resolver. En la actualidad, la educación inclusiva ha experimentado un avance sustancial sobre los fenómenos que busca resolver, es decir, ha dejado de mostrar únicamente preocupación por las personas en situación de discapacidad y, ha comenzado a develar la necesidad de promover nuevas formas de justicia social con el objeto de legitimar a todos sus estudiantes.

Se inicia así, una comprensión de que los talentos se encontrarían repartidos en todas estructuras de nuestra sociedad y, no pertenecerían a ciertos grupos o clases sociales. Según esta perspectiva, el constructo de «inteligencia» sería una relación de dominación destinada a justificar la existencia de grupos vulnerables y restrictora de la habilitación de su capital humano en potencia.

Es, bajo este argumento, que las instituciones de Educación Superior en nuestra región deben flexibilizar y democratizar los sistemas de ingreso y la gestión de sus instituciones, pues hasta ahora, la noción de universidad para todos, explicitada desde la discapacidad tiende a restar potencialidad al enfoque y articular nuevas formas de segregación y exclusión de este nivel. Por tanto, la gestión de universidades inclusivas es una cuestión de derechos, que debe avanzar desde lo normativo hacia propuestas más eficaces en sus diversas formas de problematizar la formación humana en el nuevo milenio. Aquí, uno de sus primeros obstáculos.

Por esta razón, resulta relevante comprender el desarrollo curricular de la educación inclusiva y evaluar si tal grado de avance, según su naturaleza epistémica, corresponde a este modelo o bien, devela pertenece a otros campos de la ciencia educativa, tales como la Educación Especial o la Psicopedagogía. En esta última, se cuestiona su vigencia y desarrollo a la luz de escaso grado de problematización epistemológica en nuestra región.

El desafío es hoy, avanzar en la construcción paradigmática que sustente más coherentemente el enfoque de educación inclusiva. No se trata únicamente de construir un modelo paradigmático con énfasis de diferenciación, sino que de asumir estas características como perspectivas más generales y abarcativas de la educación en general.

A esto se agrega, la necesidad de sistematizar propuestas curriculares cuyas fuentes y fundamentos, permitan el diseño y desarrollo de currículos cuya concepción filosófica y práctica asuma la heterogeneidad como parte connatural del estudiantado y no, como un nuevo sistema de diferenciación, tal como se observa en numerosos instrumentos normativos y curriculares de la región.

Una propuesta de currículos inclusivos, debe ante todo, asumir una sólida concepción del sujeto educativo al que este se dirige. Se ha de apostar por criterios que no sólo universalicen la educación y la enseñanza, sino que brinden mayor accesibilidad al conocimiento y gestionen propuestas a partir de los reales intereses, necesidades y motivaciones del estudiantado.

Estas propuestas, se vinculan diametralmente con la necesidad de aportar por nuevas concepciones sobre el aprendizaje y nuevos fundamentos sobre la enseñanza y criterios operativos para insertarse en las programaciones de cada experiencia de aprendizaje. Es importante destacar, la inexistencia de programas de formación para el profesorado universitario con esta orientación.

Una concepción curricular que considere la naturaleza epistémica más oportuna del paradigma de educación inclusiva, debe permitir entender al ser humano y su proceso educativo desde una perspectiva más humanizadora, es decir, más cercana al ser humano y sus posibilidades de acción y transformación bajo “una mirada holística de la educación y de nuestros estudiantes” (Landívar, 2013: 41).

3.1. Cuadro de síntesis según tendencias curriculares de Educación Inclusiva en Latinoamérica

| País | Según tipo e intención de las propuestas | | | |
|-------------|---|---|--|---|
| | Sistemas de Adaptaciones y/o Ajustes curriculares | Programas con énfasis curriculares en Educación Inclusiva | Marcos curriculares con directrices inclusivas | Construcción de Currículos propiamente inclusivos |
| México | X | X | No observado | No observado |
| Jamaica | X | | No observado | No observado |
| Surinam | X | | No observado | No observado |
| Santa Lucía | X | | No observado | No observado |
| St.Kitts | X | | No observado | No observado |
| Panamá | X | | No observado | No observado |
| Costa Rica | X | | No observado | No observado |
| Nicaragua | X | | No observado | No observado |
| Honduras | X | | No observado | No observado |
| El Salvador | X | | No observado | No observado |

| | | | | |
|------------------|----------|----------|---------------------|---------------------|
| Guatemala | X | | No observado | No observado |
| Paraguay | X | X | No observado | No observado |
| Uruguay | X | | No observado | No observado |
| Chile | X | X | No observado | No observado |
| Argentina | X | | No observado | No observado |
| Brasil | X | X | No observado | No observado |

4. Algunas consideraciones relevantes¹⁰

- Levantar sistemas de análisis sobre los sistemas de resistencias y relegamientos que experimentan dichos colectivos de estudiantes, contribuyendo a evidenciar cómo éstas marcas afectan al desarrollo de su vida social y universitaria.
- Instaurar espacios de colaboración entre compañeros, como medio de aseguramiento de relaciones más oportunas. Esto permitirá que un acompañante significativo sea el mismo estudiante en situación de discapacidad como agente clave del proceso.
- Promover un replanteamiento de los sistemas didácticos en coherencia con las dimensiones más relevantes de cada disciplina. Esto permitirá graduar el desarrollo de competencias claves y la oficialización de los contextos y campos más oportunos para su formación.
- Integrar en las prácticas de acreditación institucional y de cada titulación indicadores transversales que evalúen la presencia de la discapacidad en todas las áreas del plan de desarrollo institucional de cada institución de educación superior. Es relevante entender que estas orientaciones no evalúan un proyecto más sino la interrelación sistémica de eventos que lo posibilitan.
- Asegurar en relación a las demandas formativas y de desarrollo profesional, cuáles son los sistemas de monitoreo y seguimiento necesarios a instalar una vez que cada estudiante haya egresado de su titulación. Se deben establecer criterios y formas para articular esta mirada.
- Cada departamento, carrera o facultad debe asumir la flexibilidad de sus diseños curriculares e instruccionales como parte de las modificaciones necesarias para problematizar la formación inicial y sus efectos en el aseguramiento de aprendizajes de calidad.
- Estimular espacios de formación práctica aplicada dónde los sujetos sean repositionados por su capital humano y por su capital simbólico.
- Crear unidades departamentales con incidencia en todas las áreas de la institución, a fin de operacionalizar ciertos criterios capaces de impactar en la gestión institucional y en la gestión de la enseñanza.

¹⁰ Consideraciones publicadas por primera vez por Ocampo (2015) en el texto “Condiciones para asegurar oportuna y pertinentemente la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la Educación Superior”, publicado en la Revista Aquila, Brasil. Pgs. 62-83.

Disponible en: <http://ojs.uva.br/index.php?journal=revistaaquila&page=article&op=view&path%5B%5D=266>

- Evaluar en ciclos de espiral progresiva el desarrollo de las políticas de ingreso, acompañamiento y egreso. Así como, oficializar sistemas para evaluar oportunamente la pertinencia de la formación profesional requerida por el estudiantado y sus dilemas pre-profesionales que lo explican.
- Establecer un conjunto de procesos prácticos que faculten el fortalecimiento de habilidades, destrezas y capacidades organizativas e institucionales ante el desafío que enfrenta la escuela en la gestión y legitimación de la categoría de sujeto en todas sus estructuras.
- Incorporar en sus diseños curriculares, evaluativos y didácticos los tres principios expuestos por el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y permitir el desarrollo de estrategias del tipo neuro-didácticas.
- Democratizar los sistemas de ingreso a la educación superior, resguardando sus apoyos y recursos. Introducir criterios de flexibilización de las evaluaciones estandarizadas y especiales requeridas por cada titulación.
- Flexibilizar los catálogos de las bibliotecas y los sistemas de gestión de la información, desde una propuesta de accesibilidad en la comunicación. Se sugiere contar con adaptaciones lingüísticas y discursivas de ciertos textos más relevantes como medio de promoción y aseguramiento de la comprensión lectora.
- Instaurar nuevas discusiones, dimensiones y criterios para el diseño y construcción de instrumentos de evaluación en sus campos disciplinares, formación práctica aplicada y otras áreas de gestión. Un principio rector de la evaluación debe ser el de potenciación y re-estructuración. Es necesario avanzar desde los ajustes o bien, desde el desarrollo de experiencias evaluativas que no supongan ninguna intencionalidad. Por ejemplo, dar más días sin re-pensar la situación y tratamiento de sus resultados esperados.

5. Referencias Bibliográficas

Barco de Surghi, S. (1989). Estado actual de la Pedagogía y la Didáctica, Revista Argentina de Educación, Vol, 2, 7-24. Recuperado de

[http://amigosunlz.wikispaces.com/file/view/El+estado+actual+de+la+pedagog%C3%ADa+y+la+did%C3%A1ctica\(Susana+Barco\).pdf](http://amigosunlz.wikispaces.com/file/view/El+estado+actual+de+la+pedagog%C3%ADa+y+la+did%C3%A1ctica(Susana+Barco).pdf)

Bartón, L. (1998). *Sociedad y Discapacidad*. Primera Edición. Madrid: Morata.

BID. (2006). *Diagnóstico actual y los desafíos para el futuro de la educación inclusiva*. recuperado de

http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/EDUCACION_INCLUSIVA_LATINOAMERICA_CARIBE.doc

Cornejo, M., Cruz, M.A., Reyes, M.J. (2012). Conocimiento situado y el problema de la subjetividad del investigador/a Cinta Mgoebio, 45, (1), 253-274.

Cid, A., Zabalza, M.A. (2004). “Integración Escolar: Aspectos organizativos para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales en la Comunidad Autónoma de Galicia visto por los

Directores de Centros Escolares”, en: Revista Enseñanza, 22, (1). Pgs.237-261. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20289&dsID=integracion_escolar.pdf

Delannoy, F. (2000). Profesionalismo Docente y Aseguramiento de la Calidad de la Enseñanza. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/zonas/profesores/seminario/>

Dubet, F. (2012). *Repensar la Justicia Social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Dussel, I. (2004). “Inclusión y exclusión en la escuela moderna Argentina. Una perspectiva post-estructuralista”, en: *Cadernos de Pesquisa*, Vol. 34, (12). Pg.305-335.

Endisci-CIF. (2004). Primer Estudio Nacional de la Discapacidad. Santiago: Senadis.

Geertz, C. (1999). *Los usos de la diversidad*. Barcelona, Paidós.

Gibbons, M. (1998). Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI. París: Unesco.

Landívar, A. (2013). *Neuroeducación. Educación para jóvenes bajo la lupa de María Montessori*. Córdoba: Brujas.

Martínez, M.A. (2014). “Epistemología de las ciencias humanas en el contexto iberoamericano”, en: Osorio, F. (edit.) *Epistemología y ciencias sociales: ensayos latinoamericanos*. Santiago: LOM. Pg. 13-38.

Morín, E. (2000). *La méthode I. La nature de la nature*. Segunda Edición. París, Seuil.

Ocampo, A. (2014). “En busca del saber pedagógico y epistémico fundante de la educación inclusiva: ideas para un modelo paradigmático en evolución”, en: *Actas del Congreso Internacional Infancia en Contextos de Riesgos*. Huelva: Univ. de Huelva. Pgs. 2650-2663. Recuperado de <http://congresoinfanciaenriesgo.com/recursos/ActasCongreso.pdf>

Ocampo, A. (2013). “Los límites de la diversidad y los límites de la escuela: una reflexión sobre los procesos de colaboración y las estrategias de intervención institucional”. *Revista Akademeia*. Facultad de Educación. Universidad Ucinf. Santiago de Chile. N° 11, (1). Pg. 4-30. Recuperado de <http://www.revistaakademeia.cl/?p=1076>

Ocampo, A. (2014). “Inclusión, Universidad y Discapacidad: una complejidad epistémica más allá de la igualdad”, en: *Revista Temas en Educación*. Facultad de Educación. Universidad de La Serena. La Serena, Chile. N° 19, (2). Pg. 55-68. Recuperado de <http://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/download/447/565>

Ocampo, A. (2015). “Condiciones para asegurar oportuna y pertinentemente la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en la educación superior”, en: *REVISTA AQUILA*, Universidad Veiga de Almeida. Brasil. N° 12, (1). Pg. 63-82. Recuperado de <http://ojs.uva.br/index.php?journal=revistaaquila&page=article&op=view&path%5B%5D=266>

Osorio, F. (2014). *Epistemología y ciencias sociales: ensayos latinoamericanos*. Santiago: LOM.

Orlandi, E. (2012). *Análisis del Discurso: principios y procedimientos*. Primera Edición. Santiago de Chile, LOM.

Parilla, A. y Susinos, T. (2013). “Investigación Inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes”, en: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol.11, (2). Pg.88-98.

Puigdellívol, I. (2009). Programación de aula y adecuación curricular. El tratamiento de la diversidad. Madrid: Graó.

Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. Revista: Orientación y Sociedad. Vol. 8, (1), Pg.1-17.

Skliar, C., Pérez, A. (2014). “Lo jurídico u lo ético en el campo de la educación: la enunciación de la diversidad y las relaciones de alteridad”, en: Revista Temas de Educación. 19, (2), Pg. 9-26.

Stone Wiske, M. (2006). *La Enseñanza para la Comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.

Slee, R. (1997). Supporting an international interdisciplinary research conversation, en: Parilla, A. y Susinos, T. (2013). Investigación Inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol.11, (2). Pg.88-98.

Unesco. (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe*. Recuperado de www.iesalc.unesco.org.ve