

Educación Superior Inclusiva Aportes a la Construcción de la Cultura de Paz

II SEMINARIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR
INCLUSIVA PARA LA PAZ Y LA RECONCILIACIÓN

COMPILADORA

Sandra Acevedo Zapata



Educación Superior Inclusiva Aportes a la Construcción de la Cultura de Paz

**II SEMINARIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR
INCLUSIVA PARA LA PAZ Y LA RECONCILIACIÓN**

Universidad Nacional de San Luis

Rector: Dr. Félix Daniel Nieto Quintas

Vicerrector: Dr. José Roberto Saad

Secretario de Coordinación y Planificación Institucional:

CPN Víctor Moriñigo

Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950 - Subsuelo Rectorado

Tel. (+54) 0266-4424027 Int. 5110

www.neu.unsl.edu.ar

E mail: neu@unsl.edu.ar

Organizan:**Universidad Nacional Abierta y a Distancia**

Grupo de investigación UMBRAL

Escuela de Ciencias de la Educación

Escuela de Ciencias de la Salud

Universidad Nacional de San Luis - Argentina

Laboratorio de Educación Mediada

Ministerio de Educación Nacional

Subdirección de apoyo a la Gestión de las Instituciones de Educación Superior

Comité Académico Y Evaluador

Graciela Bertazzi. Universidad Nacional de San Luis FICA – UNSL- Argentina

Adriana Mallo. Universidad Nacional de San Luis FICA - UNSL - Argentina

Aldo Ocampo. Centro Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva – CELEI - Chile

Verónica Marín - Universidad de Córdoba - España

María Cristina Laplagne – Universidad Nacional de San Juan - Argentina

Jorge Garrido – GConsultores. – Cuba

Jacqueline Guillen. Universidad del Zulia. - Venezuela



RED DE EDITORIALES
DE UNIVERSIDADES
NACIONALES



neu
nueva editorial universitaria



Universidad
Nacional de
San Luis

Educación Superior Inclusiva Aportes a la Construcción de la Cultura de Paz

**II SEMINARIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR
INCLUSIVA PARA LA PAZ Y LA RECONCILIACIÓN**

**COMPILADORA
Sandra Acevedo Zapata**



Acevedo Zapata, Sandra

Educación superior inclusiva aportes a la construcción de la cultura de paz : II Seminario Internacional de Educación Superior Inclusiva para la Paz y la Reconciliación / Sandra Acevedo Zapata ; compilado por Sandra Acevedo Zapata. - 1a ed. - San Luis : Nueva Editorial Universitaria - U.N.S.L., 2016.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-733-073-1

1. Política Educacional. 2. Acceso a la Educación. 3. Educación Superior. I. Acevedo Zapata, Sandra, comp. II. Título.

CDD 379

Dirección Administrativa

Omar Quinteros

Diseño y Diagramación:

José Sarmiento

Enrique Silvage

ISBN 978-987-733-073-1

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

© 2016 Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950 - 5700 San Luis

Prólogo

El presente libro es fruto del trabajo investigativo de expertos, docentes y estudiantes en el campo de la educación superior inclusiva, realizado en diferentes propuestas, que han buscado aportar a la construcción de cultura de la paz en contextos vulnerables. Estos esfuerzos se reunieron en el II Seminario Internacional de Educación Superior Inclusiva Para la Paz y la Reconciliación, el cual, ha venido configurándose como espacio de visibilidad de las investigaciones y avances que han posibilitado procesos que propician la justicia social, el derecho y la participación de las poblaciones diversas para la transformación de la sociedad.

Con el fin de enriquecer los procesos de superación de las prácticas de violencia, se abordó la comunicación como el escenario, en el cual, se consolida la reconstrucción simbólica, el empoderamiento social y subjetivo, a través de la expresión, con trabajos que recogen la experiencia concreta de estudiantes y docentes que han avanzado sobre alternativas de educación inclusiva en contextos violentos.

Es claro que la construcción de la paz, es un desafío cada día más vigente, especialmente con las transformaciones sociales, económicas y políticas nacionales e internacionales que en muchos casos se han ido radicalizando; en tales situaciones se hace necesario seguir fortaleciendo el trabajo conjunto de los académicos e investigadores. Por esta razón, es importante dar el reconocimiento al esfuerzo conjunto que han realizado el Laboratorio de Educación Mediada por Tecnologías de la Universidad Nacional de San Luis de Argentina, la Subdirección de apoyo a las Instituciones de Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y al grupo de investigación Umbral de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Colombia, para continuar trabajando por favorecer la calidad de vida de las poblaciones diversas a través de la educación inclusiva.

Sandra Acevedo Zapata

Contenido

PROLOGO

Sandra Acevedo Zapata.....	5
----------------------------	---

CAPÍTULOS

TENDENCIAS Y PERSPECTIVAS SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA: MODERNIZACIONES, TENSIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS Y DISENSOS

Aldo Ocampo González	9
----------------------------	---

PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR PARA SUPERAR LA DES- IGUALDAD EN LA REPRODUCCIÓN SOCIAL Y LA BRECHA COGNITIVA

Adriana Mallo, Graciela Bertazzi, María Cristina Laplagne	57
---	----

POSTCONFLICTO: EL PELIGRO ESTÁ EN LA COMUNICACIÓN.

Jorge Garrido.....	71
--------------------	----

ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA A DOCENTES EN FORMACIÓN PARA LA ATENCIÓN EN EL AULA A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA.

Aleida García Tabares	77
-----------------------------	----

HACIA UNA ETNOEDUCACIÓN EFICAZ PARA UNA INCLUSIÓN REAL

Nora Aleida García Tabares	87
----------------------------------	----

PROPUESTA DOCTORAL

GESTIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO PARA POTENCIAR LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.

Sandra Acevedo	95
----------------------	----

POSTER

ABORDAJE DEL CONCEPTO DE GAMIFICACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LAS INFANCIAS.

Edgar Pineda	105
--------------------	-----

VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO INTERNO COLOMBIANO CON PARTICIPACIÓN E INCLUSIÓN EN LOS PLANES DE DESARROLLO LOCALES.

Edwin Rivas	125
-------------------	-----

Tendencias y perspectivas sobre Educación Superior Inclusiva: modernizaciones, tensiones teórico-metodológicas y disensos por asumir¹

Aldo Ocampo González²

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva

E-mail: aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com – aldo.ocampo@celei.cl

Resumen.

Este trabajo presenta una investigación documental que aborda la caracterización general de las principales tendencias y perspectivas sobre educación superior inclusiva en Latinoamérica. El interés desarrollado en este escrito, surge de la necesidad de conocer a la luz de la modernización del discurso de la educación inclusiva, cuáles acciones, estrategias y propuestas han sido implementadas en la región. En un primer momento, se analiza el desarrollo de la educación inclusiva como movimiento de reforma en el contexto de la Educación Superior, caracterizando el discurso y perfilando sus principales objetos de trabajo. En un segundo momento, se presenta una clasificación de los programas y políticas implementadas, desde la comprensión de las propuestas internacionales sobre equidad y cambio educativo. Se finaliza otorgando algunas acciones que permitan re-pensar las condiciones de accesibilidad, permanencia y egreso efectivo, enfatizando en la necesidad de invertir el rol dominante y hegemónico desarrollado por las instituciones de ES en el contexto latinoamericano. Es menester asumir que, la lucha por la inclusión en cualquiera de los tramos y niveles educativos, así como, en lo social y escolar, representa la creación de las bases de una nueva ingeniería social, que resignifique los derechos y equilibre las fuerzas sociales enmarcadas en un nuevo proyecto político e ideológico más amplio, evitando sus reduccionismos y dispositivos dicotómicos para pensar y hacer inclusión en los primeros años del siglo XXI.

¹ Documento que corresponde a la conferencia impartida por invitación en el marco del II Seminario Internacional sobre Educación Superior Inclusiva para la Paz y la Reconciliación, efectuado del 13 al 15 de julio de 2016, en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Bogotá, Colombia.

² Chileno. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). Profesor de Educación General Básica. Licenciado en Educación. Magíster en Currículo y Evaluación, Máster en Política Educativa, Máster en Lingüística Aplicada (U. Jaén, España), Máster © en Integración de Personas con Discapacidad (U. Salamanca, España) y candidato a Doctor en Ciencias de la Educación por la UGR, España. E-mail: aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com – aldo.ocampo@celei.cl

Palabras clave: *tendencias, educación superior inclusiva, sujetos emergentes, institucionalidad y fuerza social.*

1.-Introducción: la necesidad de re-pensar los temas cruciales de la educación inclusiva

Los primeros años del siglo XXI se han caracterizado por iniciar una revolución sustantiva y estructural en todos los campos del conocimiento científico, del pensamiento y del desarrollo humano. Así lo demuestran diversas publicaciones y líneas de investigación. El nuevo siglo representa un período que invita a superar las tradicionales cargas de elección a favor de los modelos dominantes para pensar y hacer educación en tiempos difíciles, azotados por nuevas formas de dominación, control, exclusión y descuidadización que, directa o indirectamente, afectan la vida social y escolar de todos los ciudadanos. De ahí la necesidad de superar las concepciones que describen a la educación como principal motor de movilidad social. Si bien, esta conquista es fundamental, hace exigible gestionar oportunamente, el acceso y participación a todos los derechos sociales básicos (salud, justicia, vivienda, trabajo, etc.) para que esta, tenga real sentido, en tanto, fines y alcances, en la vida de todos los ciudadanos.

Al respecto, Emiliozzi (2004), explica que, dicha situación demuestra que, los modelos democráticos de tipo normativos, articulan una visión de la ciudadanía como la adquisición progresiva de derechos, reproduciendo con ello, un modelo universal de acceso a la educación por parte de diversos conglomerados de ciudadanos. Situación que invita a repensar los límites de la desigualdad en la generación de propuestas de inclusión a nivel social y educativo, preferentemente. Asimismo, es menester dar cuenta que los modelos hegemónicos destinados a pensar la educación como práctica de humanización, profundizan en la declaración de un conjunto de valores universales e igualitarios al tiempo que avanza la desigualdad en todas sus formas de expresión (Sorj, 2005). Este hecho reafirma, los argumentos expuestos anteriormente, dando cuenta que, gran parte de los modelos hegemónicos y dominantes posicionados en la Ciencia Educativa occidental y, en su comunidad científica y profesional, difícilmente contribuyen a deliberar las estructuras opresivas y las tecnologías de dominación dispuestas al interior de programas y políticas de inclusión en sus diversos niveles educativos. En parte, esta situación, puede explicarse desde la ausencia de un acto de politización explícito sobre este terreno, así como, por la imposición de perspectivas geopolíticas que definen políticas de producción de conocimiento desde modelos acrílicos, neoliberales y neutralizadores del saber, de sus contextos y sujetos concretos. En superación de estas contradicciones, es necesario restituir los legados críticos de América Latina, para combatir las nuevas modalidades de opresión que invisiblemente operan sobre los más diversos colectivos de ciudadanos y definen estrategias de intervención, cuyos criterios metodológicos reproducen acciones epistémicas del norte, volviendo a restituir, mapas abstractos del neoliberalismo que restringen la emergencia de una justicia intelectual oportuna a estas tensiones.

Se evidencia así, un número significativo de emprendimientos reducidos a estrategias de innovación sectorializadas, que apelan al levantamiento de condiciones de equidad y

justicia para colectivos de ciudadanos históricamente contruidos y definidos como sujetos vulnerables, como parte del “*resultado de transformaciones que afectan las orientaciones y los mecanismos institucionales responsables por la regulación y la instrumentación de un vasto repertorio de servicios sociales*” (Midaglia, 1998; citado en Mitjavila, 2006:95). En otras palabras, la presencia de estrategias de innovación sectorializadas como parte de las propuestas de educación superior inclusiva, dan cuenta en su mayoría, de un mecanismo de intervención acrítico que débilmente otorga directrices para pensar el escenario educativo de otra forma. Así como, proponer las bases de una ingeniería social en el campo de la educación superior. Otra consecuencia teórico-práctica, permite reconocer a través de los aportes de Kenneth Zeichner (2010), que muchas de las propuestas, programas y estrategias sobre educación superior inclusiva, especifican muy poco sobre lo que están enunciando y fabricando al referirse a la justicia social y la equidad al interior de sus propuestas. A ello se suma, la exclusión en los programas de educación superior inclusiva, de reflexiones más profundas para dar cuenta procedimentalmente de la operacionalización efectiva de la justicia social, la igualdad y la equidad; omitiendo una interpretación más acabada sobre **cuáles han sido las desigualdades de oportunidades reducidas a lo largo de las trayectorias de sus principales beneficiarios**.

Es preciso considerar que, si bien, múltiples programas sobre educación superior inclusiva, convergen en una fundamentación ideológico-discursiva, que apela por la deliberación de las estructuras opresivas que condicionan la vida social y escolar de sus estudiantes, éstas carecen de marcos metodológicos para comprender el funcionamiento de las fuerzas opresivas y excluyentes en el campo de la educación superior. Asimismo, es posible identificar que, muchos de ellos, carecen de fórmulas concretas para pensar alternativa y sensiblemente, propuestas de implementación más allá de lineamientos institucionales reductibles a programas específicos y a poblaciones específicas, reproduciendo con ello, la desarticulación que enfrentan las políticas educativas al intentar romper las estructuras que generan poblaciones excluyentes en la educación superior. Se impone de este modo, un conjunto de procedimientos discursivo-metodológicos de inserción y acomodación, sin resolver los enigmas genealógicos que generan exclusión en las IES. Se constata así que, múltiples propuestas implementadas han contribuido a operar diversificadamente el derecho «a» y «en» la educación. No obstante, carecen de herramientas críticas para resolver el conflicto social, político, ético, cultural y económico que sustenta tales patologías sociales. Por tanto, la matriz reflexiva que intersecta dichos marcos proposicionales, carece de fórmulas de agenciamiento que, desde la academia, permitan **re-escribir el contrato social** y, a través de él, **construir un nuevo proyecto político** como mecanismo de respuesta ante la vigencia de “*prácticas de predominio, monopolio y acaparamiento de oportunidades que refuerzan los patrones de desigualdad*” (Burkún y Krmpotic, 2006:11). Al respecto, cabe preguntarse: ¿cuál es el potencial emancipador de las propuestas implementadas? o bien, ¿de qué manera las propuestas de educación superior podrían constituir ejes críticos para pensar la experiencia y experimentar el pensar de la inclusión en las IES de otra manera?

Es necesario entonces que, estas propuestas, establezcan conexiones significativas entre sus beneficiarios directos y los principales **marcadores de interseccionalidad** que los afectan. Otro elemento clave a considerar, reside en la necesidad de **resignificar la función**

social que los programas de educación superior inclusiva pretenden restituir a sus principales colectivos de beneficiarios, con el propósito de aumentar sus capacidades y revalorar su construcción de subjetividad como sujetos empoderados ciudadanamente. Sin duda que, las múltiples acciones implementadas debiesen intentar responder a la interrogante: ¿bajo qué dispositivos se construye al sujeto de la educación inclusiva? y ¿cómo estas acciones permiten reafirmarlo como ciudadano en potencia?

Se agrega además, la necesidad de **fortalecer al sujeto político** al interior del discurso de la educación superior inclusiva como recurso clave en la comprensión/transformación del mundo. Otra tensión identificada, demuestra la ausencia de programas de **formación del profesorado universitario para la justicia social** en el marco de sus proyectos de equiparación de oportunidades. Es común observar, que muchas de las propuestas en desarrollo, se organizan en torno a las categorías de justicia social, equidad e igualdad de oportunidades, demostrando frecuentemente, imposibilidades léxico-procedimentales para cumplimentar este propósito. La formación del profesorado universitario para la justicia social representa un objetivo ampliamente declarado en las agendas de investigación sobre educación inclusiva y, en particular, por las reformas latinoamericanas a la educación superior. No obstante, explicita también, un objetivo opuesto a los efectos neoliberales que tienen lugar en la educación. Otra tensión formativa identificada, demuestra el **bajo predominio que experimenta la formación del profesorado universitario en temas de educación superior y discapacidad**. Si bien, este trabajo documenta algunas innovaciones en este campo, exige avanzar hacia proposiciones más situadas y críticas para pensar la formación de pre y postgraducación de dichos colectivos, más allá de acciones basadas en la imposición tradicional del modelo epistémico y didáctico propio de la Educación Especial. Así como, el potencial del talento humano y sus conexiones prácticas en la reconfiguración del acceso y participación al empleo digno. Sin duda, todas estas intervenciones ameritan una reexaminación crítica de lo estructural. Se agrega además, la necesidad que políticas institucionales dispuestas al interior de cada comunidad de educación superior, constituyan parte sustancial de un **plan de justicia social** destinado a operativizar dichos planteamientos en todas las dimensiones de la institución. Liston y Zeichner (1991), expresan que, esto podría contribuir a fortalecer la **elaboración de programas que respondan críticamente a formas de educación superior inclusiva de tipo democrática**, donde las propuestas sobre educación superior inclusiva, tengan en consideración, la necesidad de disponer de

[...] un gran movimiento de reforma, teniendo en cuenta los negocios para determinados grupos e individuos, facilitando un andamiaje para su educación mientras establece la creencia de que la inclusión es asunto de todos. La educación inclusiva es clave para la reforma educativa en todos los niveles. Hace falta una nueva imaginación social y un vocabulario congruente que nos liberen de la fortificación de tradiciones y prácticas escolares anticuadas (Slee, 2010:181).

La necesidad de **descolonizar el escenario epistémico de la inclusión** y de sus propuestas en el contexto de la educación superior, tiene como propósito beneficiar directamente

a sus principales beneficiarios, evitando la emergencia de nuevos mapas abstractos que, privilegian a unos estudiantes y excluyen a otros. Otro efecto que la descolonización puede aportar al **campo investigativo y práctico** de la educación superior inclusiva, reside en la superación de las múltiples formas de disciplinamiento de la subjetividad, destrabando la producción/reproducción epistemológica que fundamenta sus intervenciones en el marco de su discurso vigente. Una vez superadas estas tensiones, las **políticas de producción del conocimiento** en el campo de la educación inclusiva (en general), se desplazan hacia la investigación multidimensional de nuevos mecanismos de exclusión articulados al interior de sus propuestas de inclusión. Este hecho, reafirma la necesidad de **construir el campo ético de la educación inclusiva**, abandonando la clásica línea argumental que se dispone a partir de un sujeto ausente de reciprocidad o bien, definido por determinados marcos socio-históricos y socio-políticos, como víctima. Interesan aquí las mediaciones que configuran la deliberación del discurso. Estas acciones precisan la **resignificación de categorías** que actúan como mecanismos mutilados al intentar reformular su campo teórico, discursivo, metodológico, ético e investigativo. Célebremente, Zygmunt Bauman (2012), reafirma este hecho en su libro: *“Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias”*, al introducir la necesidad de saber reconocer la presencia de modelos mutilados o desgastados, que actúan como mecanismos de dependencia y dominación. El autor, sostiene además que, el empoderamiento ciudadano a través de la educación, puede conseguirse sólo sí, el sujeto es politizado y recibe una comprensión crítica de la realidad. Es menester además, pensar cuáles serían los desafíos más inmediatos una vez consolidado el terreno de la inclusión como ideología común al desarrollo de todas las sociedades. A esto se agrega, la necesidad de **comprender las dificultades que introducen las políticas de producción del conocimiento articuladas por la propia Ciencia Educativa para pensar epistémica y metodológicamente el campo de la educación inclusiva**. En términos muy generales, los modos de fabricación del conocimiento propios de la educación, han restringido la emancipación del campo, mediante la formulación de conocimientos especializados aportados por disciplinas complementarias a la educación. **El objeto de la educación inclusiva deviene de la integración de diversas perspectivas teóricas**, las que en su mayoría, no proceden desde los diversos campos de la Ciencia Educativa postmoderna, demostrando así, un **objeto híbrido y de gramática débil**, es decir, ¿cuál es el campo de enunciación que describen las propuestas vigentes sobre educación superior inclusiva? y ¿cómo estas propuestas se conectan con el punto de interrogación que confluyen sobre cada comunidad que las ha desarrollado?

A ello se suma, la fuerte presencia de un discurso acrítico para pensar la Educación Inclusiva posicionada en estrategias de reconocimiento y redistribución parciales de la realidad. Las **referencias geopolíticas** que estructuran el discurso vigente, **imponen concepciones epistémicas del norte**, que débilmente interrogan las fuerzas estructurales que nos llevan a interrogarnos por estas problemáticas. Sin duda, la búsqueda de argumentos más amplios para pensar la inclusión (en todos los niveles), responde al imperativo que pretende alcanzar una vida social más vivible, pues es, en el campo ciudadano donde la inclusión cobra real sentido. La reformulación del campo del campo de la Educación Inclusiva debe permitir la **reconciliación con la Educación Especial** y, promover su transformación.

Los desafíos que enfrenta la modernización del discurso de la educación inclusiva, acorde a las tensiones introducidas por el siglo XXI, explicita la urgencia de **innovar en la construcción del pensamiento de la inclusión**, especialmente, reconociendo las imposibilidades léxicas, ideológicas, semánticas y prácticas que este enfoque (pre-construido) enfrenta. Asimismo, exige reconocer, en gran medida, que los aportes derivados de las Ciencias Sociales, la Filosofía y la Ética, en su versión de mayor aceptación, han fabricado un determinado tipo de conocimiento que se posiciona sobre una acción diferenciadora y dicotómica que imposibilita la **reivindicación política de la diferencia** como propiedad inherente a experiencia humana. Las concepciones imperantes sobre las diferencias en educación, se construyen y posicionan desde una relación de desventaja, donde la propia diferencia constituye un dispositivo que justifica la violencia y la separación. De ahí la importancia de descolonizar y deconstruir el discurso de la Educación Inclusiva. En otras palabras el escenario epistemológico que alberga dichas proposiciones, monopoliza la articulación del saber, restringiendo la emergencia de nuevos campos de enunciación y vías alternativas para acceder al **espacio de la inclusión** como **lucha política y proyecto ideológico-ético-histórico** más trasgresor. De modo que, cabe preguntarse: ¿qué elementos definen/configuran el espacio de la inclusión y sus marcos de comprensión?, ¿bajo qué dispositivos accedemos al campo de la inclusión?, ¿cuáles son las políticas de producción del pensamiento en lo específico de este campo de conocimiento?, ¿desde qué posiciones epistemológicas accedemos al campo de la inclusión? o bien, ¿cuáles de éstas posiciones epistémicas facilitan o restringen la investigación/compreensión de la práctica de la inclusión?

Contribuir a la **configuración y comprensión del espacio de la inclusión** representa hoy, uno de los desafíos más inmediatos sobre la reformulación de su campo teórico, metodológico e investigativo. Asimismo, introduce elementos para contrarrestar las disposiciones cartesianas que fundamentan su interés discursivo, ideológico y político, más allá, de sus tradicionales dispositivos de polarización o sobre-representación del fenómeno, invitándonos a construir preguntas críticas sobre el enfoque y sus procesos de reivindicación, en el marco de acciones para pensar de otro modo el escenario educativo actual, como mecanismos de oposición a las clásicas **perspectivas de ajuste, acomodación y adaptación** que describen la vigencia de un **enfoque acrítico** sobre los fines y alcances de la educación inclusiva. El discurso acrítico de la educación inclusiva se fundamenta en los aportes del **modelo epistemológico y didáctico tradicional de Educación Especial, en el funcionalismo sociológico y en el modelo normativo de la interculturalidad**, expresando según Slee (2010), la confluencia de diversos campos para fundamentar las propuestas de educación inclusiva, las que carecen de un punto común de partida. Sobre este particular, se observa un campo de enunciación colectivo que ha producido según Burkún y Krmpotic (2006), un *pensar la experiencia* y *experimentar el pensar* que sustentan las propuestas de educación superior inclusiva. Así, Suely Rolnik (2014), explica que, los **enunciados** que sustentan dichas propuestas constituyen **mecanismos portadores de una experiencia** colectiva para pensar e intervenir a favor de la inclusión, pudiendo ser afectadas por acciones de proliferación y contaminación al no ser constituidas por un único campo del conocimiento. Se agrega además, la sobre-representación de los valores universales y de las acciones declarativas de la filosofía política, que apelan de forma homogénea a la transformación de las estructuras

pedagógicas, políticas, sociales y culturales, sin cuestionar las imposibilidades que enfrentan las políticas públicas mediante la **omisión de un cuestionamiento directo** a las **estructuras de escolarización** que **generan poblaciones excedentes**, en todos sus niveles.

Entre las principales manifestaciones del **discurso acrítico** de la educación inclusiva, se identifican: a) conversión de las formas tradicionales de la educación especial como parte del campo incipiente de la educación inclusiva. Situación que promueve un discurso según Tadeu da Silva (1999), basado en medidas de adaptación, ajuste y aceptación, que no intervienen las estructuras opresivas y no benefician a las identidades contrarias al discurso psicológico y pedagógico vigente. b) Introduce una visión positivista y limitada para posicionar las categorías de diversidad, igualdad de oportunidades, equidad y justicia social, preferentemente. En términos investigativos, dichas posiciones no permean la **reformulación de los valores requeridos por el campo de investigación** propio de la educación inclusiva, afectando la construcción de la ética requerida por este campo de especialización. c) Se reconoce la exclusión como mal común a todos los ciudadanos, pero se carece de estudios que develen su real funcionamiento y, d) se asume un discurso promocional que conecta los planteamientos de la eficacia y la eficiencia como parte de la mejora escolar inclusiva, desvirtuando sus planteamiento sobre los múltiples campos de afectación a las identidades descentradas y nuevas formas de expresión ciudadanas que ingresan al espacio educativo y exigen su legitimación.

El **discurso crítico** de la educación inclusiva se caracteriza por politizar el tema mediante la creación de directrices que permitan restituir el **potencial crítico** a las intervenciones desprendidas de sus proposiciones. El discurso crítico se posiciona según Tadeu da Silva (1999) en los aportes de la teoría crítica, actuando especialmente, como un mecanismo de reacción contra los paradigmas imperantes que sustentan la construcción incipiente de este campo. El discurso crítico se caracteriza por **examinar y reexaminar** las luchas ideológicas sobre la opresión, la desigualdad silenciada, la vulnerabilidad estructural, la identidad y, la exclusión como explicación colonizadora de las principales patologías sociales que afectan al sistema educativo en sus tensiones más elementales. Su fundamentación reside en los **aportes otorgados por las teorías poscríticas**, las que en sus genealogías explicitan la necesidad de construir dispositivos que garanticen la creación de una nueva ingeniería educativa. Asimismo, esta vertiente, reafirma la lucha por la inclusión como creación de un nuevo orden político, ético, histórico y ciudadano.

La elasticidad del concepto sobre Educación Inclusiva ha derivado según Said (2000), en la imposibilidad de identificar un punto de partida común sobre los problemas investigativos de la misma. Slee (2010) por su parte, señala que, existen múltiples campos que contribuyen a explorar y describir el objeto de este modelo. Esta situación, a la fecha ha desarrollado un campo de conocimiento sobre la educación inclusiva y no desde la misma, confundiendo sus intenciones, formas condicionales y mecanismos metodológicos. El problema no sólo radica en la imposición del modelo tradicional de la Educación Especial y su epistemología, sino más bien, sobre lo que se esta produciendo al interior del campo actual de la Educación Inclusiva. Este hecho hace preciso examinar y rastrear un conjunto de argumentos tendientes a explicar las principales intenciones, conceptualizaciones y **políticas de producción del conocimiento**. Según esto, cabe preguntarse: ¿bajo que condiciones son articulados los procesos que generan un conocimiento específico y situado en el terreno de

la educación inclusiva?, ¿cuáles son los conocimientos posicionados que permiten avanzar hacia la comprensión del campo de la inclusión como un modelo epistémicamente autónomo?, ¿qué tendencias actuales apoyan la reformulación del campo investigativo, ideológico, discursivo y metodológico requerido por la educación inclusiva?, ¿a través de qué medios son organizados los procesos de creación/construcción del saber propios de las prácticas de educación superior inclusiva? y, ¿cuáles son las barreras que afectan al campo de la inclusión y a la construcción y desarrollo de sus agendas de investigación en el siglo XXI?

La imposición y sobre-valorización del discurso tradicional de la educación inclusiva, conlleva a reproducción parcial del orden social establecido, así como, a una comprensión naturalizada sobre sus principales males y patologías sociales, demostrando con ello, la vigencia de un discurso acrítico, únicamente problematizado desde los sujetos educativos que desbordan sus estructuras educativas. Un ejemplo de ello, es la **debilidad teórico-metodológica** que enfrenta la investigación del funcionamiento de la exclusión y su verdadera relación con las propuestas de inclusión, especialmente de grupos categorizados como vulnerables. En tal caso, la complejidad que enfrenta la exclusión y la política de la educación inclusiva, en el marco de la modernización de su discurso, se remite en el caso Latinoamericano, según Mitjavila (2006), a la desarticulación que experimentan las matrices que sustentan las políticas sociales y educativas, estableciendo modelos de protección universales dirigidos a grupos definidos como poblaciones vulnerables, en situación de riesgo o bien, que exceden las estructuras educativas a través de políticas de inserción. En tal caso,

[...] estas últimas se caracterizan por la focalización de un número creciente de grupos y categorías sociales que comienzan a ser clasificados por déficit de integración, de acuerdo con las interpretaciones substancialistas que exaltan los atributos morales y psicológicos individuales de la gestión de sus problemáticas y fragilidades sociales. Como señala Castel (1995), se ha instalado una tendencia a exigir precisamente de los individuos socialmente más desestabilizados y vulnerables que actúen como sujetos autónomos y emancipadores (Mitjavila, 2006:96).

Al respecto, agrega Sen (2000) que,

[...] las posibilidades de incluir a toda la población en los beneficios del desarrollo se ven frenadas por una serie de elementos y circunstancias tales como la pobreza, la falta de oportunidades económicas, el acceso al mercado de trabajo y de productos, la posibilidad de realizar intercambios económicos, las privaciones sociales sistémicas, la tiranía, los servicios públicos de baja calidad, etc. (Robaina, 2013:4).

Sobre este particular, resulta altamente iluminador alinear los aportes de Mitjavila (2006) con las principales tendencias evidenciadas por las **agendas investigativas y formativas** sobre educación superior inclusiva. Se evidencia de este modo, un énfasis en la producción científica especializada por reducir la caracterización del espacio de la inclusión en el contexto de la ES a través de: a) estudios sobre retención de estudiantes vulnerables, b)

caracterización de las resistencias y relegamientos experimentados por estudiantes primera generación de sus familias por acceder a la ES, c) perfiles socioeconómicos de estudiantes que acceden a IES, d) tendencias actuales sobre equidad en educación superior y perspectivas sobre políticas públicas de equidad en ES, e) programas de ingreso alternativo a los convencionales, f) sistemas de apoyos y acciones metodológicas para estudiantes en situación de discapacidad y procedentes de propedéuticos, g) análisis de las condiciones de interseccionalidad en las propuestas y sujetos de la ESI, h) perspectivas de género e implementación de políticas institucionales, i) estudiantes con dificultades académicas, entre otras. Los casos de Colombia y Venezuela, han abierto otras variantes de investigación que puntualizan en la búsqueda de acciones para problematizar y conflicto armado que azota ambas naciones. Así también, el caso brasileño da cuenta de acciones para pensar los campos de interseccionalidad a partir de la formación de mujeres negras y otras etnias en ISE. De modo que, la producción científica y las acciones profesionales del campo, injertan un énfasis multidimensional para problematizar los programas de educación superior inclusiva, como mecanismo contrahegemónico para reducir las múltiples formas de violencia estructural. Así, las principales tendencias pueden sintetizarse en **cuatro núcleos temáticos dominantes**: a) colectivos de estudiantes en situación de discapacidad, b) educación y empoderamiento de grupos vulnerables mediante la potenciación de los estudiantes más talentosos, c) colectivos feministas y diversidad sexual y d) colectivos de estudiantes con énfasis étnicos. Los **núcleos temáticos** identificados comparten una misma base argumental que apela a la modificación de las condiciones universitarias para responder a la creciente heterogenización de sus colectivos, preferentemente, a través de **ingreso por cuotas específicas**.

El desafío mayor que enfrentan las propuestas de educación superior inclusiva radica en **superar el número de estudiantes de minorías matriculados**. Situación que devela la inmutabilidad de los **posicionamientos epistémicos** que actúan como barreras para reinventar/reconfigurar el terreno de la educación superior. Al respecto, Farell (2006) y Slee (2010), explican que, este escenario es un fiel reflejo de la **timidez política** que enfrentan los sistemas educativos al referirse a la educación superior «inclusiva», demostrando así, un rechazo al principio de inclusión como mecanismo de reivindicación ciudadana. Se observan además, de las estrategias de admisión para estudiantes de minorías matriculados, lineamientos y acciones prácticas para crear comunidades más diversas y sensibles, mediante la incorporación de programas electivos o de libre configuración sobre temáticas de inclusividad, discapacidad, interculturalidad, entre otras. El problema reside en que muchas de las asignaturas introducidas se limitan a la exaltación de diversidad (encriptándola sobre sí misma) y, descuidando explicitante cuestiones relativas a la significación y alcance de la justicia social en este contexto. Es menester **caracterizar las estrategias de formación empujadas para aproximar a los estudiantes al objeto de inclusión y reivindicación ciudadana**. Un hecho evidente y constatado a través de un ejercicio didáctico efectuado por el autor de este documento, da cuenta que a menudo un porcentaje significativo de los profesores universitarios hablan acerca de los relegamientos y exclusiones que otros profesores desarrollan al interior de sus clases. Este hecho es un ejercicio recurrente cuando se abordan temáticas sobre universidad y discapacidad, pues tiene como propósito según Zeichner (2010), lograr que los estudiantes se vuelvan más sensibles y competentes. Se evidencian además, campañas y

acciones extraprogramáticas que amplían el espectro de sensibilización y difusión del saber. En páginas posteriores se aborda con mayor especificación este tema.

Este trabajo tiene como objetivo explorar y caracterizar las tendencias, perspectivas propuestas sobre educación superior inclusiva en los primeros años del siglo XXI, recogiendo los aportes documentales de las acciones emprendidas en el contexto Iberoamericano y en particular, en América del Sur. El presente escrito, parte del reconocimiento de la estrechez discursiva, ideológica, ética, política y pedagógica que enfrenta el discurso de la inclusión en todos los niveles educativos y, en particular, en el contexto de la educación superior. A esto se agregan, un conjunto de razonamientos que permiten comprender las dificultades sobre la caracterización de su objeto, así como, los valores, dispositivos, principios e instrumentos que la investigación inclusiva genera en la categorización de sujetos y colectivos concretos al interior de acciones destinadas a invertir el rol dominante de las instituciones de educación superior a colectivos tradicionalmente relegados de este derecho. Se incluyen además, reflexiones en torno a las políticas de producción del conocimiento en materia de educación inclusiva (aportando un rastreo inicial), enfocando el levantamiento de una perspectiva metodológica cuyos criterios, aseguren **mecanismos de deliberación política** sobre los mecanismos que garantizan la **participación para la legitimación** o la **participación para la transformación** en dichos programas. La construcción de esta visión metodológica es eminentemente política, así como, las preguntas críticas que de ella puedan resultar.

Al finalizar, el lector encontrará algunas reflexiones simples pero oportunas en sus intenciones, para re-pensar desde la educación superior, los ejes críticos de este segundo seminario: *la reconciliación y la paz*, ámbitos que devienen de una fractura histórica propias de un conflicto social y político invisibilizado en las sociedades latinoamericanas. Sobre este particular, cabe preguntarse: ¿de qué manera las políticas del conocimiento sobre educación superior inclusiva y sus agendas de investigación contribuyen a resolver el conflicto de paz y reconciliación en América Latina? Insistimos a lo largo de este capítulo en la necesidad de saber articular un lenguaje propio de la inclusión que sustente sus propuestas, pues, la lucha ciudadana por la equiparación de derechos y por la equilibración de las fuerzas sociales para reducir la desigualdad, representa una complejidad de mayor alcance, es decir, encierra la construcción de un nuevo orden político, histórico, ciudadano y ético. De modo que, las instituciones de educación superior no sólo tienen el imperativo ético de ser **una máquina productora de verdades**, sino que más bien, direccionar sus esfuerzos hacia la implementación de propuestas que permitan **restituir su función social**, aumentando las capacidades y el poderío de sus principales implicados. Otro desafío que enfrentan las propuestas de educación superior inclusiva es avanzar hacia la visibilización de un sujeto político como elemento de crucial en la deliberación de sus propuestas, de lo contrario, continuaran imponiendo un conjunto de formas condicionales basadas en políticas de integración e inserción, que no hacen otra cosa que, encausar a sus principales beneficiarios a *“recoger y articular los fragmentos de un mundo despedazado desde el punto de vista de la significación subjetiva”* (Beriain, 1990, citado en Mitjavila, 2006:96).

El acto de pensar el mundo para la reconciliación y la paz, constituye según Habermas (1990), la adopción de una posición particular y éticamente responsable sobre éstas y otras tensiones. La **construcción de sujetos políticos** en el marco de la implementación de propuestas de educación superior inclusivas, resulta altamente significativa, puesto que, través de ellas, permite el fortalecimiento de la participación activa en la esfera ciudadana garantizando una **intervención crítica** que transforme las vidas de sus principales implicados. Las respuestas posibles que las instituciones de educación superior pueden articular para abordar el conflicto de paz y reconciliación, se encuentran implícitas en los **marcadores de interseccionalidad política**, permitiendo contrarrestar la producción y la reproducción epistemológica tradicional que desvirtúa el papel de las intervenciones y articula determinados travestimos, en tanto, discursos y formas condicionales requeridas por este nivel. Según Mignolo (2005:50), las propuestas desarrolladas ponen en evidencia implícitamente, **nuevos mecanismos de dependencia epistémica**, sin transformar la realidad, construyendo discursos desalineados que consagran un nuevo campo de indagación, con propuestas de contenidos diferentes, pero bajo una misma lógica epistémica. Esta situación ha condicionado la historia del pensamiento educativo sobre inclusión en gran parte del mundo, olvidado de reformar la vida de la educación.

En suma, la lucha por la inclusión debe ser concebida como una reforma de todos los campos y esferas de vida ciudadana, denunciando los modelos democráticos normativos que justifican la implementación de propuestas restringidas y acrílicas en el campo de las Ciencias de la Educación. La lucha por la inclusión no sólo representa las reivindicaciones de **sujetos abyectos**, por el contrario, implica de **rescribir el contrato social vigente** validado por las sociedades latinoamericanas en los primeros años del nuevo milenio. Este trabajo aporta un conjunto de reflexiones que permiten, según Burkún y Krmpotic (2006), pensar la experiencia y experimentar el pensar en el campo de la educación inclusiva a la luz de argumentos que posibiliten su reformulación. La educación superior inclusiva carece de herramientas para analizar el **conflicto social, político, ético y ciudadano**, concebido como una ampliación progresiva y sistémica de la exclusión, la segregación, las diversas formas de vulnerabilidad y desigualdad. A esto se agregan, las diversas contradicciones que enfrentan las reformas en la región y que afectan a la operacionalización de los derechos humanos, que son garantías para todos los ciudadanos y, no sólo, para aquellos sobre-representados como sujetos/objetos de vulnerabilidad.

Se concluye observando que si bien, existe una amplia heterogeneidad de propuestas para operacionalizar el ideal inclusivo en IES, éstas continúan centrado sus esfuerzos en la incorporación de matrículas por cuotas de minorías de estudiantes. En el contexto Iberoamericano, la tendencia con mayor desarrollo teórico, metodológico e investigativo, sigue siendo la temática sobre universidad y discapacidad, basada preferentemente, en la imposición del modelo epistémico y didáctico tradicional de Educación Especial, demostrando con ello, condiciones académicas e institucionales de tipo escolarizantes para pensar y hacer educación superior inclusiva. Del mismo modo, se identifica un conglomerado de líneas de investigación que tienen a centrar su intervención en la equiparación de oportunidades a colectivos de ciudadanos vulnerables y altamente talentosos, intentando debilitar las políticas

de resistencia que tienden a estandarizar los ingresos. No obstante, se reproduce un mecanismo similar de tipo inconsciente al interior de sus propuestas, pues la educación superior sigue siendo un espacio selectivo que valora ampliamente el talento, pero que no ha logrado invertir su rol dominante y su función social. Todas las acciones vigentes, sin duda alguna representan trincheras críticas para reducir la ampliación de los márgenes de desigualdad como acción inherente a la vida ciudadana. Es hora que las diversas propuestas sobre educación superior inclusiva, signifiquen al interior de sus directrices, qué están diciendo cuando adscriben al concepto de igualdad, movilidad, transformación y justicia social. Así como, qué tipo de acciones contribuyen operativamente a cumplimentar estas declaraciones y, cuáles de ellas, actúan como sistemas de represión. Un paso significativo identificado en la investigación sobre educación superior inclusiva, describe la propuesta desarrollada por MISEAL, que intenta accionar medidas más oportunas para implementar estrategias que propendan a la inclusión de los más diversos colectivos de ciudadanos, desde la interrelación de los marcadores de interseccionalidad que confluyen sobre sus trayectorias. La educación inclusiva, es sin duda, el principal recurso de revolución política, es importante saber condensar sus esfuerzos en beneficio de la sociedad en su conjunto.

2.-Educación Superior Inclusiva como movimiento de reforma: hacia una caracterización del discurso y la exploración de su objeto

Durante las dos últimas décadas los estudios sobre **discapacidad y Educación Inclusiva** han direccionado hacia un **enriquecimiento transdisciplinario**³ sobre su objeto de investigación. Este hecho, ha reafirmando la necesidad de iniciar la búsqueda de nuevos fundamentos con el propósito de **reformular su campo investigativo**, anclado en la imposición del modelo tradicional de Educación Especial. La reformulación del terreno investigativo de la inclusión, en palabras de Slee (2010) requiere de entender cómo opera la mecánica de la exclusión, haciendo exigible además, la determinación de nuevos valores para estudiar la opresión, la subjetivación, la desigualdad y las diversas formas de miseria social que tienen lugar en la estructura social y educativa.

En otras palabras la modernización transdisciplinaria del discurso de la Educación Inclusiva se ancla sobre la **creación de un proyecto histórico, político, ético y ciudadano más amplio**, evitando la reproducción de ciertos reduccionismos⁴ que restringen la reconceptualización de los campos de la justicia social ante la visibilización de nuevas ciudadanías en disputa e identidades educativas opuestas al discurso tradicional y universalistas validado por la pedagogía y la psicología del desarrollo. **Un proyecto ético y político más trasgresor no re-**

3 Según Pérez Matos y Setién Quesada, (2008) el enriquecimiento transdisciplinario se encuentra entre las disciplinas, en las disciplinas y más allá de las disciplinas. El enriquecimiento transdisciplinario es un elemento fundamental en la búsqueda de nuevos fundamentos para la educación inclusiva en el siglo XXI, es decir, la modernización de las bases teóricas y metodológicas de la educación inclusiva supera la visión tradicional centrada en los fundamentos curriculares y didácticos que imponen el modelo tradicional de Educación Especial. La reformulación del campo de la educación inclusiva en el siglo XXI avanza hacia la consolidación de nuevos valores para investigar la exclusión, teniendo como principal objetivo la creación de un proyecto político más trasgresor. Los nuevos fundamentos de la educación inclusiva apelan al surgimiento de un nuevo concepto de ciudadano, ciudadanía y democracia. Asimismo, nos invitan a la construcción de una ética de la inclusión. La reformulación de su campo de investigación emprende una crítica genealógica y un enfoque deconstruccionista sobre un campo de fundamentación pre-construido.

4 Los reduccionismos clásicos de la discurso de la educación inclusiva redundan en la discapacidad y las necesidades educativas especiales.

duce sus planteamientos a razonamientos dicotómicos para pensar una nueva ingeniería social. Sin duda, esta ha sido la tónica imperante de este discurso en las tres últimas décadas.

La situación actual de la investigación desarrollada en materia de Educación Inclusiva en Latinoamérica no es muy diferente a la expresada por la literatura especializada anglosajona y europea. Particularmente, las líneas y los énfasis de investigación desarrollados en este campo, tienden a **reforzar y sobre-valorar la perspectiva individual** (Slee, 2010). Gracias a los aportes de los estudios reconceptualistas, reconstruccionistas y post-estructuralistas de inicios del siglo XXI, emergen diversas líneas de investigación que apuestan por el estudio de las relaciones estructurales que afectan a las formas condicionales requeridas por este discurso. Se introduce con ello, una preocupación por la identidad, la desventaja social, la exclusión y la desigualdad como males sociales no siempre reconocibles (Slee, 2010). El estudio por la diferencia y la diversidad como propiedades inherentes e intrínsecas a la experiencia humana, continúan siendo abordadas desde un enfoque acrítico.

En lo referido a la investigación en educación inclusiva en Latinoamérica, se observa un interés progresivo sobre sus principales objetos de investigación. Los estudios sobre educación inclusiva en Latinoamérica, explicitan un corpus de investigación centrado en las representaciones sociales sobre la diversidad, la inclusión, los procesos de aceptación en prácticas culturales, sociales y pedagógicas concretas. **Se carece de estudios epistémicos y meta-teóricos sobre la misma.** Donde lo que interesa es,

[...] promover un modelo de investigación que proporcione la oportunidad de pensar la inclusión y la exclusión más allá de las fronteras disciplinares que tradicionalmente la han enmarcado. Esta opción supone transgredir las fronteras tradicionales, pero también abrir espacios en nuestros trabajos que favorezcan el diálogo de colectivos que habitualmente no han sido tomados en consideración, sin voz reconocida para la investigación. Supone en segundo lugar asumir que el conocimiento válido no se genera y mantiene únicamente en estructuras y nodos institucionales cerrados y atomizados. Y, finalmente exige repensar la propia estructura y los modelos desde los que conducimos las investigaciones enfrentándonos a la necesidad de crear nuevos agrupamientos y núcleos de investigación que proporcionen un contexto más fértil y divergente en la construcción del conocimiento (Parrillas y Susinos, 2013:92).

Al respecto, la **ampliación de los campos de investigación** expresados por el movimiento postestructuralista, los estudios feministas y de género, la sociología política, los estudios postcoloniales, la crítica genealógica de la infancia y los debates sobre las democracias en desarrollo en Latinoamérica han abierto nuevos campos de indagación. El discurso acrítico y dominante de la educación inclusiva, según Popkewitz y Brennan (2000) describe una intención modernista que intenta **propagar un razonamiento limitado para pensar la diversidad, la desigualdad y la desventaja social.** En contraposición, el discurso crítico sustentado en una integración transdisciplinaria, ofrece una carga interpretativa sobre los procesos que oprimen el desarrollo oportuno de todos los colectivos de ciudadanos. La integración e interrelación entre diversos campos científicos para estudiar el fenómeno de la inclusión, demuestra un interés cada vez más creciente por un amplio número de investigadores.

Slee (2010), en su obra: “*La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*”, realiza grandes aportes, entre ellos, identifica la gama de intereses que conforman en la educación inclusiva sus campos de investigación. A continuación, se exponen dichos campos, con objeto contribuir a la fabricación de un saber especializado en materia de inclusión educativa.

Campos de confluencia identificados en la educación inclusiva y su construcción discursiva
<ul style="list-style-type: none"> • La educación especial tradicional y sus antecesoras en medicina y psicología • La teoría crítica y la nueva sociología de la educación y, en particular, la aplicación de este campo desde la crítica a la teoría y práctica de la educación especial • Los estudios de la discapacidad y los estudios de la discapacidad en la educación • El postestructuralismo, los estudios culturales y la teoría feminista • Los estudios poscoloniales, los estudios del desarrollo y la teoría crítica de la raza • La teoría política • La sociología política • La investigación sobre el currículum, la pedagogía y la evaluación (incluyendo la pedagogía crítica) • La formación del profesorado • La geografía social • Los estudios sobre metodología de la investigación

Cuadro 1: Conjuntos de influencias que han contribuido al crecimiento de la Educación Inclusiva por Roger Slee (2010)

El carácter reconceptualista otorgado por los aportes del pensamiento postmodernista, demuestran un cierto grado de performatividad y reveldad al intentar concientizar que el tema **ya no redundaba en niveles de fundamentación de tipo pedagógicos** (visión tradicional o teorías de ajuste/adaptación) y en una visión limitada y sesgada, otorgada por la perspectiva positivista de la de la segunda mitad del siglo XX. Los niveles de fundamentación requeridos para una educación inclusiva en el siglo XXI son de **tipo transdisciplinarios**, es decir, **basados en los aportes de las teorías críticas y postcríticas**, contribuyendo a la reformulación profunda de su campo.

Las teorías posmodernas que cuestionan las verdades universales y generan **mapas abstractos** sobre el desarrollo humano y cognitivo, sobre la pedagogía, sus intereses y campos de investigación. Tienen como objeto, refutar las cargas de elección, fundadas en regímenes ideológicos y discursivos dominantes, que “*sirven para incluir como para excluir mediante la pretensión de medir lo que es bueno y malo y lo que es normal y anormal*” (Dahlberg y Lenz Taguchi, 1994, p.89). Si transferimos estos planteamientos a la investigación en educación inclusiva, se observa que, el concepto de necesidades educativas especiales (NEE) tanto en su génesis como en su desarrollo actual, describe una fabricación semántica e ideológica que, **no problematiza e interroga a las estructuras de escolarización, sobre las dimensiones que conducen al fracaso de todos los estudiantes**. Su oportunismo político, se utiliza como bandera para conseguir recursos e impone a las trayectorias de los estudiantes

significados como NEE, un sentido de desventaja cognitiva, lingüística y cultural, a merced de discursos burocráticos que contradicen la diversidad humana. En este sentido,

[...] la investigación sobre la discapacidad ha sido incapaz de deshacerse del individualismo metodológico inherente a la investigación social positiva de todo tipo. En este género dominante de la investigación, la discapacidad se abstrae del mundo social que la produce. En consecuencia, la investigación sobre la discapacidad ha reforzado el modelo individual de la discapacidad, considerando los problemas a los que se enfrentan las personas con discapacidad están causados por sus minusvalías individuales (Slee, 2010, p.122).

Si bien es cierto, el **derecho incipiente al disenso** sobre los grandes tópicos de investigación asociados al movimiento por la inclusión, han avanzado en términos muy generales, a la incorporación de aportes provenientes de la sociología, la política, el postestructuralismo, el neocolonialismo y los estudios de género. Su integración ha derivado en ciertos travestismos discursivos que, en ocasiones, neutralizan su potencial de indagación y restringen el progreso de comprensiones más amplias destinadas a politizar el tema.

Un paso relevante que debe enfrentar la **emergente investigación sobre epistemología de la educación inclusiva**, exige por un lado, aclarar los límites de verdad y su relación con otros modelos teóricos complementarios y, al mismo tiempo, opuestos a esta construcción. Con ello, se espera “*ampliar el margen de las interpretaciones sin perder los límites; de abrir la verdad textual, esto es, la de las posibles lecturas de un texto, sin que se pierda la posibilidad de que haya una jerarquía de acercamientos a una verdad delimitada o delimitable*” (Beuchot, 2005:21). Y, por otra, prestar una mayor atención “*al resultado del olvido o del desaprendizaje implícito en un proceso de aprendizaje recíproco a través del cual se consigue la interdependencia. Así, en cada paso de la ecología de saberes es crucial cuestionar si lo que está por aprender es válido o si deberá ser olvidado o desaprendido*” (Sousa, 2009:114). Razón por la cual surge este trabajo.

Un tema pendiente en la **fabricación del conocimiento especializado** sobre educación inclusiva, ha imposibilitado avanzar al “*borramiento de la división en clases sociales*” (Wacquant, 2010:53). Más bien, ha establecido una enunciación discursiva de tipo colonizadora sobre estas problemáticas, sin grandes posibilidades de transformación efectivas para las ciudadanías latinoamericanas. Al respecto, este autor agrega que, la no borradura que sustenta las divisiones entre grupos sociales, ha sido “*reemplazada por una oposición técnica y moral entre los “competentes” y los “incompetentes”, los “responsables” y los “irresponsables”, en que las desigualdades sociales no son ya sino un reflejo de esas diferencias de personalidad*” –*como en Murria y Hernstein lo son de capacidad cognitiva*”- y sobre la cual *no puede tener influencia ninguna política pública*” (Wacquant, 2010:53). La necesidad de **invertir el sentido ideológico y político de la inclusión** va más allá de los tradicionales grupos en situación de exclusión, exige reconocer que las políticas sociales en Latinoamérica **han olvidado la meta de reformar la sociedad**.

En esencia, esta trabajo intenta avanzar hacia el rescate del **potencial crítico** de estos planteamientos aplicados al levantamiento de **nueva ingeniería educativa** (Slee, 2010), que

nos permita expandir la estrechez su discurso vigente. A continuación, se expone una tabla que sintetiza los principales componentes del discurso acrítico y del discurso crítico-deliberativo para estudiar la inclusión desde una perspectiva de reforma social más radical.

Variantes del discurso aplicados a la modernización de la educación inclusiva	Sobre el sentido del concepto	Campos de confluencia en el discurso de la educación inclusiva	Idea que refuerza de educación inclusiva
<p>Discurso Acrítico</p>	<p>-Se basa en aquellas propuestas que no promocionan cambios y soluciones efectivas y reales para reducir la exclusión, la opresión y la desventaja social y cultural que afecta a todos los ciudadanos.</p> <p>-Se caracteriza por constituir una formación discursiva que no genera cambios en lo político y cultural de tema en análisis: la inclusión y las transformaciones de las fuerzas estructurales del sistema social y educativo.</p> <p>-No concibe la educación inclusiva como parte central de la teoría crítica. No hay una interpelación a la realidad histórica a la cual se debe acoplar.</p> <p>-Las bases teóricas y metodológicas prefabricadas no logran dictaminar acerca de la inclusión, sólo la enuncian, emergiendo un nuevo dispositivo de colonización epistémico, imposibilitando la emergencia de un nuevo marco de valores para investigar la inclusión en relaciones de estructurales y de poder de mayor amplitud.</p> <p>-Los elementos de su discurso son neutrales pues, carecen de entrada en lo simbólico y sus sentidos logran conectarse con lo político. No se comprenden las relaciones biopolíticas implicadas.</p>	<p>-Corresponde a las formas tradicionales de referirse a la educación inclusiva. En otras palabras, sintetiza los aportes que reafirman su emparejamiento pragmático con la educación especial.</p> <p>-En esta dirección Tadeu da Silva (1999), identifica que parte del discurso acrítico de la educación inclusiva corresponde a teorías de adaptación, ajuste y aceptación. En términos educativos, estas nos remiten a los fundamentos pedagógicos de la inclusión (currículo, la didáctica y la evaluación que impone el modelo tradicional de educación especial).</p> <p>- Campos involucrados: enseñanza, aprendizaje, evaluación, metodología, didáctica, organización, planeamiento, eficiencia y objetivos.</p> <p>-Plantea una visión positivista sobre las categorías de igualdad, equidad, universalidad. El repensar ético de la justicia social no da cuenta de mecanismos para pensar la moral desde perspectivas más plurales.</p> <p>-En términos pedagógicos se plantea una estructura discursiva conformada por la epistemología tradicional de la educación especial, los aportes positivistas de la sociología y los cuestionamientos de la filosofía de la alteridad. Se reconoce al Otro, careciendo de estrategias para cuestionar las estructuras de escolarización que afectan a determinados estudiantes. Se reconoce la exclusión como mal común a todos los ciuda-</p>	<p>-Se refuerza una concepción positivista de la justicia social y del principio de equidad.</p> <p>-Se refuerza el énfasis por la discapacidad y las NEE. Se incorpora la interculturalidad reducida a la étnia. Desde los estudios de género se estudia el currículo oculto y a las identidades homosexuales y lésbicas.</p> <p>-Sus políticas educativas y la organización del sistema educativo en general, no examina los males sociales desde una perspectiva de interseccionalidad acerca del fracaso, la exclusión, la violencia estructural y la desigualdad silenciada.</p> <p>-Sus propuestas educativas se basan en la creencia que las finalidades de amplio alcance de la inclusión están dirigidas a dar respuestas a grupos vulnerables, a estudiantes que no logran aprender y a personas que expenden en la educación.</p> <p>-Se explícita un nuevo rostro de la educación especial. De modo que, se empareja la contribución de la educación especial y la psicopedagogía con las formas condiciones de la inclusión.</p> <p>-Presencia de categorías livianas y vacías para referirse a sus significados políticos.</p>

<p>Discurso Crítico y Deliberativo</p>	<p>-Tanto la modernización como la reconstrucción y reconceptualización de las bases teóricas y metodológicas de la educación inclusiva, involucran la orquestación de argumentos más amplios para politizar el tema y avanzar hacia la intervención situada y progresiva de las problemáticas estructurales que afectan a la educación.</p> <p>-La cristalización de un discurso crítico y deliberativo asociado a la educación inclusiva, sugiere un mecanismo de reacción contra los paradigmas imperantes, desde una empresa dirigida a examinar las luchas ideológicas, la opresión, la desventaja social, la identidad y la exclusión, etc.</p> <p>-El discurso crítico y deliberativo de la inclusión, se basa en un conjunto de propuestas educativas que conciben la inclusión como una lucha política. Las construcciones del discurso crítico y deliberante, no se reducen al estudio de las modas teóricas o problemas del “ahora” que afectan a la educación, sino que entiende la inclusión como un problema de relaciones estructurales que atañen a los campos políticos, culturales, históricos, sociales y éticos de la sociedad occidental. Su énfasis y aporte radica en la politización de la discusión.</p> <p>-Se opone a las perspectivas dominantes que consagran discursos, prácticas y construcciones cargadas de poder que inciden en el desarrollo del pensamiento.</p> <p>-Se plantea el propósito de plantear preguntas críticas sobre el qué, el cómo y para qué de la inclusión en la sociedad occidental del siglo XXI.</p>	<p>danos. No obstante, se refuerza el discurso de la eficacia y la eficiencia como acción para mejorar la escuela, sin dar pistas de cómo estas acciones afectan a las identidades descentradas que hoy arriban al espacio educativo.</p> <p>-Los campos de confluencia implicados en el discurso crítico y deliberante de la educación inclusiva, adquieren un carácter dicotómico, pues se conforma a partir de los aportes de las teorías críticas y de las teorías poscríticas de la educación.</p> <p>-La contribución de los campos desprendidos de las teorías críticas que apoyan la reconceptualización de la educación inclusiva son: la ideología, la reproducción cultural y social, el poder, la clase social, el capitalismo, las relaciones sociales de producción, la concientización, la emancipación y liberación, el currículo oculto y la resistencia.</p> <p>-Mientras que la contribución de los campos desprendidos de las teorías poscríticas que apoyan la reconceptualización de la educación inclusiva están relacionados con: la identidad, la alteridad, la diferencia, la subjetividad, la significación y discurso, el saber y el poder, la representación, el género, la raza, la etnia, la sexualidad, la interculturalidad, el postestructuralismo, el feminismo, la teoría de la desviación, el post o neocolonialismo, la deconstrucción de la psicología del desarrollo, el análisis del discurso francés, etc.</p> <p>-Se resignifican los marcos de entendimiento de la justicia social, de las políticas públicas, las concepciones de sujeto educativo, los campos de confluencia de la investigación, las concepciones que explican el currículo, la</p>	<p>-Se rechazan los modos dominantes de entender y hacer educación. Se analizan sus principales categorías tal como se presentan, como debiesen ser y, aquellas que no se dicen.</p> <p>-Se basa en aquellas propuestas discursivas que apelan por la ampliación de los márgenes de entendimiento de la inclusión como parte de la transformación de las Ciencia Educativa en todos sus campos. Sus efectos no sólo quedan reducidos a personas que exceden de la educación o del sistema social. Más bien, avanza hacia la proposición de una nueva construcción de ciudadanía, resignificando los derechos y las prácticas de ciudadanización en un clima de encuentro y deliberación.</p> <p>-La diversidad y las diferencias actúan como dispositivos de destrabe inicial hacia la búsqueda y consolidación de argumentos más amplios para pensar la educación inclusiva en tiempos complejos. Se entiende que ambas son construcciones históricas situadas.</p> <p>-Desde esta perspectiva, el discurso a comenzado enunciado grandes críticas a las estructuras sociales. Sus limitaciones quedan reducidas a la concreción de herramientas para reformular lo pragmático de la inclusión desde una perspectiva pedagógica. El desafío es consolidar un nuevo campo de interpretación para avanzar en la construcción de una pedagogía de la inclusión capaz de integrar en un mismo espacio de aprendizaje a todos los estudiantes.</p>
---	---	--	--

	<p>**El discurso crítico de la educación inclusiva promueve el cuestionamiento de la realidad y direcciona sus esfuerzos hacia la transformación radical de la educación y de la sociedad.</p> <p>**La educación inclusiva a través de la modernización de su discurso hace explícita una relación de pertenencia con la teoría crítica. En síntesis, la educación inclusiva es teoría crítica en cuanto a sus propósitos de mayor alcance.</p>	<p>didáctica y la evaluación. Se reconoce presencia de nuevas identidades educativas opuestas al discurso tradicional elaborado por la psicología del desarrollo y la pedagogía. Asimismo, se visualizan nuevas formas de expresión ciudadana. Se asume la necesidad de construir un nuevo orden político que propenda a la creación de las bases de una nueva ciudadanía más equilibrada en sus fines y propósitos de amplio alcance.</p>	
--	---	--	--

Tabla 1: Cartografías discursivas acrílicas y crítica-deliberativas implicadas en el discurso vigente de la Educación Inclusiva

3.-Sobre el desarrollo de las propuestas implementadas en el contexto Iberoamericano: aportes analíticos desde la investigación en equidad y cambio educativo

La lucha por la construcción de un sistema de educación superior inclusiva no representa una batalla reciente. La literatura especializada demuestra que se han venido desarrollando acciones tendientes a garantizar el acceso y participación diversificada a diversos colectivos de estudiantes, especialmente, a personas en situación de discapacidad. De modo que, el combate por abrir la universidad ante los estudiantes cruzados por alguna situación de discapacidad, demuestra en el contexto latinoamericano, una vigencia de más de treinta años. Así lo demuestran múltiples investigaciones y programas dispuestos para ello, preferentemente, en los casos de Argentina, Brasil, Chile y México. No obstante, en el transcurso de la última década la discusión ha sido extendida y problematizada por diversos campos, instituciones y actores, demostrando con ello, un interés progresivo por llegar a los grupos de mayor desventaja social, sentando nuevas tecnologías de acceso y participación. Se observa la multiplicación de acciones departamentales y programas específicos para dar cumplimiento al principio de inclusión en el contexto de las IES. No obstante, la dimensión más elemental continúan siendo invisibilizadas, es decir, cómo pensar el escenario de la educación terciaria de forma diferente y, con ello, sentar las bases de una nueva arquitectura ideológico-procedimental. Las tendencias describen un progreso lineal fundado en respuestas innovadoras para determinados grupos, especialmente, aquellos con una función social más debilitada. El desafío consiste en reformar las condiciones que afectan a la totalidad de estudiantes en este nivel, representado así, un objetivo de amplio alcance.

Este apartado analiza inicialmente, las propuestas desarrolladas en el marco de universidad y discapacidad, describiendo sus acciones, fortalezas y desafíos futuros. Se agrega además, una clasificación inicial de programas con el objeto de destrabar las formas condi-

cionales requeridas por la arquitectura funcional de los procesos formativos de educación superior. En un segundo momento, se profundiza en la caracterización de los programas diversificados implementados durante los últimos años dirigidos a estudiantes más vulnerables. La gran debilidad que expresan estos programas puede reducirse a la escasa problematización sobre el sujeto y al discurso que condiciona la vigencia actual de las tendencias sobre educación superior inclusiva, especialmente, desde aquellas mediaciones estructurales y epistémicas que confluyen sobre este campo. Se describen además, algunas innovaciones teóricas y metodológicas, visualizando qué tipo de lineamientos debiese enfrentar una nueva ingeniería requerida para la educación terciaria. Entre las principales conclusiones identificadas, cabe mencionar, la confusión discurso-ideológico-procedimental y la timidez política de las acciones, así como, la sobre-utilización del concepto de inclusión como parte de las agendas claves de las IES. Es menester comprender que, la lucha por la inclusión representa una reforma más profunda sobre la educación en todos sus niveles de acción y campos de la ciudadanía.

3.1.-Aproximaciones y descripciones generales sobre la configuración de las propuestas de Educación Superior Inclusiva

Los primeros años del siglo XXI han sido claves en la catalización de nuevos argumentos para pensar la complejidad del escenario educativo actual, asumiendo la responsabilidad ética de brindar mejores y mayores soluciones a la operacionalización del derecho en la educación, como consecuencia de la equilibración de las fuerzas sociopolíticas que limitan el ejercicio pleno de los derechos fundamentales de todas las personas. El problema de base que enfrentan las sociedades latinoamericanas da cuenta de un fractura ciudadana que afecta sus nuevas formas de expresión, reproduciendo una dificultad que en lo político tiende a economizar diversas soluciones en consideración de la norma de la desigualdad. Este sistema de economización política también ha afectado la producción/proliferación de propuestas sobre educación inclusiva, especialmente, desde la perspectiva de imponer **soluciones funcionales/normativas para reducir la creciente desigualdad de oportunidades** y enfrentar estratégicamente la emergencia de problemas sociales que esta patología social agudiza. En este sentido, el lugar que la educación superior inclusiva ocupa según Sorj (2005) como ideología común, sobre la transformación de las bases ciudadanas, se organiza débilmente en torno a diversos discursos políticos, exigiendo la necesidad descolonizar la institucionalidad que las acogen. Situación similar expresan el significado de los derechos humanos en el campo de la educación superior inclusiva. Uno de los desafíos más inmediatos que enfrenta el concepto de educación superior inclusiva, consiste en distinguir “*el sentido común, con una fuerte carga normativa, y una noción más rigurosa, provista de un valor empírico-analítico*” (Sorj, 2005:20-21) que persigue una educación superior inclusiva como requisito para una educación democrática.

A ello se suma, la necesidad superar la concepción polisémica y los cuerpos de conocimientos híbridos que hoy demuestran la aplicación de lineamientos fundamentalmente normativos para re-pensar las luchas que la educación superior enfrenta. Se trata por tanto, mediante el análisis teórico y comparativo, develar los dispositivos intelectuales que conle-

van a la normalización lógica de determinados grupos al interior de propuestas que aspiran a lograr mayor equidad y participación. En consecuencia, la educación superior inclusiva requiere que se exploren “*formas de entender la exclusión desde la perspectiva de quienes son devaluados y convertidos en marginales o excedentes por la cultura dominante*” (Slee, 2010:161) de la educación universitaria occidental. Las propuestas sobre educación superior inclusiva tienen como misión articular mecanismos para cuestionar el funcionamiento de la cultura dominante y denunciar sus contradicciones ético-políticas. Se demuestra con ello, un enfoque de acomodación y aceptación carente de deliberación sobre sus principales estructuras opresivas. Sobre este particular, resulta fundamental retomar la preocupación que plantea Norwich (2008) sobre la inclusión, como “*un concepto universal que representa que representa un valor puro, que no admite grados, condiciones ni límites, conduzca a un callejón sin salida conceptual*” (Slee, 2010:161). Al respecto, es posible preguntarse: ¿qué marcos referenciales configuran el pensamiento y la práctica de la educación superior inclusiva?, ¿cuáles son las formas institucionalizadas que facilitan o restringen su ingreso en el modelo hegemónico universitario?, ¿en qué sentido las garantías jurídicas vigentes avalan y reproducen la exclusión al interior de las IES?

Un eje crítico que enfrentan los programas y directrices internacionales en materia de educación universitaria con sentido inclusivo, reside en la necesidad de operacionalizar criterios para pensar institucional y organizativamente cada comunidad académica, entendiendo a esta, como una práctica colectiva que debe responder al conflicto social y político que genera poblaciones excedentes incorporadas por la vía de la ideología neoliberal. De esta forma, gran parte de las innovaciones resientes se posicionan sobre colectivos que previamente habían sido excluidos sistemáticamente de oportunidades educativas. Lo interesante es que, a partir de las propuestas más amplias que intentan brindar nuevos marcos de acceso y participación a la educación superior, se están movilizando un conjunto de innovaciones para pensar una nueva arquitectura e institucionalidad más oportuna a los requerimientos críticos de este nivel. No obstante, la situación vigente demuestra una vez más que, existe un problema de transposición entre las agendas políticas y la naturaleza del discurso de la inclusión. Asimismo, es necesario disponer desde la investigación, conjunto de argumentos que permitan rastrear de qué manera las propuestas vigentes, permiten modificar las explicaciones y el significado de la exclusión, inclusión, participación, vulnerabilidad y opresión que las estructuras de educación universitaria articulan. De la misma forma, se plantea el reto a los propios programas que, sean ellos mismos, los que den cuenta bajo criterios operativos como han modificado dichas acciones categoriales al interior de sus comunidades.

En la actual el contexto iberoamericano sobre educación superior inclusiva da cuenta de dos grandes focos de trabajo, entre los que se identifican: a) programas de accesibilidad para estudiantes en situación de discapacidad y b) empoderamiento de grupos vulnerables en sus modalidades propedéuticos y dispositivos de acompañamiento. Menor presencia ocupan los programas sobre justicia social para la interculturalidad y la diversidad sexual en las IES. Las diversas variantes que sustentan el discurso de la inclusión en contextos de ES se reducen a exaltar la diversidad como propiedad inherentemente diferenciadora y portadora en dichos colectivos. Situación similar describen las políticas sociales y educativas que apelan por una educación superior para todos, instaurando prácticas institucionales que descuidan

la construcción de vínculos potentes con los centros educativos del ratito que proceden gran parte de sus estudiantes. Esta unión puede constituir una fuerte mecanismo de sincronía para reducir las desarticulaciones entre el modelo de educación primaria, secundaria y terciaria, donde lo relevante sea, luchar por pensar y construir un escenario educativo diferente. Zeichner (2010), complementa, expresando que, las propuestas trazan, en parte, el futuro de la educación.

Retomando los aportes efectuados por Walsh (2010), sobre las manifestaciones que las diversas propuestas de educación intercultural han adoptado, se observa una situación muy similar a las dispuestas en el campo de la inclusión, identificando propuestas de tipo: a) relacionales, b) funcionales y c) críticas. Las propuestas y lineamientos de **carácter funcional**, se basan en estrategias de reconocimiento, aceptación y valorización de la diversidad con la intención de incorporar a las estructuras establecidas a colectivos representados como parte de esa diversidad. Aparecen aquí categorías como diversidad sexual, diversidad funcional, diversidad lingüística, diversidad cognitiva, entre otras. Se demuestra alineación con el **interés técnico del conocimiento**. Aquí se sitúan gran parte de las medidas vigentes. En esta dimensión la inclusión se plantea como una práctica de buenas intenciones destinada a suprimir los efectos excluyentes y homogenizantes que la estructura social transfiere a las prácticas educativas, pero la lucha por la inclusión no se entiende como un proyecto ético, político y ciudadano. En la visión funcional el tratamiento de la diversidad se cuestiona y valora al interior de las prácticas educativa como mecanismo de buenas voluntades particulares al interior de las instituciones. Por otra parte, las estrategias de **carácter críticas**, centran su intención en la necesidad de politizar la discusión mediante el levantamiento de bases para una revolución política, social, ética, epistémica y ciudadana, que cuestione las estructuras que sustentan las diversas patologías sociales que muy bien, la dimensión funcional explica. Las propuestas críticas sobre educación superior inclusiva comprenden que la modificación resistencias y relegamientos expresados por los colectivos a los que estas atienden, devienen de una matriz socio-histórica de poder jerarquizado, entendió como *“una estratégica, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad”* (Walsh, 2010:7879). Una propuesta de educación universitaria inclusiva crítica se sustenta en el desarrollo de una **política de liberación de las minorías matriculadas por cuotas** en las IES. Del mismo modo, una perspectiva crítica sobre educación superior inclusiva, entiende a las **IES como centros de resistencia frente al orden establecido y no como lugar de reproducción de opresiones** introducidas por la vigencia de marcos ideológico-conceptuales de ajuste y acomodación. Por tanto, las **políticas de producción del conocimiento** y sus **agendas de investigación**, deben estructurar un **análisis crítico** sobre los **mecanismos de resistencia y relegamientos** que enfrentan los **diversos cuerpos estudiantiles** en su paso por la ES. De otra forma, se continuará imponiendo el contrato social hegemónico que busca restituir la función social a colectivos de sujetos contruidos desde la desventaja y la diferencia. Todos estos argumentos apoyan la descolonización del discurso vigente de la educación inclusiva, poniendo en evidencia su estrechez investigativa, discursiva y metodológica.

A continuación, se presenta un breve análisis descriptivo y un examen crítico de las propuestas de desarrolladas. Se comienza con una caracterización de las acciones emprendidas

por la educación superior para personas en situación de discapacidad. Posteriormente, se revisan las propuestas recientes en materia de atención de colectivos en estudiantes talentosos procedentes de sectores vulnerables socioeconómicamente. Se reconoce de este modo que, el problema que enfrentan las políticas públicas e institucionales, es **multicategorial**. ¿Cuáles son los puntos de vistas sobre los que se posicionan las agendas de investigación, las políticas del conocimiento y los programas de educación superior inclusiva?, básicamente, por el énfasis demostrado, los programas oscilan entre: a) perspectivas esencialistas, b) perspectivas postmodernas y c) perspectivas construccionistas sociales. Los **programas sobre universidad y discapacidad**, recogen los planteamientos de las perspectivas esencialistas y **materialistas**, básicamente por estructurar acciones en función del perfil individual del estudiante, acompañado de intervenciones en las infraestructuras físicas y audiovisuales. Se agregan, aportes de las construcciones sociales que sustentan las bases del modelo social de la discapacidad, fuertemente desarrollado por la sociología anglosajona de la segunda mitad del siglo XX, que entiende que son las barreras dispuestas en la estructura social los dispositivos estructuradores de la discapacidad, producto como expresa Le Breton (2007), de una cultura discapacitante y de un habitus propio de la discapacidad. El debate suscitado a la luz del modelo médico y social, expresa la necesidad de comprender que, si bien, las estrategias implementadas imponen la visión individual, remitiendo el carácter contextualizador a una prescripción discursiva. Se observa predominio de un **enfoque de adaptabilidad** para alcanzar un proceso formativo oportuno. Esta situación es extensiva a estudios de pre y postgraduación.

Las **perspectivas diversificadas** sobre educación universitaria inclusiva, recogen los aportes postmodernas y construccionistas sociales, como respuesta a los dispositivos artificiales que genera modelos de marginación en el acceso y participación en las IES, produciendo minorías que deben ser parte de la vida social universitaria a través de acciones de ajuste y acomodación, imponiendo con ello, nuevas formas marginación, especialmente, en la construcción discursiva que las promueve. Por su parte, las perspectivas postmodernas centran la lucha por la inclusión en la presencia de identidades complejas, opuestas y contrarias al discurso dominante y hegemónico oficializado por la psicología del desarrollo y la pedagogía. Del mismo modo, expresan un rechazo significativo a los aportes materialistas que generan experiencias educativas excluyentes. Al respecto, Thomas y Loxley (2007), explican que la articulación de prácticas de exclusión sustenta el problema multicategorial que rige las políticas de inclusividad en todos los niveles y tramos de la educación en términos generales. Para estos autores, *“la existencia de grupos excluidos nos obliga a categorizar, y las categorías determinan una determinada forma de pensar sobre un grupo”* (Thomas y Loxley, 2007:15). Sin duda que, esta afirmación no deja de tener razón y se muestra como un elemento organizador de las políticas de producción del conocimiento en el campo de la educación superior inclusiva. Así, las propuestas que direccional hacia la inclusión de los mejores estudiantes procedentes de sectores vulnerables o no partes de la cultura dominante, se asume desde la concepción de un **modelo compensatorio** que debe socializarse con las disposiciones requeridas por la instrumentación política de las culturas universitarias globales. De otro modo, despliegan lineamientos para mantener la segregación al interior propuestas significadas como inclusivas. En otras palabras, se abren agendas de investigación que

prestan atención a condiciones psicológicas, psicopedagógicas y sociales que experimentan los sujetos al interior de dichos programas, sin describir multidimensionalmente, **qué tipo de oportunidades y justicia cognitiva han conseguido**. Para responder este interrogante, es posible encontrar argumentos pertinentes en las propuestas de inteseccionalidad.

Gran parte de las variantes que asumen las políticas educativas por una educación superior de tipo inclusiva, demuestran un **error epistemológico** en las premisas que subyacen en las formas de pensar y representar a determinados colectivos, evidenciando una vez más, el desarrollo de políticas que se han olvidado reformar la sociedad para que estas proposiciones cobren real sentido. Un reto no menor, consiste en superar la **timidez política y la aridez conceptual** de las definiciones teórico-metodológicas de la inclusión, con el anhelo de reivindicar la estructura y los significados adscritos a dichas estructuras. Coincidimos con Thomas y Loxley (2007) cuando expresan que el potencial de transformación depende de los propios investigadores que a través de sus estudios aspiran a la apertura de nuevas luchas políticas para pensar y construir un escenario educativo alternativo. El debate pendiente que describe sutil e inicialmente este documento, traslada la reflexión hacia una **visión post-inclusión**, constructora de una propuesta que **supere las concepciones materialistas y esencialistas** que definen las propuestas sobre este contexto de la educación, permitiendo pensar desde la academia, la comunidad profesional, la sociedad civil y las bases comunitarias relevantes, el poder que los grupos históricamente relegados de la ES aportan a la construcción de una sociedad más armoniosa y potenciadora para todos. Por su parte, el escenario de la educación superior no sólo se reduce al rescate de los colectivos antes mencionados, sino que, inquiera en el enfrentamiento de nuevas conquistas para satisfacer los intereses intelectuales, éticos y políticos de todos los estudiantes, pues ellos jugaran un rol clave en el desarrollo humano sostenible del mañana.

3.1.1.-Los programas para estudiantes en situación de discapacidad

Las propuestas sobre educación universitaria para personas en situación de discapacidad, se han venido desarrollando hace más de treinta años en diversos países de la región. En la actualidad su abordaje se ha expandido a todas las modalidades de instituciones de educación superior, demostrando con ello, un mayor rango de sensibilidad por parte de comunidades académicas para hacer extensivo el derecho a la educación a todas las personas. La tendencia generalizada se estructura a partir de programas de accesibilidad académica, de inclusión universitaria y centros de recursos pedagógicos. Todos ellos, comparten en común, a nivel regional como en sus mecanismos de funcionamiento, la convergencia sobre unidades departamentales dependientes en su mayoría, de vicerrectorías académicas o de vida estudiantil, que prestan apoyo inter-facultad a los estudiantes con discapacidad. Cada programa no sólo fortalece las condiciones académicas e institucionales dirigidas a pensar e implementar procesos formativos, organizativos, culturales e institucionales para responder estratégicamente a las necesidades de sus estudiantes, sino que, además, disponen de sistemas de apoyo a la docencia para académicos, y en esta línea, se vienen implementado diversos talleres, charlas y diplomados para ampliar la formación de sus académicos en este campo.

El mayor obstáculo que refuerzan las unidades departamentales encargadas de inclusión en IES, expresa que líneas de formación que contribuyen a escolarizar las medidas formativas sin analizar los requerimientos específicos sobre los que inquiera la naturaleza de cada titulación. En otras palabras, no es lo mismo formar a un pedagogo, a un arquitecto y a una enfermera. Siguiendo los planteamientos efectuados por Donald Schön, emerge la necesidad de interrogar que repertorios formativos y didácticos contribuyen a fortalecer la formación de un ingeniero o de un médico. A esto se agrega, la necesidad de comprender cuáles son los grandes temas que merecen ser comprendidos/aprendidos en la formación profesional. En otras palabras, las medidas implementadas en términos curriculares, didácticos y formativos, imponen el modelo tradicional de Educación Especial y con ello, un sistema de ajustes curriculares apoyados en los planteamientos del diseño universal de aprendizaje. Por ejemplo, el Programa de Apoyo Psicopedagógico desarrollado por la Universidad de Fortaleza en Brasil, brinda atención específica para estudiantes sordos, particularmente, apoyando en labores de interpretación en todas las actividades curriculares, incluidas defensas de trabajos de fin de carrera. El caso brasileño es innovación en términos abarcativos, pues la normativa vigente obliga a las IES a pensar medidas concretas para demostrar a los sistemas de acreditación qué acciones responden estratégicamente a colectivos de estudiantes en situación de discapacidad. Este lineamiento procede de las directrices de acreditación emanadas por el MERCOSUR. Otro aspecto significativo de la acreditación de titulaciones en Brasil, expresa la generación de cupos abiertos en cada titulación y sus respectivas acciones, se encuentren o no, matriculados estudiantes con alguna discapacidad. No obstante, la formación de pre y postgrado continúa confundiendo las formas condicionales de la inclusión como parte de las establecidas por el terreno de la educación especial. En el caso del EEES⁵, se cuenta con el documento: “Espacio Europeo de Educación Superior: estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención de estudiantes universitarios con discapacidad”, que otorga herramientas para pensar todos los ámbitos de la formación de pre y postgrado, incluidos los procesos de acreditación y movilidad estudiantil. Se encuentra disponible la “Guía de los servicios de accesibilidad de las instituciones de Educación Superior en Europa”, cuyo propósito es proporcionar información relevante sobre los servicios implementados por diversas IES de los diecisiete países de la comunidad europea.

En lo específico de Latinoamérica, destaca el libro: “En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile”, editado por el programa PIANE de la Pontificia Universidad Católica de Chile. el documento técnico, titulado: “Inclusión educativa y cooperación internacional entre IES latinoamericanas y europeas como clave de cohesión social”, la “Guía didáctica para la inclusión de estudiantes con discapacidad en las Instituciones de Educación Superior (IES)”, editada por la SENESCYT, Ecuador (2015) y, el documento editado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, titulado: “Lineamientos Educación Superior Inclusiva” (2013), que describe el proceso de construcción y dialogo emprendido para sus creación e implementación. Sobre este particular, cabe señalar que, si bien, constituye uno de los primeros documentos normativos en el caso latinoamericano, se observan algunas contradicciones, especialmente, en la **construcción del sujeto en el discurso de la educación inclusiva**, demarcando el interés crítico y deliberativo a través de sujetos categorizados,

⁵ En adelante Espacio Europeo de Educación Superior.

definidos e instituidos socialmente como diferentes, reproduciendo con ello, un enfoque tímido políticamente y fundado en políticas de integración y aceptación, acompañadas de procedimientos práctico-institucionales que definen el funcionamiento del sistema educativo colombiano y sus IES. Se documenta además, la imposición de las formas condicionales propias de la Educación Especial como parte de la naturaleza epistémica y metodológica requerida por la Educación Inclusiva. En el caso del tratamiento del género y la diversidad sexual y la interculturalidad, no se evidencia un cuestionamiento sobre las condicionantes esencialistas y materialistas que han vertebrado estos discursos, sin esbozar un análisis crítico sobre la diferencia de género y la práctica intercultural, reforzando un conjunto de lineamientos que promueven el desarrollo del campo de la educación superior inclusiva desde la matrícula de estudiantes minoritarios. Es menester entonces, considerar los planteamientos de Lingar, Ladwig y Luke (2001), quiénes expresan que toda política educativa, que desee ser efectiva debe considerar un análisis exhaustivo sobre las identidades educativas a las que apela, evitando con ello, la reproducción de la desigualdad y producción de sujetos homogeneizados, como parte de un análisis estructural de las *“grandes cantidades de factores y cómo se juntan para constituir campos de poder, definiendo, reposicionando, clasificando y produciendo conocimientos y sujetos conocedores y conocidos”* (Lingar, Ladwig y Luke, 2001:128).

Una de las principales fortalezas que plantea el documento, da cuenta de un enfoque diferencial (no de educación especial) cuyo propósito no se reduce al simple reconocimiento de diversas formas de exclusión presentes en la vida universitaria. Más bien, plantea directrices sencillas para pensar el funcionamiento de la exclusión y su abordaje desde propuestas más trasgresoras de inclusión. En tal caso, busca entender cuáles son las diferencias que marcan una diferencia y qué tipo de instituciones contribuyen a fortalecerlas o bien, debilitarlas. Uno de los desafíos más inminentes que enfrenta, consiste en levantar un conjunto de críticos criterios metodológicos para avanzar desde un modelo segregacionista de educación superior a uno de tipo inclusivo y para todos. Asimismo, definir directrices operativas sobre lo que se va a entender como procesos académicos inclusivos y qué tipo de estrategias de intervención institucional promueven su desarrollo y efectividad, pues la elasticidad del concepto y de sus intenciones, operan como mecanismos de debilitamiento al pensar cuerpos de acciones y conocimientos especializados a la naturaleza de la educación superior. Es preciso además, relevar el esfuerzo colombiano puesto que, la mayoría de las veces como expresa Ball (2001:103), la mayoría de las veces los estudios educativos están por fuera de las estrategias políticas que contribuyen al beneficio de la población en general.

Así como, la adaptación de la “Guía Docente del EEES” al contexto latinoamericano a través de ESVI-AL, con el propósito múltiple de: a) promover la incorporación de una guía docente en los cursos de diversas titulaciones (en esta caso, puntualizó en un programa de educación virtual y en sus elementos didácticos), b) persigue la homogenización de los planes de estudios en Iberoamérica con la intención de promover y facilitar la movilidad de estudiantes en situación de discapacidad. El material mencionado persigue

[...] la generación de propuestas educativas que contengan los elementos didácticos que permiten la accesibilidad de los contenidos para personas con

discapacidad. Por lo que la Guía Docente de un Curso Virtual Accesible, puede ser aplicada como parte de una planificación detallada de cualquier asignatura o curso en línea, basándose en procesos y estándares universales que promuevan la inclusión de personas con discapacidad y garanticen la calidad mediante el desarrollo de criterios de accesibilidad comparables, para la adecuada distribución de la carga académica que el estudiante necesita implementar a lo largo del curso (Barahona y Quan, 2014:121-122).

Otro recurso de gran importancia editado ha sido: “Propuesta de Guía de Accesibilidad”, desarrollada por la UNESCO, que otorga un análisis extenso, detallado y funcional del desarrollo de los servicios universitarios dispuestos al interior de las IES para personas en situación de discapacidad. Mediante un posicionamiento sistémico el texto se desarrolla a través de veinte acápite que abordan temas tales como: a) la calidad de los servicios de accesibilidad, b) criterios para garantizar la calidad sobre accesibilidad comunicativa e informativa para PsD⁶, c) criterios y acciones metodológicas para el diseño de espacios e infraestructura, d) servicios de residencias universitarias y e) aspectos formativos especialmente dirigidos a pensar el currículo de cada titulación. La relevancia de este material reside en el levantamiento de acciones concretas que permiten evaluar sistémica y sistemáticamente el funcionamiento institucional, físico y curricular de una IES ante la presencia de PsD. Sin embargo, invita a unificar esfuerzos que aseguren lineamientos transversales en todas las IES latinoamericanas en beneficio de sus colectivos de estudiantes con discapacidad. Hasta ahora, los esfuerzos siguen siendo individuales, tanto en la formación y promoción de prácticas accesibles, como así, en la investigación. La transversalidad de las orientaciones no sólo debe normarse a través de políticas intersectoriales e institucionales, sino que bajo la redefinición de los aspectos genealógicos que sustentan la arquitectura actual de las IES en su conjunto. Se reafirma con ello, la escasez de meta-estudios sobre investigación en inclusión y discapacidad en contextos universitarios.

Respecto de los programas de formación de apoyo al profesorado, cabe mencionar que, durante los últimos, especialmente, a raíz de los planteamientos genéricos introducidos por el EEES y de las migraciones a modelos por competencias, gran parte de las IES, han implementado programas de formación para sus académicos, con el propósito de facilitar la bajada de su proyecto formativo y modelo educativo. No obstante, diversas IES han diseñado programas de diplomados en Discapacidad y Universidad, con el objeto de familiarizar y sensibilizar a sus docentes sobre el tema, entregando recursos concretos para apoyar a sus respectivos estudiantes. Gran parte de las acciones formativas tanto en Chile como en Argentina, se posicionan en torno a los fundamentos intelectuales de la Educación Especial, reproduciendo estrategias formativas similares a las que hoy reciben los futuros educadores especiales en su formación inicial. Con ello se demuestra, el ausentismo teórico, metodológico e investigativo que supone pensar el escenario de la educación terciaria a partir de la formación de pre y postgraduación de personas en situación de discapacidad. A ello se suma, la baja intensidad de procesos prácticos y recursos institucionales para hacer funcionar las instituciones más allá de abrir sus puertas y disponer de microespacios políticamente institucionales responsables de la atención de tales colectivos. Un aspecto innovador introducido

⁶ En adelante persona en situación de discapacidad.

por el Centro de Recursos de Inclusión de la Universidad de Playa Ancha, sobre apoyos especializados a docentes y estudiantes, consiste en utilizar el campo de formación profesional de estudiantes en situación de discapacidad como mecanismo de formación práctica aplicada de futuros profesores de educación especial, resultando altamente atractiva la modalidad de diversificación del practicum, lo que exige incorporar asignaturas de formación disciplinar específicas para el nivel.

Otro aspecto que también se demuestra débilmente problematizado por la formación universitaria de pregrado para estudiantes en situación de discapacidad, consiste en pensar la formación práctica aplicada y los lineamientos que potencien éticamente a dicho profesional más allá de su situación. Puesto que, la problematización de la educación universitaria para la discapacidad, desvirtúa discursivamente la articulación de políticas de reconocimiento y aceptación, ratificadas en gran parte de los marcos jurídicos de la educación inclusiva, en vez de construir marcos institucionales que potencien el talento humano bajo acciones combinadas de redistribución. En términos de movilidad estudiantil, se han documentado casos mínimos de estudiantes participantes de **programas de intercambio a nivel de pregrado** y de **estancias de investigación** en estudios de postgraduación. La Pontificia Universidad de Comillas de Madrid, a través de su centro de atención a estudiantes con discapacidad, ha documentado participación de algunos de sus estudiantes en programas Erasmus y Gracilazo. En el caso latinoamericano, no han sido documentadas experiencias de este tipo. Desde las proposiciones teóricas de la educación para justicia social, cabe preguntarse, por qué el campo de la educación superior inclusiva **excluye de la literatura la voz de académicos cruzados por alguna situación de discapacidad**. Todas estas acciones demuestran la debilidad de las IES para pensar su campo de eticidad y responsabilidad social a la luz de la lucha por la justicia social.

Una de las estrategias de sensibilización ampliamente desarrolladas en el marco de promoción de la educación inclusiva, ha consistido en la incorporación de asignaturas y recortes bibliográficos que exaltan la diversidad como parte de una discusión genealógica iniciada por el campo de la educación especial. Esta situación ha sido célebremente descrita por Bartlinger (1997) y Slee (2010), explicando que gran parte de las instituciones formadoras de futuros maestros para la educación inclusiva, han estructurado sus **planes de estudio, líneas de investigación y literatura obligatoria** a partir de un recorte de títulos, contenidos y campos temáticos prescritos por la educación especial. Así se observa, la incorporación de asignaturas de formación general o de libre configuración que pretenden difundir el conocimiento de la inclusión como mecanismo de sensibilización.

Por ejemplo, la Universidad de Valparaíso en Chile, durante el segundo semestre de 2015, ofertó la asignatura: **“Promoción de una cultura educativa e inclusiva en la U.V: diferentes somos todos y todas”**, cuyo propósito consistió en contribuir al fortalecimiento condiciones académicas inclusivas, a través de recursos pedagógicos y sistemas de apoyo que favorezcan la retención, egreso y titulación de estudiantes en situación de discapacidad en América Latina y el Caribe. En este contexto, se aborda una revisión detallada sobre el desarrollo de la investigación en discapacidad en nuestro continente, dedicando un especial interés a contribuir a problematizar el sentido y potencial de la inclusión desde una perspectiva transdisciplinaria capaz de asumir las dificultades derivadas a la mecánica de la

exclusión. Para ello, se cuestiona la vigencia de los universalismos clásicos negadores de las diferencias humanas, a través de la emergencia de nuevos significados capaces de extender la inclusión y la gestión del cambio social más allá de la imposición de un modelo tradicional de la educación especial como parte de un modelo inclusivo para todos. Se agregan además los aportes de la historia de las mentalidades y de la cultura para problematizar la inclusión y la diversificación social a la luz de estos desafíos. Los estudiantes serán introducidos en el cuestionamiento de la educación y la equidad, intentando develar el significado oculto de la igualdad de oportunidades en su relación con las tecnologías asistidas y la implementación de estrategias del diseño universal de aprendizaje. La asignatura se organizó en cuatro unidades didácticas distribuidas en un semestre.

Entre las principales actividades formativas destacan: a) la investigación de la ciudad como mecanismos de accesibilidad y b) la construcción de un protocolo para mediar condiciones de acceso a la educación superior. Ambas estrategias de formación tenían como propósito pensar la inclusión desde la descolonización del escenario enunciativo vigente. Para ello, el producto número 1, se vertebró bajo los planteamientos de Michel de Certeau (filósofo francés) sobre la técnica de recorrido comentado para investigar la ciudad. En este sentido, los estudiantes integrando los aportes de la semiótica, construyeron sus investigaciones a partir de la fotografía como recurso de indagación. El trabajo consistía en elegir un lugar de la ciudad de Valparaíso y desde su relevancia política, cultural y social, problematizar la ciudad como espacio de construcción de la inclusión. Los resultados de investigación, fueron expuestos a través de pendones, con el objeto de sensibilizar a la comunidad académica. Este trabajo resulta fundamental pues rompe con las tensiones materialistas y esencialistas de discurso de la lucha por los excluidos, pues invita a re-pensar el escenario epistémico de las intervenciones para promover la inclusión de todos los ciudadanos. Otras acciones desarrolladas en diversas clases, expresan la creación de programas radiales, donde los estudiantes organizados en equipos de trabajo, crean un programa radial con diferentes secciones (entrevistas, comenatrios de investigaciones y libros, noticias, detrás de cámaras, etc.). Su finalidad es fortalecer la **competencia crítica en materia de inclusión**, no desde la exaltación de las diferencias y la diversidad (propiedad intrínseca a la experiencia humana), sino más bien, desde la relación histórico-intelectual que sustenta los procesos de inclusión-exclusión en el marco de la historia de la cultura latinoamericana.

El desarrollo curricular de la educación universitaria para personas en situación de discapacidad, describe presencia de formas condicionales propias de la Educación Especial e integrando los aportes del modelo psicopedagógico. En este marco, la gran conquista ha sido la introducción del Diseño Universal de Aprendizaje utilizado muchas veces como sistemas de adaptaciones. La aplicación del D.U.A no debe ser confundida con los tradicionales sistemas de adaptaciones y ajuste curriculares, puesto que, su genealogía expresa, la creación de estas propuestas como un sistema de debilitamiento de los aspectos excluyentes y discapacitantes generados por las tendencias curriculares en uso. El D.U.A incluye el concepto de oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes, reafirmando con ello, su interés por imprimir accesibilidad a la enseñanza, vale decir, formar climas de enseñanza y estrategias basadas en los planteamientos de la neurodidáctica. La neurodidáctica aparece en la literatura científica en 1988, a través de una publicación efectuada por Preiss y Gerhard. La

neurodidáctica permite gestionar procesos didácticos considerando los módulos y dominios cerebrales. Es relevante mencionar que, existe una relación significativa y real entre los criterios de mediación desarrollados por Feuerstein y los principios y dimensiones explicitadas por el DUA. Otra innovación que demuestra menor presencia en el campo del desarrollo curricular de la educación universitaria para personas en situación de discapacidad, es el modelo de Enseñanza para la Comprensión (EpC), especialmente, por no ser un planteamiento curricular creado con fines inclusivo, debido a su estructura e intención por pensar las disciplinas contribuye fielmente a la mejora de las condiciones académicas en este campo.

En países como Argentina, el debate se ha efectuado a partir de la ratificación de la Convención de Derechos de Personas con Discapacidad (2006), ratificada en la República de Argentina en el 2008. A raíz de los planteamientos sobre accesibilidad que ratifica la convención, se observa conceptualmente, el abordaje del currículo para personas en situación de discapacidad desde el principio de accesibilidad académica. A la fecha, el concepto sobre **accesibilidad académica** se encuentra en una fase gestacional, producto que carece de lineamientos para programar el currículo desde sus directrices. La accesibilidad académica se orienta al desarrollo de respuestas educativas asociadas a la enseñanza se basan en el criterio de **diversificación** didáctica y curricular preferentemente. Introduce cuatro características básicas, tales como: a) interés por la optimización de los procesos cognitivos y de las funciones cognitivas, b) intención explícita y declarativa de evitar la adaptación como único sistema de respuestas formativas a PsD, c) integra los planteamientos filosóficos universalistas, los fundamentos del modelo social de la discapacidad y del diseño universal de aprendizaje y, d) es ratificado como un derecho en el marco de la Convención de Derechos de Personas con Discapacidad.

El concepto de accesibilidad académica surge en la vida profesional y en la literatura académica como un mecanismo de superación sobre el sentido homogenizante que las IES articulan en el marco de las sociedades globalizadas. Su intención es cuestionar los modelos rígidos, estáticos y uniformes de aproximar el saber y disponer de formas/estrategias para acreditarlo. De este modo, se posiciona el **principio de accesibilidad académica** en la vida universitaria en general, respondiendo a aquellos aspectos curriculares que propician múltiples formas de comprensión y demostración de lo aprendido, pensando la arquitectura curricular de cada titulación desde aquellos temas que verdaderamente merecen ser aprendidos en la formación de pre y postgraduación. Lamentablemente, en la práctica, se observan múltiples acciones que termina imponiendo las perspectivas esencialistas que direccionan hacia la implementación de ajustes según las necesidades específicas más elementales de cada estudiante con discapacidad.

En relación a las **políticas públicas sobre educación universitaria para personas en situación de discapacidad en Latinoamérica**, se observa que, uniformemente han desarrollado lineamientos nacionales que norman el cumplimiento efectivo del derecho a la educación por parte de la totalidad de la población, desde una concepción de derecho que entiende a las PsD. Gran parte de las proposiciones implementadas adscriben discursivamente a los planteamientos introducidos por el modelo social de la discapacidad, especialmente en la conformación de un discurso específico para pensar el tránsito de las PsD por las IES. En su dimensión práctica, se devela un campo de intervención institucional y formativo que impo-

ne acciones propias del modelo individual, a través de ajustes y apoyos específicos según las necesidades de cada estudiantado. Se demuestra con ello que, las intenciones propuestas por las políticas nacionales desarrolladas por cada país latinoamericano, adscriben a una noción tradicional de inclusión, esto es, a reducir las desigualdades y equiparar derechos en colectivos históricamente excluidos de este nivel, demostrando debilidades en la construcción de las categorías de diversidad al interior de sus políticas de producción del conocimiento. Es menester considerar que, la lucha tradicional o funcional de la inclusión apela al rescate de los otros, no obstante, la perspectiva crítica de la inclusión se dirige a pensar el nosotros como una totalidad de colectivos carentes de reciprocidad en diversas magnitudes.

¿Cuáles han sido las principales organizaciones académicas y estudiantiles tendientes a promover, institucionalizar y promover el derecho a la educación universitaria de PsD?, así como existe una heterogeneidad de programas de educación universitaria a diversos colectivos históricamente excluidos de este nivel. Se observan diversas acciones, uniformes en su foco, pero divergentes en sus énfasis y alcances. Las principales acciones devienen de cuerpos de resistencias forjados por los propios colectivos de PsD, tal como, ha sido demostrado por la historia de la cultura latinoamericana, sobre luchas y reivindicaciones de colectivos vulnerables. Se observa un interés por parte de diversos profesionales de IES, preferentemente del campo de las Ciencias Sociales, Ciencias Biomédicas y de la Psicología, en contraste a lo que se esperaría, los profesionales de las Ciencias de la Educación, demuestran un menor nivel de presencia. El relevamiento de la información se efectuó mediante un mapeo documental y bibliográfico disponible en diversos motores de búsqueda especializada. Las tendencias sobre mecanismos de lucha y promoción por una educación universitaria para PsD, da cuenta que, las acciones de formas transversal han convergido en la creación de redes académicas a nivel regional y local (cada país), funcionando como plataformas virtualización y encuentro, careciendo de una figura o personalidad jurídica de mayor alcance. En relación a las actividades emprendidas por los académicos, se documenta un interés progresivo y recurrente por crear comisiones o departamentos, que operan de forma bimodal al interior de las instituciones. Muchas de ellas, dependen directamente de las Vicerrectorías Académicas, respondiendo a un lineamiento de validación política al interior de las comunidades y, de este modo, comprometiendo a todas las unidades a dar cabida a la lucha por la inclusión de PsD en sus respectivas titulaciones. La visibilidad de las redes académicas ha consistido en la difusión a través de la Web, así como, en espacios presencial, organizando seminarios, jornadas y encuentros, con sus respectivas publicaciones técnicas. Un aspecto llamativo ha sido la conformación de asociaciones y redes de estudiantes, las que han declamado sus intenciones y necesidades mediante diversas cartas y declaraciones, que llevan por nombre referencia a la ciudad que ha acogida dicho espacio de reflexión.

A continuación, se presenta la siguiente tabla, con el propósito de describir las principales acciones de promociones y lucha por abrir el campo práctico, profesional e investigativo de la educación universitaria de tipo inclusiva. Es importante considerar la información sistematizada en la presente tabla como un ejercicio inicial por caracterizar el campo.

<p>Redes asociaciones académicas sobre Educación Superior Inclusiva</p>	<p>Redes y Asociaciones estudiantiles sobre Educación Superior Inclusiva</p>	<p>Espacios de reflexión y acción significativos en la promoción de una Educación Superior Inclusiva</p>
<p>Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y DD.HH, creada en 2009, en Argentina.</p> <p>-Red de Educación Superior inclusiva para la Paz y la Reconciliación. Colombia. 2013.</p> <p>-Red Interuniversitaria para la Integración de Personas con Discapacidad, creada en 2007, en la ciudad de Temuco, Chile.</p> <p>-Red de Educación Superior Inclusiva (RESI), creada en 2011. Antes de la fecha, organizada por Senadis, se observa presencia de acciones parciales en la materia.</p> <p>-Red de Universidades Indígenas Interculturales comunitarias de AW-YA YALA.</p> <p>-Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad. Chile.</p> <p>-Red Colombiana de IES para la discapacidad. 2005.</p> <p>-Red de Universidades nacionales interculturales del Perú. 2016.</p> <p>-Red ESVI-AL de Cooperación sobre Accesibilidad en la Educación y en la Sociedad Virtual. Red virtual entrando en vigencia desde 2014 a la fecha.</p> <p>-Comisión Interuniversitaria de acceso a la Educación Superior. Costa Rica.</p> <p>-Red de Instituciones de Educación Superior en materia de Discapacidad y Derechos Humanos. Panamá.</p> <p>-ReTeDis. Uruguay.</p> <p>-Comisión Interuniversitaria: discapacidad y derechos humanos. Argentina.</p> <p>-Directorio de la Inclusión, creado por diversas instituciones en la Univ. de Santiago de Chile. Mayo, 2016</p> <p>**No se reportaron redes o asociaciones en materia de promoción de</p>	<p>-Red de Estudiantes Latinoamericanos por la inclusión, creada 2015 en el marco del II Encuentro de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe de Discapacidad y Derechos Humanos y el IV Encuentro Nacional de Redes de Educación Superior Inclusiva de Chile “Abriendo Caminos para una Nueva Concepción de Inclusión en Educación Superior”, efectuado en la ciudad de Valparaíso, Chile. Red conformada por estudiantes con y sin discapacidad.</p> <p>Esta red cuenta con la Declaración de Valparaíso que da cuenta de los problemas tradicionales y más elementales que enfrentan las PsD en las IES.</p> <p>-CIDUCT, Colectivo por la Inclusión de la discapacidad de la Universidad Católica de Temuco. Abril de 2008.</p>	<p>-Carta de los derechos de los estudiantes con discapacidad en la universidad, creada en 2014, en el marco del seminario permanente sobre diversidad efectuado en la Universidad de A Coruña, España.</p> <p>-Declaración de Lisboa. Las opiniones de los jóvenes sobre inclusión educativa. 2007.</p> <p>-Declaración de Santiago, efectuada el 29 de noviembre de 2013, en el marco del seminario: “La inclusión de personas con discapacidad en la educación superior chilena”</p> <p>-Proyecto MISEAL, organizado en casi todos los países de América Latina, en marcha desde</p> <p>-Taller Regional sobre Educación Superior Inclusiva, desarrollo en marzo, mayo y julio de 2015, en las ciudades de La Serena, Viña del Mar y Temuco, Chile . Organizado por Red RESI.</p> <p>-Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). 2007.</p> <p>-Taller sobre Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior, realizado en Belo Horizonte (Brasil) en agosto de 2009.</p> <p>-Proyecto IESALC, sobre Experiencias de Educación Superior orientadas a pueblos indígenas y afrodescendientes.</p> <p>-Declaración efectuada en el marco del Taller sobre Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior, realizado en Belo Horizonte (Brasil) en agosto de 2009.</p> <p>-Proyecto epistemológico y político UAIW, cerrada en 2013.</p> <p>-Declaración Americana de los derechos Indígenas. 1997 y Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de 2007.</p> <p>-Observatorio de la discapacidad, dependiente de la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. 2012.</p>

<p>inclusión de <i>Género y Diversidad Sexual</i>. Se indagó en ello, al ser un eje recurrentemente utilizado en las diversas propuestas de ESI.</p>		<ul style="list-style-type: none"> -Observatorio de Inclusión y Derechos Humanos, dependiente de la Universidad La República, Sede Concepción. 2016. -Observatorio de Educación Superior de las universidades del Estado de Chile. -Observatorio de DUOC, aborda temáticas de inclusión en IES. -Observatorio Regional de Educación Inclusiva. Honduras. 2015, dependiente de la UNESCO. -Observatorio de diversidad cultural e interculturalidad, dependiente de IESALC, UNESCO. -Observatorio sobre Responsabilidad Social para América Latina y el Caribe, dependiente de IESALC, UNESCO
--	--	---

Tabla 2: Principales organizaciones y estrategias de resistencia y promoción de una educación universitaria inclusiva para PsD

Resulta curioso que a pesar de las múltiples luchas, trabajos académicos, denuncias en medios escritos y acciones de organización, se desarrollen mecanismos de homogenización al interior de las propuestas, es decir, la gran parte de los lineamientos se dirigen a fomentar la inclusión desde una perspectiva funcional, especialmente, a los reduccionismos clásicos de la inclusión: personas en situación de discapacidad o bien, con alguna necesidad educativa especial. Se omite la creación y funcionamiento de redes para lucha por pensar diferente el escenario subjetivo de la educación superior para colectivos denominados heteronormativamente como colectivos de diversidad sexual, omitiendo así, la impronta fenoménica sobre la construcción de la sexualidad(es) humana(s). En lo relativo a las acciones sobre educación universitaria intercultural, se observa la folklorización de la etnia y la lucha tradicional por el reconocimiento, omitiendo la capacidad de reflexionar desde las estructuras políticas, institucionales, culturales de las IES la relación de jerarquía que expresa el encuentro entre sujetos de diversas bases culturales, direccionando hacia la discusión sobre la construcción del sujeto, que célebremente Hugo Zemelman, aborda y distingue entre sujeto de base y sujeto en construcción.

3.1.1.-Tipología de programas vigentes sobre educación universitaria para personas en situación de discapacidad

La tendencia internacional sobre educación universitaria para personas en situación de discapacidad, expresa una respuesta formativa heterogénea y estrecha institucionalmente, por la juventud de la temática. La problematización del campo de la educación superior inclusiva exige superar la imposición del modelos epistémico, curricular y didáctico tradicional de la educación especial con el objeto de sentar las condiciones específicas que este nivel requiere de acuerdo a la naturaleza de sus procesos formativos. En este sentido, los

programas desarrollados al interior de las universidades, pueden clasificarse a través de las siguientes dimensiones:

a) Por dependencia organizativa: expresan las formas de desarrollo e institucionalización de los programas en el marco de funcionamiento estratégico de cada comunidad. Se observan programas cuyo mecanismo de funcionamiento es de tipo **departamental** (creado al interior de un departamento, carrera o facultad específica), **transversales** (dispuestos como unidades de trabajo colaborativo y de apoyo sistémico a todos los ámbitos de la institución), **específicos** (corresponden a todos aquellos programas que se orientan a la promoción de la inclusión en las IES pero no impactan en la formación profesional y de postgrado) y programas **cerrados** (todos aquellos programas basados en la concepción de otorgar herramientas que fomentan la incorporación al empleo, el emprendimiento y la autogestión en personas en situación de discapacidad. No son programas oficiales de titulación técnica o profesional).

En relación a los programas cerrados, cabe mencionar, que si bien, cumplen el propósito inclusivo, no podrían describirse como programas de Educación Superior Universitaria, puesto que no se organizan a partir de una titulación, sino que, desde el fortalecimiento de programas de menor complejidad, especialmente, para fomentar las habilidades laborales. Es menester mencionar que, si bien la intención de este tipo de espacios es altamente valorable, puede suscitar en la construcción del imaginario de sus estudiantes, una falsa experiencia de educación superior y con ello, una política ambigua sobre los fines y propósitos de la educación universitaria para personas en situación de discapacidad. Asimismo, exige pensar qué tipo de intervenciones requerirán dichas trayectorias una vez que finalicen sus respectivos programas, evitando de este modo, una fragmentación de la valía social de su estudiantado. Es fundamental, que las propuestas incorporen un análisis crítico a partir de los marcadores de interseccionalidad sobre las propuestas, sus contextos de participación y las trayectorias de sus principales beneficiarios.

La realidad Latinoamérica sobre educación universitaria para PsD, se organiza básicamente entre programas de tipos departamentales y transversales. Si bien, los programas departamentales dan cuenta de los clásicos compromisos individuales por articular este tipo de innovaciones producto de necesidades emergentes en cada titulación o facultad. Son básicamente los programas de tipo genealógico que sustentan las propuestas contemporáneas, las que si bien, no modifican gran parte de sus propuestas u mecanismos de apoyo e intervención. Los programas transversales se constituyen como cuerpos validados política e institucionalmente por la institución, otorgando con ello, la politización del tema al interior de las agendas de cada comunidad. Su funcionamiento opera bajo un encargado o una comisión encargada entrega directrices de todo tipo a las diversas unidades académicas y externas a la universidad (por ejemplo, centros de formación práctica). La debilidad que demuestra gran parte de los programas en desarrollo, es su escaso posicionamiento epistémico para pensar su campo de problematización. No así, los programas de inclusión de estudiantes talentos procedentes de grupos vulnerables.

b) Por énfasis y alcance: describen el tipo de acciones emprendidas, los contextos intervenidos y los sujetos beneficiarios, ya sea, a través de programas cerrados, específicos y diversificados.

c) **Por tradición epistémica:** gran parte de los programas disponibles en los diversos portales Web de las IES en Latinoamérica, expresan una intención que impone la tradición epistémica de la educación especial para pensar el escenario educativo de la formación profesional.

Las dimensiones expuestas anteriormente, permiten **clasificar los programas actuales** en:

a) **Programas cerrados:** corresponden a todos aquellos que no representan propuestas de formación técnica, profesional y de postgraduación. Describen programas de habilitación de habilidades laborales que funcionan al interior de IES.

b) **Programas específicos:** corresponden a programas de inclusión o de accesibilidad para personas en situación de discapacidad, pueden presentar una dependencia de tipo departamental o transversal al interior de las IES.

c) **Programas diversificados:** corresponden a programas que inspirados en el logro de la justicia social y la búsqueda de la equidad en IES, desarrollan programas de compensación para colectivos de estudiantes procedentes de grupos vulnerables. Se orientan a la potenciación del talento humano.

3.1.1.1.-Las políticas institucionales universitarias y la lucha por la educación superior para estudiantes en situación de discapacidad

Gran parte de la literatura científica especializada, expresa la relevancia de articular una política institucional como elemento de institucionalización de la lucha por la inclusión al interior de cada IES. Las políticas institucionales tienen como misión organizar el funcionamiento de la vida institucional y académica de las IES, a partir de ciertos presupuestos básicos compartidos por toda la comunidad. Representan a su vez, mecanismos políticos y de poder sobre el cual, se deberá estructurar el quehacer académico. En este sentido, una política institucional en materia de inclusión, debe ser validada por la rectoría y la vicerrectoría académica como mecanismo de unificación a todas las unidades de las IES. Se entenderá así, como un dispositivo normativo y común que vertebré el funcionamiento y el desarrollo de prácticas tendientes a promover educación universitaria pertinente a los nuevos colectivos de ciudadanos que buscan legitimarse en esta estructura formativa. Su propósito es fortalecer los procesos académicos e institucionales requeridos para el desarrollo oportuno de procesos de acciones estrategias para lograr el ideal inclusivo en todos los ámbitos de la vida universitaria.

La construcción de una política institucional debe ser tarea de todos los agentes relevantes comprometidos por la lucha de la inclusión, diseñándose a través de criterios de criterios tales como: a) co-construcción, b) criterio de participación-acción, c) criterio de pertinencia cultural, d) marcadores de interseccionalidad y d) criterio de intersectorialidad universitaria.

La intención de una política institucional para garantizar procesos de inclusión en IES, persigue la creación de un dispositivo que operacionalice los planteamientos de justicia cognitiva y social para colectivos históricamente excluidos de este nivel, a través de un conjunto

de disposiciones técnicas, normativas y operativas para asegurar condiciones oportunas y pertinentes para bajar el proyecto formativo y el modelo educativo a todas las sedes, escuelas y carreras. Este proceso se visualiza en la práctica a través de un proceso de acompañamiento situado a todas las carreras y apoyado en la formación directa del profesorado de cada IES. Lo que interesa es que el proyecto formativo y el modelo educativo penetren las aulas y sus principales actores. La creación de una política institucional que asegure la coherencia interna de los procesos de fortalecimiento académico, debe diseñarse y co-construirse a partir de un diálogo democrático con todos sus actores (autoridades del gobierno universitario, directores de escuelas, jefes de carreras, docentes y estudiantes).

En la actualidad, son escasas las IES que demuestran empíricamente la construcción de una política institucional tendiente a garantizar procesos de inclusividad. Más bien, se documenta que muchas IES a través de sus modelos educativos y proyectos formativos describen lineamientos para cristalizar dichos planteamientos, o bien, son los propios programas quienes han definido un plan de trabajo y una filosofía a la cual adscriben. Esta situación demuestra que, a pesar de los múltiples esfuerzos emprendidos, aún las prácticas universitarias y sus respectivas luchas por la inclusión, quedan reducidas a acciones discursivas que débilmente impactan en la transformación de la vida universitaria. Es menester que, las IES actúen como un mecanismo de resistencia contra el discurso hegemónico que produce desigualdades educativas y sociales y, con ello, confluya la emergencia de nuevo campo de eticidad que dictamine en contra de la exclusión.

3.1.2.-Los programas de Educación Superior Intercultural y para la Ancianidad

Históricamente, Latinoamérica ha sido foco de grandes fracturas culturales que afectan directamente a sus pueblos originarios. Es común, encontrar en los contenidos elementales del discurso de la inclusión un conjunto de relaciones situadas sobre interculturalidad, particularmente, a partir de la denuncia explícita/implícita de múltiples formas de relegamientos, desigualdades particularmente, tecnologías de violencia. A esto se agrega, la falta de oportunidades que dichos colectivos enfrentan en el nuevo mundo configurado post-colonización, así como, en la restitución de su lengua. Es menester dar cuenta, que las visiones imperantes son en palabras de Walsh (2009), de tipos **funcionales** y **escasamente críticos**, para analizar las bases estructurales que generan la invisibilización de los grupos originarios, sus culturales y cosmovisiones, interviniendo débilmente en las culturas de base de dichos colectivos, siendo reducidos a políticas de afirmación, reconocimiento y aceptación, pero escasamente a estrategias de reivindicación que cuestionen las jerarquías débilmente criticadas que generan dependencias epistémicas en sus formas de problematizar la educación y la participación socio-política. El desafío mayor que enfrentan las políticas de educación superior universitaria es decolonizar su campo argumental, sus agendas de investigación y sus políticas de producción del conocimiento.

En el caso de las propuestas de educación universitaria intercultural, demuestra acciones emprendidas en todos los países de Latinoamérica, con especial interés en el área andina

de la región, demuestran una gran producción que ha permitido extender y sensibilizar en torno a esta problemática, pero débilmente modificar la **lógica hegemónica** que producen y cristalizan las IES a través de sus intervenciones destinadas a garantizar estratégicamente acciones tendientes a promover el derecho a la educación desde una intención intercultural. Asimismo, se agregan las debilidades propias de las propuestas para fundamentar oportunamente qué están diciendo cuando adscriben a un enfoque intercultural. Las propuestas en desarrollo, especialmente, las dispuestas en países como Perú, Bolivia, México y Ecuador, demuestran

[...] discursos idealistas y humanistas asimilan la interculturalidad a relaciones humanas y problemas de conciencia respecto al otro, particularmente, el otro étnicamente diferente, donde la interculturalidad se reduce a relaciones inter-étnicas (hoy en Bolivia se denominaría inter-naciones); con frecuencia esta tendencia quedó reducida a problemas de conciencia y elogio de la diferencia. Otro discurso más radical, desarrollado en los últimos años, critica la tendencia anterior y asocia su evolución con la descolonización. En este discurso, la “interculturalidad crítica” sería una herramienta, y con ella se avanzaría hacia un reconocimiento y diálogo de saberes efectivos. En otros términos, estos dos componentes, institucionales e ideológicos de interculturalidad, se encuentran en relaciones francamente “distanciadas” (Yapu, 2015:132).

Asimismo, las propuestas creadas aluden a ámbitos de trabajo declarados al interior de los programas de inclusividad dispuestos al interior de las IES, fundamentando su tarea a partir de una concepción dominante que estructura un conjunto de intervenciones desde las culturas, que se integran a través de un asenso social al nivel de educación superior. Se demuestran Chile, acciones desarrolladas por la Universidad Católica de Temuco para formar profesores desde la perspectiva intercultural, así como, la organización que Bolivia ha desarrollado en cuanto a sus universidades, producto de la inversión del escenario político hegemónico, reposicionando la figura del indígena. Se agregan además, los talleres organizados por la UNESCO para pensar condiciones de acceso y participación efectiva en las IES. La debilidad más sustancial radica en la ausencia de programas específicos o co-funcionando paralelamente a los de inclusión de personas con discapacidad en las diversas IES, demostrando que,

[...] las políticas educativas interculturales o no, dirigidas a los indígenas, están vinculadas al proceso de la *división social y técnica del trabajo* del modelo capitalista de desarrollo en un país periférico con una población indígena mayoritaria, donde se producen y reproducen relaciones de dominación y explotación que otros han denominado el desarrollo del “colonialismo interno” (Gonzales Casanova, 2009; Rivera, 2010) (Yapu, 2015:134).

Documentos relevantes que permiten pensar la relación entre universidad y etnias son: a) “Seminario-Taller: Estrategias para una educación superior descolonizadora intra e intercultural” (Cochabamba, 2010), b) “Educación Superior, Interculturalidad y Descolonización”

(2007), c) “La interculturalidad y la descolonización en la Educación Superior y sus desafíos en Bolivia” (2015), d) “Reflexiones y experiencias sobre educación superior intercultural en América Latina y el Caribe” (2013), e) “Caminos hacia la educación superior: los programas pathways de la Fundación Ford para los pueblos indígenas en México, Perú, Bolivia y Chile” (2012), f) “Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina” (2008) y g) “Inclusión social, intercultural y Equidad en la Educación Superior” (2011).

Entre los principales desafíos que enfrentan las propuestas de educación intercultural, se identifican: a) reconocer que todo proceso de cambio en las IES debe ir precedido de un cambio estructural en sus dispositivos filosóficos e institucionales, así como, en las políticas públicas y en los dispositivos gubernamentales. b) identificar los argumentos, lineamientos, ideológicas y acciones que imponen una tendencia colonial para pensar la educación universitaria intercultural, especialmente, en los programas formativos y sus contenidos. c) Romper la visión logocentrista que condiciona las propuestas de educación intercultural en Latinoamérica, puesto que, impone una visión epistémica de tipo reproductora y silenciadora de las bases culturales y epistémicas de los desarrollados por los diversos grupos culturales significado al interior de los discursos vigentes. Los problemas de los pueblos originarios y su derecho a la educación superior no se resuelven a través de sistemas de becas o políticas aceptación, acomodación y reconocimiento, o bien, a través de la creación de universidades indígenas, interculturales o comunitarias, pues esto, conlleva al surgimiento de nuevas dinámicas de segmentación y formas de exclusión, especialmente, el la jerarquización del capital y en la marginación de las referencias bibliográficas que puedan emplearse en sus propuestas de formación. A esto se agrega, su reconocimiento en las agendas jurídicas de los sistemas educativos de cada país. Por ejemplo, en Chile, ninguna IES adscribe a la concepción de IES de tipo indígena, intercultural o comunitaria. Daniel Mato (2011), complementan identificando que,

[...] los actores que sostienen alguna labor en la materia se encuentran organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes, locales, regionales sub-nacionales y nacionales, algunas de ellas de carácter mono-étnico, otras de carácter pluriétnico; órdenes religiosas católicas y protestantes; fundaciones privadas nacionales e internacionales; agencias de cooperación internacional de bloques de países, ciudades, regiones o provincias de diversas partes del mundo; universidades y otros tipos de IES de los respectivos países u otros extra-regionales; organismos intergubernamentales; organizaciones ambientalistas y similares; organizaciones de derechos humanos y de género; así como diversos tipos de agencias y/o instancias gubernamentales de los países en los cuales estas IES actúan, las cuales, según los casos, son federales, estatales, o municipales. Lo importante del caso es que esta diversidad de actores se expresa en las visiones de mundo, diseños curriculares y otros rasgos distintivos de las experiencias estudiadas (p.31).

La siguiente tabla, tiene por objeto sintetizar los principales logros, desafíos y problemas más inmediatos que enfrentan las IES desde una perspectiva intercultural.

Desafíos	Logros	Dificultades
<p>-Politizar la discusión al interior de las IES y sus consorcios y redes académicas.</p> <p>-Desarrollar políticas públicas que converjan sobre las múltiples formas de disciplinamiento de la subjetividad y las múltiples identidades que ingresan a las diversas IES.</p> <p>-Repensar los sistemas de acreditación y los apoyos de flexibilización curricular descolonizando la lógica logocentrista de la formación profesional latinoamericana.</p>	<p>-Ampliación de ofertas educativas y políticas que fomentan el ingreso, la participación y el egreso efectivo de estudiantes procedentes de diversos pueblos originarios.</p> <p>-Contextualización de los programas y la oferta educativa a las necesidades y culturas de base de cada colectivo.</p> <p>-Creciente desarrollo de proyectos de investigación y extensión para sensibilizar y valorar la diversidad cultural.</p>	<p>-Incompatibilidad de los criterios de acreditación y las propuestas desarrolladas por las titulaciones de pre y postgraduación.</p> <p>-Escasez de programas de investigación y de postgrados de base intercultural.</p> <p>-Escasez de docentes para emprender procesos de sensibilización</p> <p>-Evidencias de acciones discriminatorias por parte de diversos agentes comunitarios.</p>

Tabla 3: Principales logros, desafíos y problemas de las IES desde una perspectiva intercultural. Matos 2011.

Un aspecto innovador dentro de las tendencias desarrolladas en el marco de la educación universitaria inclusiva, destacan las **propuestas sobre ancianidad en las IES**, especialmente implementadas en varias universidades nacionales de Argentina. Las acciones se enmarcan dentro de los ejes o ámbitos de intervención de los programas de accesibilidad, tal como sucede con la discapacidad y las relaciones interculturales. El escenario internacional de la educación superior inclusiva demuestra acciones tendientes a garantizar estratégicamente el derecho a la educación a colectivos de ciudadanos históricamente invisibilizados en este nivel. Sería interesante desarrollar programas universitarios de pre y postgraduación, así como, de formación técnica, cuyos departamentos estructuren propuestas formativas de gran impacto a raíz de estas configuraciones con el propósito de albergar a mayor número de estudiantes. Una tensión significativa, plantea la necesidad de crear proyectos académicos y formas condicionales para garantizar educación universitaria oportuna a todos los estudiantes y no sólo, a los colectivos reiteradamente citados en este trabajo. A esto se agregan, la fuerte tendencia de las políticas gubernamentales que resuelven todas estas patologías sociales, desde políticas insostenibles éticamente.

3.1.3.-Los programas de Educación Superior para estudiantes talentosos procedentes de contexto vulnerables

Durante el último decenio en Chile, se han venido desarrollando acciones que actúan como cuerpos de resistencia ante el carácter segregador de su sistema de educación superior, mediante la creación de programas propedéuticos, que parte de la premisa que los talentos se encuentran distribuidos en todas las clases sociales. De este modo, estos programas desarrollan alianzas estratégicas con establecimientos educacionales medidos por índices de vulnerabilidad. En la actualidad el Ministerio de Educación de Chile, ha desarrollado programas de fortalecimiento que garantizan la participación de diversos colectivos de estudiantes, a través de: a) Programa de Apoyo a Estudiantes en situación de discapacidad (PAED) y b)

Programa de Acompañamiento y Acceso efectivo a la Educación Superior (PACE), siendo los más significativos. Ambos programas se encuentran en vigencias en diversas IES, dirigidos a estudiantes de **grupos vulnerables mediante un cupo** (cuota minoritaria en la educación superior). Es importante preguntarse: ¿cómo estas directrices normativas asociadas a fondos estatales, se vinculan con la educación de adultos y permiten su ingreso efectivo a la IES?, ¿de qué manera estos planteamientos se conectan con los desafíos identificados por la ES intercultural? Un aspecto crítico es la neutralización discursiva que efectúan sobre sus sujetos a partir de la sobre-representación de la categoría de sujeto vulnerable, haciendo exigible develar la sobre carga de elección a favor de este particularismo. Por otra parte, ingresando a una dimensión crítica de las propuestas estas demuestran una falsa política de inclusión y una omisión directa a las condiciones productoras de las múltiples desigualdades que se condensan en las trayectorias de dichos grupos.

Gracias a la valiosa producción científica aportada por Howard Gardner, la concepción de inteligencia, ha sido deconstruida, redistribuyendo sus cargas semánticas, desde una perspectiva más humanizada y no segregacionista, tal como la plantea la visión antes citada. En su versión tradicional, ser inteligente se encuentra asociado a lo que Kaplan (2007), llama *ideología del don*, lo que según Robinson (2015) ha resultado en la desvalorización de la riqueza de la inteligencia humana. Sobre este particular, este autor insiste al expresar que, esto es, “*consecuencia que nuestros sistemas educativos actuales son un compendio de rituales organizativos y hábitos intelectuales que no reflejan la gran diversidad de talentos que poseen los alumnos que forman parte de este mundo*” (Robinson, 2015:120).

La educación del siglo XXI debe interrogar críticamente las estructuras de escolarización, articulando preguntas críticas en torno a la educación de sus estudiantes y sobre qué problemáticas frecuentemente enfrentan los diversos colectivos de estudiantes. Estas interrogantes permitan hacer consciente de qué estrategias, prácticas, materiales o contextos generan incapacidad a los estudiantes, o bien, fortalecen su capacidad y deseo por aprender más y mejor. De aquí la importancia de iniciar la búsqueda e fundamentos teóricos, metodológicos, investigativos y prácticos sobre una **pedagogía de los talentos** que ayude a los niños, jóvenes y adultos, a descubrir sus capacidades e ir más allá de sus límites. Razón por la cuál surge este trabajo. Una pedagogía de los talentos deberá preguntarse de qué manera podrá despertar las capacidades innatas de sus estudiantes, volverlas compatibles con las exigencias del sistema educativo occidental. Al respecto, Robinson (2015), agrega una solución bastante simple, pero trascendental. Esto es, “*crear sistemas personalizados que se adecuen a las capacidades reales de cada alumno*” (p.126).

3.1.4.-Los programas de Equidad y Justicia Social para la diversidad sexual y género

Al efectuar un mapeo documental, se constata ausencia de programas específicos que vinculen condiciones de mayor justicia para reducir las condiciones de discriminación de las que son objetos estudiantes y profesores definidos socialmente como parte de la diversidad sexual. En países como Chile, Argentina, Colombia, México y Ecuador, la atención a dicho colectivo queda reducida a un ámbito pequeño dentro de los ejes de trabajo y promoción

de los programas dispuestos al interior de cada IES. Las acciones emprendidas indagan en conexiones significativas entre la promoción de un estilo de vida saludable y la diversidad sexual, a través de campañas de información de VIH/SIDA, tomas de muestras entre la comunidad estudiantil, o la realización de foros o debates sobre temáticas más puntuales sobre educación y género, por ejemplo. Demostrando con ello, una intención por brindar condiciones informativas para que los estudiantes no fracasen en la conducción de un estilo de vida saludable. Así, las acciones implementadas adoptan un carácter innovador, pero imponen criterios no científicos y propiedades arbitrarias para pensar fenoménicamente la multiplicidad de expresiones identitarias vinculadas a la sexualidad. Retomando los aportes de Preciado (2002), las propuestas sobre educación para poblaciones instituidas normativamente como diversos sexualmente, requieren de una revolución radical que apele a una “*política de liberación de las minorías integradas por lo anómalo*” (Mira, 2006:1). Invita además, a deconstruir la naturalización del sexo para equilibrar las fuerzas sociopolíticas que propenden a la conformación de una democracia más equivalente entre todos los sujetos. Otro aspecto que demuestra mayor debilidad en las propuestas de ESI, sobre género y sexualidad, es efectuar un análisis crítico sobre la diferencia de género y el sexo. Situación de que reafirma la lucha por la inclusión como un combate eminentemente político.

Sobre este particular, es preciso que, los diversos programas sobre educación universitaria de tipo inclusiva, avancen hacia propuestas postmodernas, no sólo garantizando la promoción y las condiciones implicadas en la efectiva operativización del derecho a la educación, sino que más bien, desarrollen **mecanismos de regulación social sobre las múltiples poblaciones que acceden a las IES y su legitimidad al interior de sus estructuras**. Todas las propuestas de educación superior inclusiva recuperen según Lucuix (2006), **la noción de bien común**.

¿Qué tiene en común todas las políticas/propuestas implementadas?

- Cupos preferenciales
- Lineamientos institucionales de atención de grupos en situación de desventaja, dejando en evidencia la necesidad de interrogar las estructuras de formación de las diversas IES y de la sociedad que generan poblaciones excedentes en este nivel.
- Elección de estudiantes talentosos procedentes de grupos más vulnerables socioeconómicamente.
- Diversificación de los sistemas de acceso para estudiantes en situación de discapacidad ya sea por cupo, por ingreso preferencial o bien, por mecanismos estructural ratificado por el modelo de educación superior de cada país.
- Políticas de ingreso por cuotas y funcionamiento de programas departamentales y transversales para atender a los estudiantes en sus apoyos específicos.
- Políticas de reconocimiento positiva ante la inclusión de personas menos aventajadas, imponiendo con ello, una visión limitada para transformar la experiencia universitaria y evitar la producción de nuevas dinámicas de segmentación al interior de sus propuestas.
- Débil reflexión sobre el rol que adopta la responsabilidad social universitaria y la ética al interior de las propuestas desarrolladas. No basta con detallar discursivamente con la prescripción ética de las IES, sino que, levantar procedimientos para monitorear su bajada.

- Políticas de afirmación centradas las etnias, la discapacidad y grupos vulnerables, acompañados de programas al interior de las IES para su abordaje.
- Acciones declarativas en gran parte de las IES que reconocen/norman la inclusión de personas en situación de discapacidad, preferentemente.

Cuadro 1: Características comunes sobre las tendencias y propuestas sobre Educación Universitaria de tipo inclusiva

¿Cuáles son las principales disparidades/debilidades o contradicciones identificadas?

- Presencia de un discurso polarizador para fundamentar el discurso de la inclusión y pensar la experiencia de la inclusión, limitando con ello, la proliferación de acciones para consolidar una nueva arquitectura para las IES.
- Matriculas de minorías históricamente excluidas a través de cuotas o políticas de afirmación positiva que imponen un discurso acrítico que débilmente interroga a las políticas educativas y a las estructuras productoras de dichas desigualdades.
- Construcción de un discurso categorial emanado a nivel gubernamental para direccional las políticas y canalización de fondos a las IES, reforzando un problema metodológico especialmente, en las principales categorías discursivas y en sus marcadores de desigualdad.
- Presencia de programas de ajuste, aceptación y acomodación de las diferencias a contextos estáticos que no modifican sus bases estructuras y sociopolíticas para atender a nuevos colectivos de ciudadanos. Se refuerza una vez más, la presencia de un enfoque acrítico sobre la educación superior inclusiva.
- Las políticas instituciones dispuestas al interior de cada IES, avanzan prescriptivamente en la declaración axiológica que exalta la atención a las diferencias y a la justicia social, manifestando omisiones significativas para pensar los mecanismos de atención/acceso al espacio de la inclusión. Al tiempo que se descuida el tratamiento de aspectos analíticos articuladores de las divisiones sociales que impactan en las trayectorias educativas de sus principales colectivos (institucional, intersubjetivo, representacional e identitario).
- Escasa relevancia sobre cuestionamientos teóricos para pensar las desigualdades de oportunidades y los espacios de justicia social e igualdad que buscan resignificar.
- Debilidad en la exploración del objeto científico de la inclusión. La mayor parte de las políticas desconoce el cruce entre identidades y postmodernidad, conllevando al escaso desarrollo de preguntas críticas para pensar colectivamente qué tipo de desigualdades y exclusiones pretenden conseguir y, cómo éstas, afectan a la construcción de ciudadanías y a la superación de la baja intensidad de sus derechos sociales

Cuadro 2: Principales disparidades observadas de las tendencias y propuestas sobre Educación Universitaria de tipo inclusiva

4.-A modo de conclusión

La lucha por operacionalizar el derecho a la educación para colectivos de ciudadanos históricamente excluidos de la educación universitaria, representa una batalla de varias décadas en Latinoamérica, fortaleciéndose a partir de acciones y lineamientos dirigidos a promover la inclusión de personas en situación de discapacidad. En contraste, durante la última década

diversas IES inspirados en la premisa burdesiana que los talentos se encuentran distribuidos en todas las clases sociales, se han implementado diversos programas que persiguen un objetivo dicotómico, es decir, por un lado, facilitan la participación de los mejores estudiantes provenientes de segmentos socio-económicos más vulnerables y, por otro, diversifican los mecanismos de acceso a las IES. Sobre estas dos tendencias, se ha posicionado la producción científica e investigativa, apareciendo en los últimos cinco años, mayor cantidad de tesis de maestría y doctorado en el campo. Un aspecto significativo que ambas tendencias descuidan, es la articulación de nuevas formas de exclusión una vez implementadas las principales estrategias tendientes a garantizar procesos de inclusión. De ahí su sentido dialectal y multidimensional. Otra tensión identificada en las propuestas, da cuenta de la necesidad de redireccionar las formas de pensar y experimentar la inclusión en las IES, puesto que, la mayoría se vértebra desde argumentos dicotómicos y cartesianos para pensar la equiparación de oportunidades, demostrando con ello, una baja intensidad los temas cruciales que conforman las agendas y políticas de investigación en este campo.

El desarrollo de la investigación en materia de educación superior inclusiva reproduce las mismas tensiones y dificultades metodológicas que expresa la educación inclusiva en los demás niveles y ciclos educativos. Se impone de esta forma, la visión individual de la discapacidad como principal recurso de movilización de objetos de investigación. La mayor parte de las investigaciones centran su intención en las representaciones sociales de los agentes comunitarios relevantes sobre la incorporación de personas en situación de discapacidad a las IES, o bien, se fundamentan en estudios descriptivos sobre las medidas que apoyan o restringen la implantación de condiciones académicas, basadas en ajustes y en los aportes del modelo tradicional de educación especial. En el caso de las propuestas que direccionan hacia el rescate de los talentos en personas procedentes de grupos socioeconómica y culturalmente más vulnerables, se expresa una intención similar de tipo sociológica, al intentar comprender las fuerzas estructurales que repercuten en sus trayectorias sociales y académicas como fuerzas productoras de desigualdades de oportunidades. Se demuestra con ello, un pensamiento limitado y estrecho para pensar la participación de nuevos colectivos de ciudadanos en las IES, sin modificar estratégica y situacionalmente las condiciones estructurales que articulan dichos sistemas de opresión y exclusión, reafirmando presencia de una perspectiva acrítica y funcional de la inclusión como mecanismo de transformación sociopolítica.

Otra tensión que expresan las diversas propuestas sobre educación universitaria de tipo inclusiva, da cuenta del obstáculo epistémico que afecta en términos más generales al campo discursivo, teórico y metodológico de la misma. La ausencia de una epistemología y de una teoría propia de la educación inclusiva, refuerza la construcción de diversos cuerpos de explicaciones procedentes de diversas disciplinas, lo que contribuye a reforzar su sentido transdisciplinar y holísticos, omitiendo la exploración de su naturaleza científica. En consecuencia, las diversas propuestas tienden a describir la construcción de su sujeto a partir de fuerzas estructurales y políticas que inhabilitan su función social. En otras palabras, las propuestas de menor trasgresión, posicionan a un sujeto de neutralizado al concepto de vulnerabilidad. Un aspecto significativo que expresan las propuestas en desarrollo es, la posibilidad de caracterización y visibilización del sujeto educativo al interior de su discurso, situación

que, en la actualidad aparece como una deuda pendiente en las Ciencias de la Educación. Un tema crucial es la restitución del sujeto educativo al interior de su discurso.

Es menester que las diversas propuestas sobre educación superior inclusiva, realicen un cruce entre interseccionalidad, ciudadanías e inclusión, con el propósito de atacar directamente a través de sus políticas y acciones estratégicas las diversas estructuras sociopolíticas productoras de múltiples desigualdades que afectan la vida académica y social de sus estudiantes. Este análisis crítico no sólo debe aplicarse a los colectivos de mayor vulnerabilidad sino que a la totalidad de su población estudiantil, pues la lucha por la inclusión representa la transformación radical de todos los campos de la ciudadanía. El análisis de los marcadores de interseccionalidad puede contribuir a superar los mecanismos de aceptación, integración y acomodación que múltiples propuestas refuerzan. La dificultad no se reduce a la multiplicación de categorías, sino a la ausencia de sistemas analíticos que participan en la fabricación del conocimiento especializado a este campo de discusión.

Es preciso que las diversas propuestas de educación universitaria para personas en situación de discapacidad extiendan su reflexión ética más allá de la simple equiparación de oportunidades, en tanto, ingresos y mecanismos de participación. La ampliación del campo de eticidad y responsabilidad social universitaria no sólo exige la flexibilización de los ingresos y el fortalecimiento de condiciones académicas e institucionales para operativizar el derecho en la educación. Más bien, introduce una finalidad teleológica que expresa, **cautelar el imperativo ético que beneficie en su máximo desarrollo a la persona y al campo profesional al cual espera incorporarse**, reduciendo diversos mecanismos de pseudo-inclusión en su paso por la educación terciaria. Asimismo, se observa como la necesidad de diseñar propuestas de accesibilidad académica en los estudios de postgraduación, más allá de los ajustes curriculares y comunicativos y, los apoyos técnicos. Es preciso avanzar hacia la articulación de propuestas para pensar los programas de especialización, maestría y doctorado para personas en situación de discapacidad acorde a los requerimientos éticos, sociales y políticos de las sociedades latinoamericanas, preguntándose qué persiguen estas acciones cuando adscriben al campo de la inclusión, la equidad y la justicia social. De modo contrario, las propuestas que apelan por la equilibración de las fuerzas sociales productoras de desigualdades, se estructuran las diferencias a partir de una visión de víctima y de una relación de subordinación, restringiendo con ello, la emergencia de un sujeto complejo. Este trabajo se ha propuesto desarrollar una invitación para descolonizar la inclusión, sus imaginarios y construcción que obstaculizan la **construcción de un sujeto en potencia**.

Resulta curioso documentar que, gran parte de los espacios de resistencia creados para promover, reflexionar, denunciar y crear condiciones de educación universitaria inclusiva para colectivos históricamente excluidos de este nivel, se posicionen en las PsD, personas de ascendencia étnica y colectivos económica y culturalmente vulnerables, relegando a las luchas por el género y la diversidad sexual de propuestas más visibles al interior de sus agendas profesionales y de investigación. Esta situación actúa como un dispositivo de denuncia, al reafirmar la homogenización de las minorías sexuales como parte sustantiva de este nivel. Según Sánchez (2015), esta situación, describe un *“interés en la relación entre las diversas categorías y los distintos grupos sociales que estas categorías definen, lo que hace que sean*

criticados porque pueden asumir un enfoque aditivo de las categorías, y porque la propia categorización es vista como sospechosa al simplificar la complejidad de la realidad social y producir exclusiones que pueden conducir a la desigualdad” (p.145). No se trata entonces, de proponer un enfoque crítico de tipo anticategorial que únicamente suprima las categorías que posicionan a determinados colectivos de estudiantes como sujeto vulnerables. Al contrario, se espera que, las IES y las políticas públicas que apoyan la lucha por la inclusión, otorguen **mecanismos de deconstrucción para estudiar las desigualdades** y con ello, promover un **conjunto de indicadores críticos** fortalecidos a través de los diversos niveles educativos, que actúen como mecanismos deliberativos en su fase terminal, que es la educación superior. Del mismo modo, la determinación de nuevos mecanismos metodológicos para estudiar la desigualdad y la exclusión, hace exigible al mismo tiempo, explicar qué tipo de acciones contenidas en la política pública, en las políticas institucionales de inclusión en las IES y en sus respectivos programas, legitiman la naturalización de las diferencias y el modus operandi de que remite a la genealogía de las exclusiones educativas en nuestra región.

En este contexto, se inscribe la modernización del discurso de la educación inclusiva, iniciando con ello, la búsqueda de argumentos más amplios para pensar y hacer educación inclusiva acorde a las tensiones y desafíos del siglo XXI. En efecto, dicha modernización propone la construcción de un sistema epistémico propio de la inclusión, estableciendo formas condicionales propias de este modelo y, graduando sus límites de verdad para consolidar un conjunto de argumentos críticos que permitan reformular su campo investigativo. Sobre este particular, se retoman los aportes de Slee (2010), al expresar la necesidad de apostar por nuevos valores para investigar en educación inclusiva. Situación que afecta también, a la organización de las agendas de investigación y a las políticas de producción del conocimiento validadas, asentadas y en desarrollo al interior de la comunidad científica a nivel internacional. La reformulación del campo de la educación inclusiva, constituye una lucha supradisciplinar, que no se remite a un determinado nivel educativo, pues la serie de argumentos expuestos en este trabajo, pueden transferirse gradualmente, a las tensiones que cada nivel educativo enfrenta. De ahí, la necesidad de situar la lucha por la inclusión como la **construcción de un proyecto político, ético, histórico y ciudadano**. La lucha por la inclusión representa un mecanismo de transformación de todos los campos de la ciudadanía. Es en la esfera social donde las luchas por la aceptación de las diferencias, de la tolerancia, de la igualdad y la equidad, ponen en tensión el examen pseudo-crítico que las Ciencias de la Educación han esbozado para atacar los sistemas y las prácticas históricas productoras de desigualdades de todo tipo. El desafío consiste en alinear el discurso educativo y el ciudadano, como estrategia de deliberación. Un recurso metodológico clave, consiste en promover un *“acercamiento intracategorial que problematiza el significado y los límites de las mismas categorías, a la vez que trata de que las categorizaciones no sean producidas apriorísticamente, sino desde las realidades estudiadas”* (Sánchez, 2016:146). El obstáculo metodológico que introducen las categorías es que éstas, son recurrentemente utilizadas en la construcción de las políticas públicas, omitiendo sus intersecciones en contextos históricos específicos.

Este trabajo, ha intentado de forma generalizada, vincular diversos argumentos con el propósito de describir las tendencias y perspectivas sobre educación superior inclusiva. El panorama latinoamericano demuestra que, la lucha por la inclusión en IES ha avanzado a pasos agigantados durante la última década, demostrando el interés y la concientización que las IES plantean al intentar operativizar el derecho “en” la educación a todos los colectivos que históricamente ha sido relegados de este derecho. El escenario latinoamericano, con grandes avances y la proliferación de innovadoras propuestas, demuestra ausencia de marcos comprensivos para pensar la experiencia de la inclusión universitaria desde un conjunto de argumentos éticos, políticos y pedagógicos más amplios. Los esfuerzos se reducen a políticas de afirmación positiva a favor de la inclusión en IES, sin cuestionar con ello, la necesidad de abrir el campo de la educación superior y, sentar las bases de nueva arquitectura que beneficie al desarrollo científico, cultural, social y político de todos sus asistentes. Estos lineamientos, expresan la debilidad de las IES para construir un discurso cabalmente fundamentado sobre lo qué sería un campo de educación universitaria de tipo inclusiva, direccionando la respuesta, hacia un obstáculo meta-teórico, no siempre reconocible. De esta omisión, surgen las limitaciones que enfrentan la formación del profesorado y la acreditación de programas para la inclusión en IES.

Referencias

- Ball, S. (2001). “Estudios educativos, empresa política y teoría social”, en: Slee, R., Weiner, G., Tomlinson, S. (eds.). *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. Madrid: Akal, p. 95-112.
- Bauman, Z. (2012). *Vidas desperdiciadas*. Buenos Aires: Paidós.
- Beuchot, M. (2005). *En el camino de la hermenéutica analógica*. Salamanca: Edit. San Esteban.
- Berian, J. (1990). “Representaciones colectivas y proyecto de modernidad”, en: Mitjavila, M. (2006). “El riesgo como instrumento de individualización social”, en: Burkún, M., Krmptic, C. (Comp.). *El conflicto social y político. Grados de libertad y sumisión en el escenario local y global*. Buenos Aires: Prometeo, p. 91-108.
- Burkún, M., Krmptic, C., (2006). *El conflicto social y político. Grados de libertad y sumisión en el escenario local y global*. Buenos Aires: Prometeo.
- Emiliozzi, S. (2004). *Vida pública y ciudadanía en los orígenes de la Modernidad: Consideraciones teóricas e históricas*. En *La política en Conflicto: Reflexiones en torno a la vida pública y la ciudadanía* (pp. 37-66). Buenos Aires: Prometeo.
- Dahlberg, G., Lenz Taguchi, H. (1994). *Preescuela y escuela, dos tradiciones diferentes y una visión de encuentro*. Stockholm: HLS Forlag.
- Da Silva, T. (1999). *Documentos de identidades. Una introducción a la teoría del currículo*. Belo Horizonte: Auténtica Editorial.
- Farrell, M. (2006). *Celebrating the special scholl*. Londres: Routledge.

- Habermas, J. (1990). *Théorie et praxis*. París: Payot.
- Kaplan, C. (2007). *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Madrid: Miño y Dávila.
- Le Breton, D. (2007). *Atrasados. La adolescencia y la entrada en la vida*. París: Métailié Publishing.
- Lingar, B., Ladwin, J., Luke, A. (2001). “Los efectos de la escuela en las condiciones posmodernas”, en: Slee, R., Weiner, G., Tomlinson, S. (eds.). *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. Madrid: Akal, p. 113-134.
- Liston, D., Zeichner, K.M. (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling*: Nueva York: Routledge.
- Lucuix, M. (2006). “Protesta social y ciudadanía fragmentada”, en: Burkún, M., Krmpotic, C. (Comp.). *El conflicto social y político. Grados de libertad y sumisión en el escenario local y global*. Buenos Aires: Prometeo, p. 109-135.
- Mato, D. (2011). “Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Panorama latinoamericano, aprendizajes y recomendaciones de políticas”, en: *Inclusión social, Interculturalidad y Equidad en la Educación Superior*. Santiago: Fundación Equitas. [Consultado el 12 de mayo, 2016], http://www.comunicacionypobreza.cl/wp-content/uploads/2011_inclusion_social_interculturalidadyequidad_en_la-educacion_superior.pdf
- Mignolo, W. (2005). “Cambiano las éticas y las políticas del conocimiento: lógica de colonialidad y postcolonialidad imperial”, en: *Tabula Rasa*, 3, p. 47-72. [Consultado el 27 de mayo, 2016], <http://www.revistatabularasa.org/numero-3/mignolo.pdf>
- Midaglia, C. (1998). *¿Vieja o nueva institucionalidad?, Las políticas sociales en el Uruguay de los 90*. Tesis doctoral, en: Mitjavila, M. (2006). “El riesgo como instrumento de individualización social”, en: Burkún, M., Krmpotic, C. (Comp.). *El conflicto social y político. Grados de libertad y sumisión en el escenario local y global*. Buenos Aires: Prometeo, p. 91-108.
- Mira, E. (2006). Reseña del libro: “Manifiesto contra-sexual. Prácticas subversivas de identidad sexual”, en: *Revista A Parte Rei*, 48, p.1-5. [Consultado el 02 de junio, 2016], <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/mira48.pdf>
- Mitjavila, M. (2006). “El riesgo como instrumento de individualización social”, en: Burkún, M., Krmpotic, C. (Comp.). *El conflicto social y político. Grados de libertad y sumisión en el escenario local y global*. Buenos Aires: Prometeo, p. 91-108.
- Parrilla, A., 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), 88-98.
- Pérez Matos, N.E., Setién Quesada, E. (2008). “La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en las ciencias: una mirada a la teoría bibliológico-informativa”, en: *Acimed*, v. 18, n. 4, 1-20. [Consultado el 13 de abril, 2016], http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol18_4_08/aci31008.htm
- Popkewitz, T.S., Brennan, M. (2000). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Pomares.

- Preciado, B. (2002). *Manifiesto contra-sexual. Prácticas subversivas de identidad sexual*. Madrid: Opera Prima.
- Quan, L.R., Barahona, R., (2014). “Adaptación de la Guía Docente utilizada en el Espacio de Educación Superior Europeo (EEES) al proceso de accesibilidad que propone la Guía ESVI-AL”. V Congreso Internacional sobre Calidad y Accesibilidad de la Formación Virtual. [Consultado el 3 de mayo, 2016], <http://www.esvial.org/wp-content/files/CAFVIR2014pp118-125.pdf>
- Robaina, S. (2014). “Políticas de conocimiento para un desarrollo inclusivo: aprendizajes desde Uruguay”. Trabajo presentado en la Conferência Internacional LALICS 2013 “Sistemas Nacionais de Inovação e Políticas de CTI para um Desenvolvimento Inclusivo e Sustentável. [Consultado el 19 de abril, 2016], <http://www.redesist.ie.ufrj.br/lalics/papers/86 Politicas de conocimiento para un desarrollo inclusivo Aprendizajes desde Uruguay.pdf>
- Robinson, K. (2015). *Escuelas Creativas. La revolución que esta transformando la educación*. Barcelona: Grijalbo.
- Rolnik, S. (2014). “Micropolíticas del pensamiento”, Conferencia presentada en el Encuentro “Descolonizar el museo”, organizado por MACBA. https://www.youtube.com/watch?v=V73MNOob_BU
- Said, E.W. (2000). Travelling theory reconsidered. En E.W. Said (ed.): *reflections on exile and other literary and cultural essays* (pp.436-452). Londres: Granata Publications.
- Sánchez, H. (2015). “Análisis interseccional y enfoque intercultural en el estudios de la ciudadanía y la participación. Consideraciones epistemológicas”, en: Revista Diálogo Andino, 47, p.143-149. [Consultado el 20 de mayo, 2016], http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-26812015000200015&script=sci_arttext
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Editorial Planeta: Barcelona.
- Slee, R. (2010). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Sorj, B. (2005). *La democracia inesperada*. Buenos Aires: Prometeo.
- Sousa, B.S. (2009). *Una epistemología del Sur*. México, D. F.: Clacso / Siglo XXI.
- Thomas, G., Loxley, A. (2007). *Deconstrucción de la educación especial y construcción de la inclusiva*. Madrid: La Muralla.
- Wacquant, L. (2010). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires: Manantial.
- Walsh, C. (2001). “¿Qué conocimiento(s)? Reflexiones sobre las políticas de conocimiento, el campo académicos, y el movimiento indígena ecuatoriano”, en: Boletín ICCI, 25, [Consultado el 29 de abril, 2016], <http://icci.nativeweb.org/boletin/25/walsh.html>
- Yapu, M. (2015). “La interculturalidad y la descolonización en la educación superior y sus desafíos en Bolivia”, en: Ocampo, A. (Coord.). Cuadernos de Educación Inclusiva. Los rumbos de la educación inclusiva en el siglo XXI: cartografías para modernizar el enfoque. Santiago: Ediciones Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva.
- Zeichner, K. M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.

Prácticas inclusivas en educación superior para superar la desigualdad en la reproducción social y la brecha cognitiva

Adriana Mallo, Graciela Bertazzi
Universidad Nacional de San Luis. Argentina
bertagra@gmail.com , adriana.mallo@gmail.com

María Cristina Laplagne
Universidad Nacional de San Juan. Argentina
ma.cris.lap@gmail.com

Introducción

Esta presentación es fruto de un estudio realizado por docentes de dos universidades argentinas: la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ) y la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), situadas en dos provincias del centro de Argentina distantes aproximadamente a 400 km una de la otra.

Las instituciones educativas en la actualidad tienen grandes desafíos ya que, como expresó José Luis Córlica en *Conectáctica* en 2014 “al estudiante que ingresa a la universidad del siglo XXI lo reciben profesores del siglo XX, y a veces con didácticas del siglo XIX. Nuestra universidad no fue diseñada para el estudiante actual ni para el espacio virtual donde el estudiante vive” (p.4).

Por ello, es indispensable adecuar las prácticas y metodologías docentes para producir aprendizajes significativos y satisfacer las demandas relacionadas con el tipo de estudiante que ingresa hoy a la universidad: un joven permanentemente conectado a las redes, con alta disponibilidad tecnológica y acostumbrado a la utilización de aplicaciones de teléfonos inteligentes y tablets; esto es, un estudiante para el cual se hace muy difícil aprender con las metodologías tradicionales, como expresa Michel Serres (2014) en su libro *Pulgarcita*.

En un mundo donde el conocimiento, la ciencia y la tecnología juegan un papel de primer orden, el desarrollo y el fortalecimiento de la Educación Superior constituyen un elemento insustituible para el avance social, la generación de riqueza, el fortalecimiento de las identidades culturales, la cohesión social, la lucha contra la pobreza y el hambre, la prevención del cambio climático y la crisis energética, así como para la promoción de una cultura de paz. Las

respuestas de la Educación Superior a las demandas de la sociedad han de basarse en la capacidad reflexiva, rigurosa y crítica de la comunidad universitaria al definir sus finalidades y asumir sus compromisos (CRES, 2008).

Entre las misiones propuestas por las universidades de San Juan y San Luis figura la de “afianzar su identidad como universidad pública, gratuita, e inclusiva para contribuir a la igualdad de oportunidades y defender la educación para educar a ciudadanos éticos, libres y comprometidos socialmente”. Y algunos de los propósitos institucionales son “Contribuir a la formación de ciudadanos responsables, con capacidad crítica, política y conciencia social para dar respuesta a las demandas del contexto que surjan en la agenda pública”; “Impulsar políticas y acciones conducentes al logro de la igualdad de oportunidades, para posibilitar el ingreso a los estudios universitarios, la permanencia y el egreso”; “Promover la democratización del conocimiento, y la educación permanente utilizando vías alternativas para el acceso a la educación que ofrece la universidad, contemplando las necesidades de los diferentes sectores de la sociedad” y “Ejercer un rol protagónico y aportante en la construcción de un proyecto de país y sociedad”.

Para llevar a cabo estos propósitos y, para atender a la diversidad que permite una educación inclusiva en el sistema de educación superior, se requiere de una gran transformación real que lleve a la práctica lo que está plasmado en el Plan Institucional.

La educación superior debería, entonces, realizar cambios profundos en diferentes aspectos que abarcan desde metodologías de enseñanza hasta cuestiones administrativas y políticas.

Para comenzar, la Universidad debería enfocarse en la formación de los estudiantes como seres autónomos, responsables y críticos (Delgadillo, Valderrama & Guachetá, 2006). Los estudiantes deberían tener un rol más activo en relación a su propio aprendizaje y comprometerse en el proceso; estudiantes capaces de analizar y resolver problemas de diferentes índoles, de asumir responsabilidades sociales, con competencias y aptitudes para la buena comunicación, el análisis creativo, el pensamiento independiente y la habilidad para el trabajo en equipo.

Ya que en el plan institucional se expresa como una de sus líneas de acción: “Implementar el uso de nuevas tecnologías como herramienta de innovación pedagógica que permita a los estudiantes acceder a espacios semi-presenciales y /o virtuales de formación, especialmente cuando están alejados de los centros educativos” la institución debería abocarse a la incorporación de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula, teniendo en cuenta la alfabetización digital que, como muchos investigadores expresan (Esther-Alkali & Amichai-Hamburger, 2004; van Deursen & van DijK, 2009; Bonfadelli, 2002), es esencial para los estudiantes y futuros profesionales. Con la alta disponibilidad tecnológica con que cuentan nuestros estudiantes y el mundo es esencial que los docentes incorporen estas herramientas a las aulas teniendo en cuenta sus potencialidades para la educación. A pesar del manejo y uso generalizado de estos dispositivos y aplicaciones, por parte de los estudiantes, muchos desconocen sus innumerables ventajas para educación.

Además, la educación que las universidades brindan debería atender a la diversidad de estudiantes que acuden a sus aulas y sus diferentes estilos de aprendizaje; para eso se debería

tener en cuenta la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1998) que dice “hay muchos tipos de problemas que resolver, también hay muchos tipos de inteligencia”. Hay multiplicidad de metodologías y herramientas tecnológicas que posibilitan abordajes adecuados para cada una de ellas. Las TIC nos brindan la posibilidad de trabajar con diferentes formatos en ambientes de aprendizaje enriquecidos. Para diseñarlos debemos conocer los estilos de aprendizaje y las características de nuestros estudiantes para planificar actividades que se adapten a sus necesidades y generen otro tipo de experiencias que mejoren sus aprendizajes, es decir, un aprendizaje centrado en el estudiante que despierte su interés y motivación.

Por otro lado, la educación, hoy, implica formar personas para un mundo que aún no conocemos; por lo tanto, no se puede limitar sólo a la transmisión de saberes, sino a aprender a aprender (Perrenoud, 2012, Cabero Almenara & Córdoba Pérez, 2009). La idea es que el estudiante adquiera un rol activo en su propio aprendizaje de acuerdo a sus necesidades y objetivos. Esto le brindará las herramientas adecuadas para aprender lo que necesite a lo largo de toda su vida. Por esto, es el deber de las instituciones educativas formar individuos con criterio, creativos, curiosos y capaces de aprender y adaptarse a los nuevos tiempos (Jones, 2013). Por todo lo expuesto, la docencia en las instituciones de educación superior requiere de una transformación que propicie aprendizajes significativos y motive a los estudiantes. Para lograr esta transformación en nuestras instituciones se requiere de una decisión política que impulse estos cambios, mejore la oferta educativa y genere acciones para la formación universitaria igualitaria e inclusiva. En esta presentación nos abocaremos a analizar los cambios que se deberían realizar en el sistema de educación superior argentino para una educación inclusiva que atienda a todos los estudiantes, con sus respectivas condiciones socio-culturales y características. Nos referiremos especialmente a las transformaciones necesarias para disminuir la desigualdad social y la brecha cognitiva.

Acciones inclusivas implementadas en el país para disminuir la desigualdad social

A través de los años las universidades nacionales argentinas han realizado diferentes acciones de inclusión educativa con el objetivo de disminuir la desigualdad social y posibilitar el acceso de alumnos de todos los niveles sociales a la educación superior.

Estas instituciones son parte del sub-sistema superior, dependen de y responden al Ministerio de Educación, al Consejo Interuniversitario Nacional y a la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. El hecho de que sean públicas y gratuitas se puede considerar como una de las políticas inclusivas más importantes. El principio de gratuidad fue uno de los Principios Reformistas en el Manifiesto Liminar de 1918. Pero recién se concretó cuando se firmó el decreto 29337, promulgado en 1949. La Reforma Universitaria propuso un amplio acceso a la universidad atendiendo, sobre todo, a las dificultades de los trabajadores y los sectores con menor poder adquisitivo. Nuestras instituciones son gratuitas no sólo para los ciudadanos argentinos, sino también para cualquier extranjero que desee estudiar en nuestro país. Ya que se entiende que la educación superior es un derecho del ciudadano y no el privilegio de unos pocos.

Por otro lado, estas instituciones ofrecen diferentes programas de becas como ayuda económica para aquellos que desean estudiar. Algunas de estas becas son para comenzar los estudios universitarios y otras para incentivar la continuidad y la finalización de los mismos. Todos los gobiernos implementan sistemas de becas para favorecer la inclusión de todos en las universidades del país. Además de las becas nacionales implementadas desde el gobierno central, las diferentes casas de altos estudios brindan diferentes tipos de ayuda económica para favorecer a diferentes sectores de la población estudiantil.

Asimismo, la mayoría de las universidades argentinas ofrecen, como otra medida inclusiva para resolver los problemas que ocasionan los diferentes niveles de conocimiento con los que los estudiantes terminan la escuela secundaria, cursos de nivelación en las principales áreas disciplinares de cada carrera. Estos no son eliminatorios sino sólo tendientes a ofrecer iguales oportunidades para el acceso al tercer nivel (Chiroleu, 2009). De esta manera, se tiende a igualar los conocimientos de los estudiantes que provienen de distintas escuelas y de distintas regiones del país para asegurarse que todos tienen los mismos conocimientos y, de ahí, partir con la educación del tercer nivel.

Continuando con esta política inclusiva que han impulsado los diferentes gobiernos en nuestro país, el Ministerio de Educación de la Nación ha emitido varios documentos en los cuales se destaca la visión hacia las competencias docentes que se consideran indispensables para lograr eficientes gestores educativos en el marco de una formación para la inclusión social a la que aspira la ley para el sistema universitario nacional. Estas competencias, entendidas como la suma eficaz de capacidades para alcanzar con éxito determinadas conductas y procedimientos basados en contenidos específicos de los campos científicos y didácticos de la currícula (Zabala y Arnau, 2007), pueden ser sintetizadas en dos mega-capacidades: gestionar y promover el hecho socio-cultural de enseñar y aprender.

En nuestro país, en 2006 se sancionó la Ley N° 26.206 Ley de Educación Nacional que establece, entre sus objetivos, la necesidad de generar condiciones en pos del manejo de las TIC: se optó por la elección del modelo 1:1 como estrategia de inclusión de tecnología en la educación, que tuvo como condición necesaria la distribución masiva de computadoras portátiles (netbooks y pcs) a cada estudiante y docente de la educación pública en la mayoría de las jurisdicciones educativas del país, en el nivel primario y secundario. Este plan se denominó Conectar Igualdad y su objetivo fue dotar a alumnos y docentes de un acceso constante e ilimitado a la tecnología. La característica principal del modelo fue la practicidad de un sistema de distribución de tareas para conformar una red, dentro de la cual existían nodos participantes, los cuales tenían además, roles similares e intercambiables. El docente, aunque en la red constituía un nodo como cualquier otro, tenía, por definición, algunas otras responsabilidades, como por ejemplo asegurar la igualdad del acceso a las herramientas o trabajar en la orientación del proceso educativo. El docente actuaba como garantía de igualdad en el acceso al conocimiento. Un conocimiento con funcionalidad sincrónica y asíncrona, que privilegiaba su acceso e invitaba a la apertura hacia la inclusión. Sin embargo, luego de su implementación, no se han detectado grandes cambios en cuanto a cantidad y profundidad de saberes, como así tampoco en cuanto a transformaciones en el conocimiento. Si pensamos que el mundo avanza hacia un funcionamiento cada vez más conectado y que este funcionamiento no sólo parece irreversible sino que se profundizará, se observó que la

adecuación social entre TIC e inclusión o inclusión y acceso al conocimiento aún no promueven estos nuevos modos de pensamiento, que se caracterizan por su carácter distribuido en la cognición.

Si bien la movilidad inclusiva y la propuesta tecnológica como política educativa ofrecieron una valiosa oportunidad para desarrollar nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje, la sintonización de las líneas de acción en la gestión no contempló al docente como gestor, fallando la materialización de nuevas formas de creación y distribución del conocimiento. Concordamos con Stephen Downes (2010) en lo que concierne al valor dominante de nuestra época, que es “compartir conocimientos” y que compromete a los docentes a enseñar a los estudiantes a manejarlos de forma interdisciplinaria. A esta decisión política de incluir le faltó la apertura al cambio pedagógico.

A pesar de todas estas iniciativas aún queda mucho por hacer en lo que a inclusión se refiere.

Brecha digital versus brecha cognitiva de segundo nivel

Desde la aparición de internet y la aplicación de las TIC en diferentes aspectos de la vida cotidiana y, sobre todo en educación, se pensó que éstas iban a ser la panacea para democratizar el acceso a la educación superior, o sea, a los saberes (García Aretio & Pereira, 2010). Sin embargo, esto no ha ocurrido como se predijo y generó una diferencia entre quienes tenían acceso a la tecnología y los que no. Como expresa Córlica (2014):

La brecha digital inicialmente fue entendida como la diferencia entre quienes tienen acceso a las TIC y quienes no tienen acceso a ellas (Gunkel, 2003). Los estudios de las desigualdades asociadas con internet se centraron al principio en la brecha de acceso (Gunkel, 2003; Selwyn, 2004) postulando como principales variables el nivel socioeconómico y los recursos cognitivos y socioculturales. (p. 4)

Luego, con el tiempo, el uso de computadoras, tablets y teléfonos inteligentes se masificó y también aumentó la cantidad de personas e instituciones educativas que tenían acceso a Internet. Entonces y, a partir de este hecho, surgió lo que se denomina la brecha digital del segundo nivel o Second-Level Digital Divide (Eszter Hargittai, 2001). Se considera como brecha digital de segundo nivel a la diferencia de habilidades y criterio para usar las tecnologías para educación. Las diferencias se basan también en el conocimiento de los estudiantes sobre estrategias de búsqueda de materiales, su habilidad para evaluar la calidad de la información y los diferentes motivos y usos que hacen de internet (DiMaggio, Hargittai, Neuman & Robinson, 2001). La brecha digital de segundo nivel puede producir tanta marginación como la de primer nivel y dificultar la inclusión y el acceso de los ciudadanos al conocimiento, generando un nuevo grupo de personas con acceso a la tecnología pero con un uso limitado de la misma. Estas personas se caracterizan por seleccionar datos de internet basados en la novedad de los datos, en vez de enfocarse en la confiabilidad de las fuentes y asumen que todo lo que está en internet es confiable, sin valorar su calidad. Esto está generando más división en la sociedad ya que hay grupos de personas con más recursos y capital intelectual que otros, o sea, intelectualmente más ricos que otros.

Eliminar esta brecha de segundo nivel constituye uno de los grandes desafíos de la educación. Para ello, se debería enseñar a los estudiantes a aprender y a desarrollar destrezas con un sentido crítico y a hacerse responsables del proceso de aprendizaje con un rol activo y autónomo. Es decir, formar un estudiante comprometido con su propio aprendizaje y consciente de que las decisiones que toma hoy son las que forjarán su futuro. Para lograr disminuir o eliminar la brecha y que todos tengan las mismas oportunidades de vida se requieren cambios profundos en educación; no sólo en las prácticas educativas sino también en las metodologías de enseñanza.

Un docente diferente ante los desafíos del presente

La universidad es considerada como un medio de ascenso social que genera oportunidades de superación personal y social. Sin embargo, no es el sistema el que garantiza la igualdad de oportunidades, dadas las condiciones estructurales y sociales del país, que se reproducen en el sistema educativo; lo que compartimos con otros países latinoamericanos. Como expresa el destacado sociólogo en educación, Emilio Tenti Fanfani (2008) el sentido común nos interpela desde la realidad en la cual observamos que un mayor acceso y asistencia al nivel superior no es sinónimo de inclusión e igualdad.

Los problemas de la educación superior en el país responden a una confluencia de factores, como por ejemplo los andragógicos, sociales, sanitarios, culturales, a la atención de necesidades básicas, a la modificación de las líneas de pobreza, a los índices de subdesarrollo, entre otros. Creemos que caeríamos en un simplismo si responsabilizáramos solamente a un sector de las condiciones poco propicias para la inclusión y la calidad en la igualdad educativa. Las aulas universitarias no son las culpables de todos los problemas como tampoco, la solución mágica a todos ellos. Se debe tomar conciencia de que es imposible que la universidad pueda satisfacer gran parte de las expectativas que la sociedad deposita en ella (Tenti Fanfani, 2008). Pero sí debemos ser conscientes que sólo con educación se pueden superar muchos de los problemas mencionados anteriormente. Lo que mejor podemos hacer los docentes es generar una toma de conciencia con respecto al derecho a aprender y a la movilidad social, garantizando los procesos de pensamiento crítico, mediante la construcción de conocimientos provisorios básicos y autosustentables; esto es, con la intrínseca capacidad de gestar autónomamente nuevos conocimientos en la evolución epistemológica de las ciencias y disciplinas a las que se abocan los estudiantes en el nivel de profesionalización. El discurso docente que geste esta transformación debe ser coherente con postulados de la educación socio-crítica y apoyarse en las nuevas tecnologías como herramientas que promueven la inclusión. Esta nueva visión de la docencia universitaria implica desarrollar renovadas competencias de acción profesional para atender la diversidad y para promover la igualdad en el marco de la educación de diferentes paradigmas caracterizados por el pensamiento crítico, complejo y creativo. Estos profesionales de la educación deben trabajar en sus propias capacidades para identificar las necesidades de las interacciones de enseñanza y aprendizaje, anticipar conflictos probables a los que se enfrentan los estudiantes con necesidades educativas especiales, gestionar estrategias innovadoras pro-inclusión, valorar los potenciales de los alumnos y de los probables contextos laborales. Incorporar, también, mo-

dificaciones significativas al currículo desde miradas epistemológicas y sociales apoyadas en la tecnología como herramienta esencial del mundo al que los estudiantes enfrentarán como futuros profesionales. Tales capacidades implican la constitución de equipos de apoyo y redes de contención institucional para enseñar teniendo en cuenta la diversidad del alumnado, para metodológicamente re-definir modelos de profesor y actualizaciones didácticas basadas en diferentes configuraciones tendientes al compromiso, respeto y aceptación de la diversidad, en las que la planificación educativa contempla la mediación para lograr los objetivos y evaluación formativa de sus estudiantes (Arteaga y García García, 2008).

Para desarrollar y llevar adelante buenas prácticas pedagógicas inclusivas que resuelvan la desigualdad generada por la reproducción social y la brecha digital del segundo nivel, los docentes deberían tener las siguientes competencias (Alegre, 2010):

- Capacidad reflexiva y de autoanálisis de su propia práctica, es decir, docentes con capacidad y deseo de innovar y de replantear nuevas formas y metodologías para generar aprendizajes significativos;
- Competencias tecnológicas y capacidad para poder desarrollarlas en sus estudiantes. Si bien el estudiante tiene competencias tecnológicas, éstas no están orientadas a la educación. El docente debería enseñarles las potencialidades de las TIC con fines educativos.
- De gestionar diversos y variados contextos de aprendizaje para, por un lado, atender a las inteligencias múltiples de sus estudiantes y, por el otro, desarrollar estudiantes autónomos responsables de su propio aprendizaje.
- Capacidad de guiar y acompañar al estudiante en su proceso de aprendizaje, brindándole las herramientas adecuadas para que aprenda a aprender, puesto que esto deberá hacerlo a lo largo de toda su vida.
- De promover el aprendizaje colaborativo y cooperativo a través de actividades y tareas que permitan al estudiante desarrollar las competencias sociales para desenvolverse adecuadamente como parte de la sociedad.
- De mediación de la comunicación multi-direccional para interactuar con los estudiantes y enseñarles a comunicarse entre ellos y con el resto de los integrantes de la sociedad, de forma adecuada.
- De proporcionar un enfoque globalizador y metacognitivo. El docente debería proporcionar a los estudiantes las herramientas para lograr un pensamiento lógico.
- De ser flexible y atender a la diversidad, enriqueciendo las actividades de enseñanza-aprendizaje con la metodología de resolución de problemas aplicados a situaciones de la vida real.
- De motivación. Es decir, debería tener la capacidad de generar actividades tendientes a incentivar al alumnado a través de proyectos significativos para ellos y para la sociedad.
- De planificación estratégica en relación a su propia capacitación y desarrollo profesional.

Esta visión sobre la gestión del docente es compartida por muchos estudiosos del fenómeno educativo y filósofos de la pos-modernidad, tales como Villar (2008), Messiou (2008), O'Rourke y Houghton (2008), Timperley (2008) y Morin (2000).

Por otro lado, las instituciones educativas que dicen velar por la calidad de sus docentes, tener en cuenta el perfil de egresado que desean formar y el contexto socio-cultural en el que están inmersas deberían generar políticas claras al respecto y actuar en base a ellas.

Se considera esencial que las instituciones arbitren los medios para que estas políticas puedan llevarse adelante con éxito. Se debería tomar la decisión de poner en práctica políticas y acciones que incentiven cambios, como por ejemplo, talleres de reflexión por claustro o interclaustro para que todos los integrantes de la comunidad universitaria conozcan la visión y la misión de la institución y actúen acorde a eso. Se podrían implementar cursos o seminarios de capacitación para todos los miembros de la comunidad docentes para trabajar sobre nuevas metodologías de enseñanza y estrategias didácticas innovadoras y novedosas. También, desde la institución, se podrían generar programas de incentivos y apoyo para los docentes que trabajan en prácticas innovadoras y transformadoras. Por otro lado, la institución debería fomentar el trabajo en red con docentes de otras instituciones y de otros países como estrategia para conocer la realidad de la educación superior en otras regiones, conocer buenas prácticas educativas y replicarlas en nuestras universidades para beneficiarse de la experiencia y experticia de otros. Según la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES), celebrada en junio de 2008 en Cartagena de Indias (Colombia), bajo los auspicios de IESALC-UNESCO (p.20): “Es mediante la constitución de redes que las instituciones de educación superior de la región pueden unir y compartir el potencial científico y cultural que poseen para el análisis y propuestas de solución a problemas estratégicos”.

Para generar esta desafiante y profunda transformación que requiere el sistema de educación superior, las universidades deben aceptar el reto al que están llamados los educadores del nuevo siglo, que serán los líderes que, promoviendo el estudio y la investigación, gradualmente incorporarán y compartirán la necesaria comprensión de los factores que facilitan el desarrollo de buenas prácticas inclusivas; todo esto, respondiendo a una política institucional clara y bien definida.

Un imaginario análisis de dispositivos de igualdad e inclusión

Ser conscientes de la necesidad de gestar una nueva institución universitaria implica trabajar en pos de desentrañar las actuales prácticas a fin de adecuarlas a sus fines de equidad e inclusión para alcanzar la concreción de las mismas. Sugerimos que para este estudio se podría recurrir a la filosofía de Foucault, M.y Castigar (1989), en particular a su análisis de dispositivos concretos.

Al caracterizar la madeja o conjunto multifacético de dimensiones, fuerzas y líneas de poder, se considera al sistema universitario como un todo de naturaleza homogénea en el cual objeto, sujeto y lenguaje siguen direcciones diferentes, forman procesos en desequilibrio y permiten u obstaculizan que las dimensiones, fuerzas y líneas del sistema se acerquen o se alejen unas de otras. En este contexto se observaría que las variaciones y sus derivaciones en el ejercicio práctico de las acciones del sistema, actualmente, sólo contemplan los objetos visibles, las enunciaciones formulables, las fuerzas en ejercicio, los sujetos en posición como vectores o tensores y, sucesivamente, delimitan el poder del saber y el poder de la acción.

Por el contrario, bajo la mirada diferente de este estudio, se vería que la actual crisis, agudizada por las nuevas tecnologías, en modo alguno define contornos definitivos, sino que debiera ser analizada como una parte impulsora de cadenas de variables relacionadas entre sí. Esta nueva dimensión en el análisis de la educación debería alertar al sistema por la desestabilización presente, considerando que es en ella misma donde encontrará un acomodamiento en constante evolución. Es repensar el proceso educativo superior atendiendo a líneas móviles, a la manera de proceder de los grandes pensadores que trataban de comprender el mal sin juzgarlo (Deleuze, 1986). Desenmarañar las líneas de este dispositivo sería relevar los procesos, recorrer planes de estudio y currículas, comprender lo culto en los consejos superiores o como lo expresaría Foucault, trabajar en el terreno de la práctica universitaria como un conglomerado de acciones intrínsecamente relacionadas.

Este imaginario estudio debería descubrir las líneas de sedimentación, de fisura y de fractura. Instalados en el sistema mismo, los imaginarios investigadores y analistas del sistema alcanzarían a comprender el trabajo de las dimensiones del sistema y observarían cómo las fuerzas se manifiestan en la dimensión de la visibilidad y la enunciación. Así, el dispositivo permitiría ver y haría hablar al sistema de modo tal que se recupere íntegramente la realidad estudiada (Foucault, 1991). Se podrían conocer las incoherencias del sistema que promueve o al menos dice promover y trabajar para la igualdad mediante la implementación de las nuevas tecnologías. Permitiría que los actores institucionales comprendieran posteriormente qué líneas de fisura han actuado en contrario. Este análisis iluminaría objetos y realidades preexistentes, como algunas de las nombradas en este trabajo.

Las líneas del dispositivo arrojarían luz a objetos, abstracciones, conceptos que hoy aparecen difusos e invisibles, harían nacer la dimensión de la igualdad y de la inclusión. Este análisis sería el arquitecto de un régimen de luz y de enunciación en el cual la historicidad distribuye hoy como siempre, las posiciones diferenciales de sus elementos y variables. Pues, este análisis estaría trabajando bajo el marco teórico de una ciencia que opera precisamente por regímenes de enunciaciones.

Por otra parte, comprendemos que este estudio de dispositivos y líneas de fuerzas podría esclarecer las tangentes y prever las fuerzas rectificatorias (Deleuze, 1991) que precisa el sistema para volver a operar para los fines que se plantearon en un principio. Sin embargo, ante la inmediatez de los acontecimientos gestados por las TIC, resulta difícil enunciar el aparente fracaso de la inclusión basada en la tecnología. Paradójicamente, es en este reconocimiento de un probable fracaso, donde surgiría la posibilidad de rectificar acciones tendientes a mejorar y superar la crisis, lo cual le otorgaría al análisis la facultad de propender a mejoras propedéuticas posibles y reales. Creemos que tanto los administradores como los docentes del sistema, en tanto hagan acopio y uso respetuoso de la dimensión del poder ganarían un “insight” comprensivo y consciente de la incidencia social en la reproducción de los saberes científicos y profesionales. Podrían reconocerse las líneas de subjetivación con respecto a usos de las tecnologías, a sus valoraciones simbólicas, como lo expresamos anteriormente. Podrían entonces, modificarse las trayectorias con respecto al poder de la virtualidad educativa. Se aprovecharía este estado de crisis para lanzar el pensamiento hacia futuros posibles y deseables. Volveríamos a mirarnos a nosotros mismos como actores con poder, comprometidos con fines a los que nos abocamos y por los que luchamos, fines que

precisan de fuerzas para gestarse, amalgamarse y generar los resultados esperados. Nos estaríamos haciendo cargo no de una crítica, sino de una dimensión analizada y de sus posibles consecuencias mediante planes de acción fundamentados, lo cual sería una mejora para la sociedad en sí.

Además, desde la línea de subjetivación como proceso de producción de subjetividad en un dispositivo, se analizaría la fuerza de fuga de la igualdad y de la inclusión. Se podrían interpretar y re-significar las pseudo-imágenes de máximo poder y máximo conocimiento de la red. A través de la valoración del sí-mismo de los actores e investigadores se produciría la fuga o escape de las líneas anteriores, al comprender que la red, como cualquier dispositivo, no es ni un saber ni un poder, es una herramienta, es parte de un proceso de individuación que se sustrae a las relaciones de fuerzas establecidas como saberes constituidos y que agrega una plusvalía (Deleuze, 1994). Con estos resultados, los docentes les enseñaríamos a los estudiantes el valor de hacerse cargo de la información, de vencer obstáculos desde la visión y valoración de errores. Eso ya es un principio de gran ejemplo por su practicidad y aplicabilidad en la educación. Volveríamos los docentes a ser dueños de nuestras propias prácticas y los alumnos de sus propios procesos de aprendizaje. Entraríamos a dominar los procesos de la incertidumbre, de la mediocridad y de la masificación social al haber alcanzado fundamentos –aportados por tal estudio- contra la legalidad y veracidad de toda la información disponible en la red. Completaríamos la misión de ayudar a adquirir nuevos saberes con la inspiración y el fundamento de aspirar a nuevos poderes. Podríamos dotar a la educación tecnológica de la subjetividad corporativa, de los saberes distribuidos y destruiríamos los sesgos de exclusión y soledad que perciben los estudiantes. Comprenderíamos que, en el sistema, el concepto de educación virtual como sinónimo de inclusión e igualdad no es universal, sino que es un proceso singular de unificación, de totalización, de verificación, de objetivación, de subjetivación (Deleuze, 1986). Veríamos a la educación como un cíclico proceso con una multiplicidad operativa en marcha constante caracterizada por modos de racionalidad en el saber (Deleuze, 1990).

En esta racionalidad, comprenderíamos que todos los dispositivos se alejan de los universales per se y comprenderíamos que están así constituidos para aprehender la novedad que se introduce en cualquier sistema. Es la racionalidad del análisis de la creatividad como la novedad de auto-transformarse o de fisurarse en pos del devenir de lo futuro, de la evolución del sistema en sí mismo. Podrían aclararse las capacidades sistémicas para incorporar las modificaciones en las dimensiones del saber, del poder y de la subjetivación para concluir que el sistema no ha evolucionado con las líneas fuerza y que las tensiones internas lo han paralizado. Comprenderíamos que somos, nos movemos, obramos y pertenecemos a determinados dispositivos con una historicidad condicionante y determinante de líneas y fuerzas que deben hacerse visibles y deben enunciarse para transparentar, comprender y modificar la realidad de nuestras universidades para beneficio de las sociedades en las cuales se gestan.

Finalmente, este imaginario estudio por el cual abogamos, nos demostraría que las líneas de fisura han producido gradualmente grietas difíciles de ver y más aún de comprender, por no alcanzar el conglomerado social la interpretación de la esencia de todos los procesos sociales, incluidos los educativos. Con esta cierta práctica, las jóvenes sociedades latinoamericanas intentan, copian y modifican sobre modelos importados pre-existentes, sin atreverse a

soñar con otros panoramas posibles y a excepción de Freire (2005) y de los viejos maestros y pedagogos de antaño, los discursos retoman posiciones políticas, que ya debieron superarse a fin de encontrar una postura meta-política, pro-humana y auto-evolucionante. Nos referimos a la urgente necesidad de conformación de idearios inspiradores en los cuales la reconciliación social y la pacificación de las minorías y desprotegidos formen la meta final, la bandera, imagen y misión institucional a la que el sistema superior está llamado en cada país de nuestra región. Creemos que el cansancio parece haber ganado el terreno de los sueños y los docentes ganan el pan, ya no sueñan más. Es como si las cargas fiscales, los ejemplos de corrupción y los entramados del poder del mundo y sus países centrales y semi-periféricos (Wallerstein, 2009) hubieran impuesto a la academia el velo del silencio y nos hubieran concedido el derecho a no desarrollar pensamiento crítico, ni sueños factibles. Es como si estos eventos, sus discursos y los planes de políticas institucionales fuesen suficientes y no asumimos cómo inconscientemente elegimos la desigualdad, la intolerancia, la exclusión en cada gesto de la vida cotidiana- como por ejemplo en el transporte en el que nos movemos, el barrio en que vivimos o nuestros mismos puestos de trabajo ganados en estricto orden meritocrático, sin ver la exclusión de cada una de esas acciones. Es preciso comprender que se estigmatiza y cristaliza a los oprimidos del sistema social reproduciendo la injusticia (Bourdieu, 2001). Un análisis como el que enunciamos en este trabajo sobre el dispositivo de la igualdad y la inclusión debería permitirnos planteos creativos para recuperar a las víctimas del ajuste de la región, debería refundar los pilares desmantelados de la solidaridad, la reconciliación, la integración social y la paz. Desde los años '80, las sociedades latinoamericanas en sus instituciones abocadas a la justicia, la educación y la salud pretenden dar la imagen de instituciones homogéneas, de alta representatividad y servicio público, cuando se vuelven cada vez más evidentes los relatos desintegrados, falseados y viciados de culposas pseudo-verdades. Creemos que no podemos continuar mirando lo que ya fue parte de un pasado de ensayo y error, de aprendizaje. Hay que atreverse a soñar, a actuar, a aunar posiciones para construir nuevas representaciones con la movilización colectiva de las universidades, a fin de generar confianza y recuperación de los pilares constructores de la sociedad. La academia tiene el derecho y el deber de gestar abstracciones que forjen realidades.

Conclusiones

La realidad sociocultural cambia permanentemente, especialmente en los últimos años debido a los avances de las TIC e Internet. Las instituciones educativas se enfrentan, entonces, al reto de acompañar estas transformaciones. La educación, frente a hechos tales como la desigualdad social y la brecha cognitiva, debería actualizarse y adecuar sus prácticas para estar a tono con los tiempos que corren y para formar profesionales que puedan desenvolverse con éxito en el mundo que les espera. En consecuencia, debería trabajar en pos de la inclusión para permitir que personas de diferentes niveles socio-culturales accedan a sus aulas y tengan posibilidades de ascender en la escala social. Sin embargo, como ya se ha expresado en este trabajo, el ingreso a este nivel educativo no garantiza, per se, el mencionado ascenso; éste se obtiene si se transita este nivel educativo con éxito y si este nivel educativo es de excelencia y capacita a los estudiantes para adquirir habilidades y aptitudes adecuadas para su desempeño en el mundo real.

Para eso, para que el sistema educativo sea exitoso la capacitación docente es esencial y también lo es el apoyo y la colaboración de todos los integrantes de la comunidad educativa, para esto debería existir una política institucional clara y precisa. Al interior de estas instituciones se debería generar un debate que conlleve a una reflexión exhaustiva por parte de todos los actores que intervienen en los procesos educativos y garantizar el acompañamiento, adecuado y permanente, de la infraestructura y el apoyo y soporte tecnológico.

Por otro lado, los docentes deberían modificar sus prácticas y metodologías de enseñanza para favorecer el desarrollo de competencias tendientes a fomentar el uso y manejo adecuado de las tecnologías para generar estudiantes autónomos, críticos y responsables, es decir, para atender a la complejidad sociocultural de los jóvenes en la actualidad. Esto es, preparar al estudiante no sólo en lo que respecta a su alfabetización digital, esencial para desenvolverse con éxito en el mundo de hoy, sino también para un mundo que aún no conocemos. Por lo tanto, la educación no se puede limitar sólo a la transmisión de saberes sino que debe brindar, al profesional, la formación que le permita aprender a lo largo de toda su vida, lo que es indispensable en estos tiempos de cambios permanentes. Las competencias docentes que propician el desarrollo de buenas prácticas educativas en relación a la inclusión, a la igualdad y a la calidad de los aprendizajes, el diseño y la configuración didáctica de los modelos del paradigma tecnológico son determinantes para lograr aprendizajes significativos. Las características que promueven estas prácticas son el agrupamiento heterogéneo interactivo, la incorporación de mayores recursos tecnológicos en el desarrollo curricular, la adaptación del diseño mediante diversidad de propuestas didácticas, la capacidad de flexibilizar, mejorar y promover principios de autonomía, compromiso y responsabilidad y la capacidad de interacción del docente con el entorno científico, tecnológico y profesional. La mejora de la calidad de la práctica docente constituye uno de los pilares básicos de un proyecto curricular que aspire a la igualdad educativa. El corolario es que el eje vertebrador de toda acción educativa que contemple la diversidad del alumnado se construya en base a la aceptación y preparación previa del docente en el desafío de la educación inclusiva y de la competencia en dar respuestas creativas. Pero, por sobre todo esto, hace falta una adecuación y aplicación de las políticas inclusivas vertidas en leyes y decretos a la práctica del aula a través de decisiones institucionales y políticas concretas.

Referencias bibliográficas

- Alegre, O. M. (2010). Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas. Alcalá, España: Eduforma.
- Alkali, Y. E., & Amichai-Hamburger, Y. (2004). Experiments in digital literacy. *Cyber Psychology & Behaviour*, 7(4), 421-429.
- Arteaga, B. y García García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 253-274.
- Bonfadelli, H. (2002). The Internet and knowledge gaps a theoretical and empirical investigation. *European Journal of communication*, 17(1), 65-84.

- Bourdieu, P. (2001). *El oficio del científico: Ciencia de la ciencia y la reflexividad*. Barcelona: Paidós.
- Cabero Almenara, J. & Córdoba Pérez, M. (2009). Inclusión educativa: inclusión digital. *Revista Educación Inclusiva*, Vol 2, N°1, pag. 61-77. ISSN: 1889-4208.
- Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições, Campinas*, 20(2), 141-166.
- Córica, J (2014). Taller 3. Didáctica y virtualidad de las nuevas generaciones en Conectática 2014. Universidad de Guadalajara. Jalisco. México. Recuperado el 20 de abril de 2016, de <http://www.udg.mx/es/noticia/estudiantes-del-siglo-xxi-entran-universidades-del-siglo-xx>
- Córica, J. L. (2014). Virtualidad y brecha digital de segundo nivel. La responsabilidad docente frente a la división de clases intelectuales. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 6(12).
- Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe Conferencia Regional de Educación Superior CRES 2008. file:///D:/Administrador/Mis%20documentos/Downloads/DeclaracionCartagenaCres.pdf
- Deleuze, G. *Nietzsche y la filosofía*, Anagrama, Barcelona, 1994
- Deleuze, G. *Foucault*, Paidós, México, 1991
- Deleuze, G. *¿Qué es un dispositivo?* en Michel Foucault, filósofo, Gedisa, Barcelona, 1990.
- Deleuze, G. (1986). *Foucault*. Paris: Minuit Editorial.
- Delgadillo, J. A. M., Valderrama, M. S. O., & Guachetá, B. M. P. (2006). ¿Cómo formarnos para promover pensamiento crítico autónomo en el aula?: una propuesta de investigación acción apoyada por una herramienta conceptual. *Revista iberoamericana de educación*, 39(6), 7.
- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2054386>
- DiMaggio, P., Hargittai, E., Neuman, W. R., & Robinson, J. P. (2001). Social implications of the Internet. *Annual review of sociology*, 307-336.
- Downes, S. (2010). *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* Editorial Board. Disponible en 2010-09-02.
- Foucault, M. y Castigar (1989) *Siglo Veintiuno*, Buenos Aires.
- Foucault, M. (1991) *Microfísica del poder*, La Piqueta, Madrid,
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- García Aretio, L. G., & Pereira, S. V. (2010). La educación superior a distancia en España. *La educación superior a distancia: Miradas diversas desde Iberoamérica*, 92.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples*. Paidós
- Hargittai, E. (2001). Second-level digital divide: Mapping differences in people's online skills. arXiv preprint cs/0109068. Recuperado el 10 de mayo 2016 de <http://arxiv.org/ftp/cs/papers/0109/0109068.pdf>
- Jones, S. (2013). *Critical learning for social work students*. Learning matters.
- Messiou, K. (2008). Encouraging Children to Think in more Inclusive Ways. *British Journal of Special Education*, 35 (1), 26-32.

- Morin, E. (2000). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Madrid: UNESCO.
- O'Rourke, J. y Houghton, S. (2008). Perceptions of Secondary School Students with Mild Disabilities to the Academic and Social Support Mechanisms Implemented in Regular Classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55 (3), 227-237.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* (Vol. 40). Grao.
- Serres, M. (2014). *Pulgarcita*. Editorial GEDISA.
- Tenti Fanfani, E. (2008). Nuevos temas en la agenda política educativa. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Timperley, H. y Alton-Lee, A. (2008). Refraining Teacher Professional Learning: An Alternative Policy Approach to Strengthening Valued Outcomes for Diverse Learners. *Review of Research in Education*, 32, 328-369
- van Deursen, A. J., & van Dijk, J. A. (2009). Improving digital skills for the use of online public information and services. *Government Information Quarterly*, 26(2), 333-340.
- van Deursen & van
- Villar, L. M. (2008). Competencias básicas para uso y dominio de los nuevos medios e instrumentos. En Sevillano, M. L. (Coord.). *Nuevas tecnologías en educación social*. Madrid: McGraw Hill, 53-84.
- Wallerstein, I. (2009). El moderno sistema mundial. Barcelona, España: Siglo XXI Editores

Postconflicto: El peligro está en la comunicación

Por Jorge Garrido

Quizás el problema esencial es que Colombia, o buena parte de los colombianos, no imaginan completamente la paz.

Y quizás el segundo problema, derivado del anterior, es que no entienden cómo ha de lograrse el fin del conflicto, y menos, los sacrificios que entraña.

Para muchos, la paz es una quimera. Un imposible. Y la guerra el pan diario, visible y real, tras 50 años.

Alguien convenció a gran parte del país que la solución es la guerra. ¿La guerra?: el odio a la conciliación.

Quiere decir: lo que no se entiende no se aprueba verdaderamente, no entra en la conciencia y no se cumple o se cumple a medias. No hay lógica que valga, sin pedagogía, entendimiento, convencimiento, y no habrá una paz sólida, y menos el imprescindible postconflicto.

¿De qué estamos hablando?: de comunicación.

Comunicar es una acción de entendimiento y relacionamiento. El consenso es imprescindible.

El Papa señaló que es más fácil entender la guerra que la paz. Las guerras comienzan con un disparo, la paz demanda una negociación larga y tediosa. A veces la luz se apaga en el túnel y la desesperanza se apodera de casi todos.

Algo así, ha ocurrido en Colombia. La luz a veces se apaga, como corto circuito, y luego, vuelve reaparece, pero la paciencia, la credibilidad, se va agotando.

Si es complejo entender el proceso de paz más embarazoso es concebir el Post Conflicto.

¿Qué es un Post Conflicto?

Lo que viene después del fin del conflicto. Para que las armas dejen de disparar, primero las armas tienen que dejar de apuntar.

Todo depende de que el fin de la contienda se firme sin dejar cabos sueltos. Pero hay que estar claro: ninguna paz es completa ni perfecta.

¿Qué es un Post Conflicto?, volvemos a preguntar.

Debe ser, insisto, cuando el conflicto llegue a término y comience un proceso de instalar la paz, que se curen, se solucionen, tanto las causas, las heridas como los estragos. Son varias dimensiones.

Las heridas pueden volver a abrirse. Ese es el peligro. Procesos como el de El Salvador y Guatemala, lo recuerdan. Los acuerdos fallaron en varios puntos y se desató nuevamente otros tipos de violencia.

En Colombia, el acuerdo, escabroso acuerdo, con los paramilitares, bajo el gobierno de Alvaro Uribe, derivó en bandas criminales tan peligrosas y extendidas como las anteriores.

¿Se curarán las heridas esta vez?

Es lo que se va a intentar, a pesar de todas las inconveniencias, ir y venir contradicciones y disputas.

La paz requiere un sacrificio, y el post conflicto aún más.

Un sacrificio de las heridas y de los estragos. Pero no pensemos que las causas estén resueltas.

¿Qué originó la guerra? Es decir, el inicio del movimiento guerrillero.

La pobreza, el abandono del campo y de la tierra, la represión interna, y para decirlo de una forma más concreta: la exclusión social.

Hablando claro: Colombia es un país muy exclusivo. El segundo o tercero de menos equidad social en América. Ningún gobierno anterior pudo disminuir estos datos claves. La bomba social sigue debajo de todas las estructuras, las leyes, los parlamentos, los partidos, los líderes, los caudillos, y la economía.

La guerra comenzó en las montañas, quiere decir se inició en la Tierra y por la Tierra.

La firma de la paz no resolverá las causas, sería pedirle demasiado a un transcurso de negociación corta (aunque parezca larga) y el postconflicto ha incluido algunos renglones en ese sentido, como la reparación de la propiedad de la tierra usurpada y otros elementos, necesarios, pero que tampoco modificarán esencialmente la economía tan desigual del país.

¿Eso quiere decir que no valdría la aprobación del proceso de paz y el inicio del postconflicto?

La opción es clara, en blanco y negro. Y se debe asumir en tal grado. Tenemos que pensar en cantidad de víctimas que no tendría que lamentar el país, en un alto presupuesto militar que obliga a abandonar otras esferas de la sociedad y otros efectos.

¿Queremos paz o queremos guerra?

Si queremos paz estemos dispuestos a los sacrificios que conlleva o vencerá el fantasma de la impunidad. Recurso empleado por los enemigos políticos del gobierno actual, aunque muchos otros pueden estar confundidos o no hayan llegado al punto del entendimiento.

El país y sus nacionales deben optar por los acuerdos de paz o continuar la guerra.

Con este paisaje, nada favorable, la comunicación se vuelve decisiva.

Si algo ha fallado es el convencimiento.

Los enemigos del proceso y del postconflicto han sido más activos, claros, convencidos, efectivos, dramáticos, creadores de miedo, manejadores de argumentos que el gobierno, los partidos que apoyan el fin de la guerra, y las organizaciones sociales que la respaldan.

Si algo ha sido mal manejado ha sido la pedagogía. Si algo necesita el proceso son voceros. Firmes, persuasivos, coherentes. La convicción de vuelve clave.

Una voz resuelta que ha fallado y que no tiene que ser, precisamente, el presidente.

Es que el presidente ha parecido como un hombre solitario hablando de la paz. Peleando casi solo entre contrincantes obsesivos que hablan todos los días con vehemencia. Y no siempre explícito o concluyente.

¿Y cómo debe ser la comunicación del postconflicto?

Primero: hay que evidenciar, demostrar, aportar todos los datos posibles de lo que sería el argumento clave:

¿Cómo es Colombia hoy?

¿Cómo será Colombia tras el postconflicto?

Por ejemplo, los datos mínimos. Nadie habla de cuántas víctimas se han ahorrado tras la tregua entre ambos bandos por más de medio año. Y cuántas se ahorrará.

¿Qué necesita el postconflicto?

Primero: entender lo que significa la paz. La paz que no tiene el país desde hace décadas. La paz militar, la paz social, la paz de entendernos, la paz económica, la paz política, la paz sin polarización extrema.

Segundo: qué traerá la paz. Los datos evidentes en todos los campos. Desde el presupuesto militar hasta los programas sociales, las inversiones, la economía.

Tercero: la conciencia. El cambio mental. Y aquí es lo más difícil. Es cambiar el pensamiento, la forma de enfocar, de pelear en vez de disentir.

¿Será que podamos entendernos con las FARC? Dicen muchos.

Todo indica que la comunicación se convierte en una pieza indispensable.

Pero, alto, hay un gran peligro.

El lenguaje que se opone a todo trance al proceso emplea un arma muy peligrosa: el simplismo político.

En la historia, salvando la distancia del tiempo y la circunstancia, incluso de los caudillos, se ha empleado muchas veces.

Los argumentos mientras más instintivos, primarios, simples, directos al corazón, generadores de miedo y odio, son más efectivos en los sectores más amplios de la población.

Léase el recurso exitoso de Donald Trump: despertar el instinto primario, animal, personalista. Incitar el miedo a los otros de cualquier manera, como puede, en el escenario colombiano, ser el fantasma del “castrochavismo”, como ejemplo más elocuente y simplificador.

Muchos llegan a creer tal absurdo.

La Alemania de los años 30 y 40 creyó en el odio a los judíos, a los rusos, a los comunistas, a los occidentales, a los homosexuales, a los deficientes físicos, al arte, al pensamiento filosófico.

A tal distancia, cuesta mucho creer como la población masiva alemana creyó y peleó y murió por tan locura y despropósito.

Despertar la sensación de desastre, fabricar un enemigo, es más fácil que hacer creer en un proceso complejo, contradictorio, negociador, en el que las concesiones son inevitables.

¿Qué hay que hacer?

Todo lo contrario del simplismo político, pero con argumentos esperanzadores, concretos, prácticos, de ilusión real. Describir bien cuál será el Paisaje después de la batalla.

Lanzar un nudo de ideas bien argumentadas, sólidas, respaldadas con datos.

Describir el escenario de la paz.

Convencer de los argumentos de los sacrificios en contra de la manipulación de la cacareada impunidad. No ha habido proceso de paz en el mundo sin concesiones (impunidad). Incluso el colombiano será el menos complaciente de todos.

Mandela convenció a los suyos de que era necesario indultar a los asesinos, siempre que reconocieran sus crímenes y quedaran descalificados ante el pueblo.

Dicen que a la FARC se les ha dado todo lo que han pedido. Si se firma el fin del conflicto la guerrilla más vieja del mundo habrá hecho todas las concesiones que puede hacer un ejército derrotado tras una larga contienda.

¿Cuáles son? Habrá renunciado a la guerra y aceptado de hecho la inviabilidad y el fracaso de la subversión, reconocerán sus crímenes hasta un punto aunque nunca totalmente, habrá entregado las armas, disolverá su ejército, aceptado algún tipo de sanción, repararán de alguna manera a sus víctimas y se convertirán en políticos y no guerreros.

Solo a cambio de no ser juzgados severamente.

En una palabra: quedarán desarmados de fusiles y argumentos.

La única bandera que podrán alzar será que la pobreza continúa en Colombia.

El país necesita una campaña pedagógica, no agitadora, no propagandística, sino consciente. Y necesita que hablen voceros contundentes con capacidad de influencia, académicos, políticos, líderes sociales, gobiernistas, gente de pueblo, profesionales, trabajadores, campesinos, artistas, científicos, intelectuales, y mujeres, las más vulnerables.

Fijemos los argumentos, ofrezcamos los datos y hablemos a viva voz, sin aspavientos ni clamoreo. Hablemos todos los que estén dispuestos.

Hará falta mucha paciencia, voluntad y sabiduría. Y los líderes de opinión que hasta el momento no han tomado los micrófonos.

Los políticos tendrán que escoger entre sobrevivir en medio de la conciliación, aunque con reparos admisibles, o levantar barricadas de odio.

Los enemigos o no convencidos, pasarán de bando, o terminarán en la incómoda bancada de los enemigos de la avenencia.

La historia no los perdonará, como tampoco perdonará al país si le da la espalda a la paz. Ni sabemos lo que viene después pero podemos imaginarlo.

Orientación pedagógica a docentes en formación para la atención en el aula a estudiantes con discapacidad cognitiva

Ángela Cristina Montaña Correo: angelacristina.montana@uptc.edu.co

Gladys Esperanza Prieto González Correo: gladys.prieto@uptc.edu.co

Datos de la institución: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Facultad de Estudios a Distancia

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana

Grupo de investigación: SIEK “Saberes Interdisciplinarios en Construcción”

Ubicación y Fecha: Tunja- Boyacá 25 de Mayo de 2016

Resumen

El desarrollo del estudio encaminado a la orientación pedagógica a docentes en formación de la Licenciatura en Educación Básica, para desarrollar procesos de atención en el aula a estudiantes con discapacidad cognitiva, permite brindar estrategias que posibiliten al docente en formación acoger lineamientos pedagógicos que favorecen su desarrollo, aprendizaje e inclusión en sus comunidades. Para lo anterior se aplicó una investigación cualitativa, enmarcada en un estudio de caso, que permite que el sujeto se enfrente a la descripción de una situación específica que plantea un problema, que debe ser comprendido, valorado y resuelto por un grupo de personas a través de un proceso de discusión. Dicho en otras palabras, el alumno se enfrenta a un problema concreto, es decir, a un caso, que describe una situación de la vida real. Debe ser capaz de analizar una serie de hechos, referentes a un campo particular del conocimiento, para llegar a una decisión razonada en pequeños grupos de trabajo, a través de esto se realiza la aplicación de la I fase de Investigación orientada a que el estudiante centre su atención en el análisis de situaciones concretas de los educandos y que cada momento permita su proceso de reflexión dado a los resultados de cada uno que propicia el siguiente Fase de la investigación.

Palabras clave

Educación inclusiva, discapacidad cognitiva, estrategias pedagógicas, competencias pedagógicas.

Estado del Arte

A nivel internacional se referencia el libro de Alicia Escribano y Amparo Martínez sobre “Inclusión Educativa y Profesorado Inclusivo” del año 2013, el cual se acerca a esta realidad, enfocado especialmente a la importancia de la formación del profesorado, para brindar estrategias a los estudiantes con algún tipo de necesidad cognitiva. Así mismo aborda el concepto de inclusión y su relación con la integración, en donde se profundiza en la conceptualización de la inclusión y en los modelos más relevantes que han surgido en los últimos años, y otros conceptos relacionados, así mismo aborda los fundamentos socio-políticos, psicopedagógicos y organizativo-didácticos, los diferentes conceptos clave para el desarrollo de prácticas inclusivas: los apoyos educativos para superar barreras al aprendizaje, el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), el aula diversificada, la enseñanza multinivel, el diseño de programación múltiple, y los planes educativos individualizados. Contiene además, un anexo con ejemplos de Planes Educativos Individualizados y del WebQuest como herramienta para la formación inicial de profesores inclusivos. Es una propuesta que, debido a su amplio análisis de contenidos relacionados con la Educación inclusiva, puede hacer parte de la formación de profesores para el desarrollo de competencias inclusivas. También se encuentra a Esther Chiner Sanz, de la Universidad de Alicante España, quien presenta su trabajo “Las percepciones y Actitudes del profesorado hacia la Inclusión del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, como Indicadores de uso de Prácticas Educativas Inclusivas en el Aula”, en el año 2011, cuyo objetivo principal es profundizar en el análisis de dichas percepciones, atendiendo a aquellos condicionantes que pueden determinar en gran medida su éxito o su fracaso. Además establece la diferencia que existe entre integración e inclusión, en donde se ilustra que “la inclusión lleva implícito algo más que un cambio en la terminología, se define por el derecho a ser respetado, pertenecer y participar como un miembro más en cualquier grupo natural. Implica un cambio en las actitudes, en la manera de entender la educación y en el modo de responder a las necesidades educativas de todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias. En definitiva la inclusión es un derecho humano y de justicia social”.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional identifica la situación y lo enmarca como en una acción relevante e importante dada la gran demanda demostrada a través de estudios y avances realizados entre el año 2002 y el 2006 donde el número de personas con discapacidad que ingresan a las instituciones educativas estaba a la orden del día y se hacía necesario ofrecer una oferta de igual nivel en la calidad de educación impartida a personas llamadas “normales”. El estudio arrojó el siguiente resultado: Más de 392.000 colombianos entre 5 y 18 años presentan algún tipo de discapacidad; de ellos, 270.593 asisten a alguna institución educativa (censo 2005).

A nivel nacional se cuenta con la “Guía N°12, titulada Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales – NEE” del Ministerio de Educación Nacional, del año 2006, desarrolla los conceptos básicos sobre los que se diseñan las orientaciones pedagógicas para la atención educativa de niños, niñas y jóvenes, los cuales son comunes a estudiantes sordos, sordo-ciegos, con limitación visual, con autismo, con discapacidad cognitiva o discapacidad motora. Dichas orientacio-

nes se encuentran elaboradas en documentos para cada grupo de estudiantes. De igual manera, es un texto para que los consejos académicos y directivos de las instituciones conozcan los principios y fundamentos en los que se sustenta la atención educativa de los estudiantes con NEE. Así mismo se encuentra la investigación “Proceso de Inclusión de Estudiantes con Discapacidad Cognitiva”, presentado como trabajo de grado a modo de requisito para aspirar al título de Magister en Educación, de su autora Iblin Medina Rodríguez en la Universidad del Tolima, el cual pretende enfatizar en la importancia del respeto a la diversidad de características y necesidades que presentan los estudiantes con discapacidad cognitiva dentro de las aulas regulares, igualmente en determinar cambios pedagógicos, lineamientos y procedimientos necesarios que involucran la implementación de un proyecto de inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva. En éste se concluye que el docente inclusivo debe estar capacitado para desempeñar su función que estará orientada en conocer los ritmos y estilos de aprendizaje, para llevar a cabo la adaptación de contenidos y logros, generar prácticas de aula pertinentes diseñadas y planeadas para potenciar las habilidades de los estudiantes con discapacidad cognitiva.

En el plano regional la Gobernación de Boyacá a través de su Secretaría de Educación en el año 2010 desarrolla un proyecto llamado “ Secretos equitativos para todos” en donde la Fundación Centros de Aprendizaje presenta una serie de estrategias condensadas en un completo texto producido con base en las necesidades inclusivas, en donde se analiza el impacto de una realidad que poco se había estudiado y menos se había tratado, de esta manera y con miras a llevar experiencias, información y una verdadera política de inclusión a nivel de los 123 municipios de Boyacá cuyo objetivo “es reconocer oportunidades de aprendizaje en la diversidad de sus escolares, teniendo como compromiso garantizar el derecho constitucional a la educación mediante el acceso, la permanencia y la pertinencia del servicio educativo que todos y todas reciben.” (*Orientaciones Pedagógicas para la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad, 2006*).

Referentes conceptuales

Durante los últimos años el tema de la Educación inclusiva ha evolucionado de manera reveladora en la vida de los colombianos, gracias a la creación de normativas y políticas públicas, que buscan transformar y garantizar una educación pertinente a la población que presenta Necesidades Educativas Especiales, de tal forma que se acompañe este proceso con calidad y pertinencia de acuerdo a las necesidades que se presenten, logrando responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje y reduciendo la exclusión en la educación.

La educación inclusiva está relacionada con la capacidad de potenciar y valorar la diversidad (entendiendo y protegiendo las particularidades), promoviendo el respeto a ser diferente y a garantizar la participación de la comunidad dentro de una estructura intercultural en los procesos educativos. La educación inclusiva tiene como objetivo central examinar las barreras para el aprendizaje y la participación propias de todo el sistema, no son los estudiantes los que deben cambiar para acceder, permanecer y graduarse: es el sistema mismo que debe transformarse para atenderla riqueza implícita en la diversidad estudiantil.

El modelo de escuela inclusiva se centra en la atención a la diversidad y en la forma de organizar los centros educativos y el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido la constitución política de Colombia, dispone en el título 1 “De los principios fundamentales”, Artículo 1: “Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general”. En el Artículo 67 “Educación”, señala, entre otros “la igualdad de toda persona humana, la inalienabilidad de los derechos de las personas sin discriminación alguna; la protección especial a personas que por condición económica, física o mental, se encuentren en condición de protección especial”. De la misma manera la Ley 115 “ Ley general de educación”, de forma particular en el Título III “Modalidades de atención educativa a poblaciones”, Capítulo 1 “Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales”, Artículo 46 “Integración con el servicio educativo”, menciona: “La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo”.

El Ministerio de Educación Nacional, en el año 2005 hace referencia sobre de los desafíos en materia de atención educativa, ya que enfatiza que el Estado debe garantizar el acceso al servicio público educativo, así como la permanencia en él, tanto de los niños y niñas como de los jóvenes y adultos, sin distinciones de raza, género, ideología, religión o condición socioeconómica. ”La vulnerabilidad es una situación producto de la desigualdad que, por diversos factores históricos, económicos, culturales, políticos y biológicos (agentes cognitivos, físicos, sensoriales, de la comunicación, emocionales y psicosociales), se presenta en grupos de población, impidiéndoles aprovechar las riquezas del desarrollo humano y, en este caso, las posibilidades de acceder al servicio educativo”.

La atención del estudiantado con NEE ha sufrido muchos cambios a lo largo de los años, estos cambios han obedecido a la necesidad en la creación de centros para atender a esta población, de tal forma que se adapte el currículum. En los años sesenta, con la intención de que los sujetos con algún tipo de deficiencia aprendiesen por imitación y que aumentasen los contactos entre profesorado y especialistas, se desarrolló el modelo de “integración educativa”, intentando desarrollar actitudes de respeto y solidaridad en los otros estudiantes, y que en general la sociedad se volviese más tolerante y abierta, al preparar a estos sujetos para afrontar una sociedad competitiva como la que tenemos actualmente, y proporcionarles un entorno escolar para vivir unas condiciones y formas de vida lo más normalizadas posibles. Tras el Informe de Warnock (1978), se reflexionó acerca del concepto de “necesidades educativas especiales”, y el 6 de marzo de 1985 se publicó el RD de Ordenación de la Educación Especial, que legalizaba el programa experimental de integración educativa, y más adelante se establecía la normativa sobre planificación y experimentación de la integración en educación preescolar y en el primer ciclo de EGB en centros ordinarios completos, obligando a la desaparición de las llamadas Aulas de Educación Especial en los centros ordinarios.

El concepto de discapacidad se concebía como un hecho que sólo afectaba a la persona como ser individual. El estudiantado con NEE era escolarizado en el centro ordinario, pero solía pasarse la mayor parte del tiempo en un aula de Apoyo a la Integración, trabajando con especialistas, y recibiendo una Adaptación Curricular Individualizada, no beneficiándose del aprendizaje que podría recibir en su aula ordinaria con sus compañeros de clase, limitando sus oportunidades y favoreciendo unas posibles actitudes de discriminación entre los educandos. Los resultados contradecían las intenciones primarias del modelo, sobre todo porque interpretaron la diversidad en el sentido de que la reducían como estrategia para maquillar u ocultar la aplicación de la lógica de la homogeneidad (González, 2008; Muntaner, 2010). La UNESCO reflexionó acerca de un modelo de intervención que pueda mejorar la calidad de la atención a la diversidad, incluyendo no sólo a los estudiantes con NEE, sino a todos aquellos que tienen necesidades educativas. Por ello, creó en 1994, en la Declaración de Salamanca, el concepto de “escuela inclusiva”. La UNESCO define la educación inclusiva como *“un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión que incluye a todos los niños de la franja etaria adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños (2005, 13)”*.

Metodología

La presente investigación se centra en un enfoque investigativo de corte cualitativo ya que se busca estudiar un fenómeno social en un contexto natural y local e interpretar dicho fenómeno o situación problemática de acuerdo al sentido que adquiere para sus participantes. Así mismo, por ser una investigación de carácter no lineal permite que la investigación y cada uno de sus momentos se estructuren y reestructuren constantemente. De esta manera la investigación se interesa por la comprensión del fenómeno social en el contexto en que se presenta y analiza los diversos significados que hay en torno a éste. Este diseño de investigación permite una interacción entre los diferentes componentes del mismo, su estructura es definida y flexible, acorde con el ambiente en el que se desarrolla potencializando las relaciones con los participantes del estudio (Maxwell, 2005).

En este sentido, este enfoque es pertinente en la investigación, ya que permite dar cuenta de las experiencias de los docentes en formación con quienes se realiza el estudio, de manera que es posible conocer los relatos y las visiones particulares que han construido frente a la inclusión de niños y niñas con discapacidad cognitiva. Lo anterior significa, que en esta investigación se reconoce las relaciones de los participantes del estudio y la voz de los docentes quienes describen la experiencia.

Esta investigación está enmarcada en una investigación de estudio de caso. El método de estudio de caso es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el

fenómeno estudiado (Yin, 1989). Además, en el método de estudio de caso los datos pueden ser obtenidos desde una variedad de fuentes, tanto cualitativas como cuantitativas; esto es, documentos, registros de archivos, entrevistas directas, observación directa, observación de los participantes e instalaciones u objetos físicos (Chetty, 1996).

Momento 1: En la primera fase del proyecto de investigación es necesario revisar las diferentes fuentes de información disponibles de tal manera que se realice una conceptualización sobre la discapacidad cognitiva y normatividad.

Momento 2: Análisis de 1 estudio de caso identificado a nivel institucional.

Momento 3: Construcción de orientaciones pedagógicas por parte de los docentes en formación, de tal manera que se logre realizar un análisis descriptivo de las posibles acciones que puedan apoyar la adaptación social de esta población.

Se aclara que estos tres momentos corresponden a una primera fase de la investigación, se pretende que más adelante se logren aplicar y evaluar estrategias pedagógicas.

Resultados y discusión.

Tabla N° 1. Conceptualización sobre la discapacidad cognitiva y normatividad

Conceptualización Inclusión	Fundamentos Legales	Documentos Discapacidad Cognitiva
La educación en la inclusión como hacerlo realidad. Capítulo I: Educación Inclusiva. Capítulo II: La escuela Inclusiva Capítulo III: Rol de los Profesores. Capítulo IV: Rol de la Familia.	Ley 115: “Ley General de Educación” (Cap. I Art. 46, 47, 48) “ Los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos”	Orientaciones pedagógicas para la atención y la promoción de la inclusión de niñas y niños menores de seis años con discapacidad cognitiva.
Programa De Educación Inclusiva Con Calidad “Construyendo Capacidad Institucional Para la Atención A La Diversidad”.	La Resolución 2565 de 2003 Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales.	Orientaciones discapacidad cognitiva - Colombia Aprende.
	Decreto 470 2007 Política Pública de Discapacidad para el Distrito Capital, “Por el cual se adopta la Política Pública de Discapacidad para el Distrito Capital”. Desde un enfoque de Derechos y apuntando a diferentes dimensiones y escenarios.	Discapacidad cognitiva - Programa Departamental de Educación.
	Ley 1346 2009 (Aprueba Convención ONU 2006). Por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006.	

	Decreto 366 de 2009 “Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales”	
--	--	--

Tabla N°2. Análisis de un estudio de caso identificado a nivel institucional

ASPECTOS OBSERVADOS	Caso 1
Tipo de discapacidad cognitiva	Síndrome de Down
Características	El síndrome de Down es una enfermedad de origen genético, la cual se manifiesta entre otros en discapacidad cognitiva. La enfermedad se origina por la existencia en el núcleo de las células del bebé de un cromosoma de más, es decir 47 en lugar de los 46 cromosomas que porta cualquier individuo normal. Más que de una enfermedad se trata de un síndrome. Es decir, de la existencia de un conjunto de síntomas manifiestos en grado variable en cada individuo.
Problema observado	Niño de 9 años de edad con comportamientos agresivos y retraídos, se le dificulta la adaptación social, desconoce las normas sociales, la familia carece de conocimientos que le permitan apoyar su desarrollo. La actitud de la familia frente a la discapacidad es la sobreprotección, los padres tienen estilos de crianza con el menor ambiguos, es decir, mientras la madre maneja la permisividad y la ausencia de límites dentro y fuera del hogar, el padre lleva estilos de crianza más asertiva con el menor basados en la confianza y los límites, lo que agudiza los conflictos familiares.
Características particulares	Se dispersa con facilidad, se encuentra en etapa de garabateo controlado. No tiene tolerancia ante el trabajo de escritorio. Obedece mediante exigencia. Dentro de sus actividades favoritas está el fútbol, identifica medianamente las partes de su cuerpo, no estructura frases, solo utiliza bisílabos como papá y mamá.

Tabla N° 3. Orientaciones pedagógicas

Orientación pedagógica	Caso 1
Desarrollo de habilidades sociales	Se toma como referente teórico a B.F. Skinner desde el condicionamiento operante y a el psicólogo Albert Bandura con el aprendizaje social. Se tendrá en cuenta los siguientes conceptos básicos a tener en cuenta para la propuesta de orientaciones pedagógicas en el desarrollo de habilidades sociales: - Conducta operante: es un comportamiento que es nuevo para el organismo por que no se encuentra programado en su código genético. - Evento reforzante: se trata de la entrega de algún estímulo del ambiente que satisface alguna necesidad del organismo que aprende (la entrega de un premio). - Estímulo reforzante: es un estímulo del ambiente que aplicado al organismo que aprende tiene la capacidad de hacer que aumente la frecuencia de aparición de alguna conducta. 1. Habilidades sociales para fortalecer: -Obediencia -Seguimiento de instrucciones -Permanencia en el espacio - Saludar cortésmente a sus compañeros, profesores y padres. - Solicitar permiso para retirarse del espacio o para salir al baño. - Dar las gracias y pedir el favor Método: modelamiento

	<p>2. Modificación de las conductas adaptativas del niño mediante el uso de refuerzos negativos o positivos para la generación de conductas asertivas para relacionarse. Método: economía de fichas</p>
<p>Adaptación curricular</p>	<p>Se toman como referentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Stainback, citado en Arnaiz (2005), el éxito de la inclusión está dado por las modificaciones que se hagan al currículo, las cuales deben corresponder a las necesidades educativas especiales de los estudiantes en lugar de diseñar un currículo general e inmodificable, utilizar estrategias que atiendan a la diversidad, tales como “establecer objetivos de aprendizaje flexibles, hacer adaptaciones múltiples, diseño de actividades multinivel y técnicas de aprendizaje cooperativo. - Ainscow, (s.f) expresa que tales adaptaciones son: <p>Las modificaciones o ajustes que se realizan en relación con el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar; es decir, en objetivos y contenidos y su secuenciación, metodología, y criterios y procedimientos de evaluación. En función de los componentes que se modifiquen se puede hablar de adaptaciones curriculares más o menos significativas.</p>

El principal análisis realizado es la importancia de la articulación de la familia y escuela en casos como el descrito anteriormente. En la escuela se requiere la formación docente en términos de orientaciones pedagógicas que permitan apoyar a niños y niñas con discapacidad cognitiva donde se encuentre significado y alcance los objetivos de brindar educación de calidad en las mismas condiciones de oportunidad para toda la población.

Para que el proceso de inclusión se sienta en todos los niveles y actividades de la institución educativa, se debe incluir explícitamente en su Proyecto Educativo Institucional y en los demás documentos institucionales como el Sistema de Evaluación y Promoción de los Estudiantes, Manual de Convivencia, así como se requiere hacer las respectivas modificaciones en el perfil del estudiante, la misión y la visión.

Conclusiones

Esta primera fase de investigación permitió que los estudiantes en formación detectaran las diferentes particularidades estudiantiles que se pueden presentar en un aula regular.

Brindar una conceptualización respecto a la atención que se debe tener con estudiantes en proceso de Inclusión, permite reconocer las pautas mínimas que un docente debe acatar cuando en su aula existen estudiantes con discapacidad.

Es importante resaltar que la formación docente debe estar acorde a la atención de estudiantes con inclusión Educativa, dado al cumplimiento de un derecho fundamental expresado por la constitución política de Colombia.

Acercar a un estudiante en formación docente a diferentes realidades educativas, propicia que plantee diferentes estrategias que permitan su buen desarrollo laboral desde diferentes contextos.

Es importante resaltar que cada proceso de inclusión en el aula es diferente y que en el futuro licenciado se verá reflejada la acción que emprendan con el educando resultado de esto el progreso y beneficio del estudiante.

Bibliografía

- CHINER SANZ, Esther. Las percepciones y Actitudes del profesorado hacia la Inclusión del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, como Indicadores de uso de Prácticas Educativas Inclusivas en el Aula. 2011. Tesis Doctoral. Universidad de Alicante.
- Constitución Política de Colombia. 1991. Título 1; Artículos 1 y 67.
- ESCRIBANO GONZÁLEZ, Alicia. MARTÍNEZ, Amparo. Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Madrid : Narcea, 2013 ISBN: 9788427719064
- GARCÍA, Carlos Egea y Sánchez Alicia Sarabia. VISIÓN Y MODELOS CONCEPTUALES DE LA DISCAPACIDAD. 2004
- Ley 115 de 1994. Título III; Capítulo I; Artículo 46
- MAXWELL, J. (2005). Diseño de investigación cualitativa: un enfoque cualitativo. Editorial Corwin Press Inc.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables, 2005
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Educación para la inclusión. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141809.html>. Citado en Al tablero No. 43 septiembre, diciembre de 2007
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad educativa. Bogotá :MEN, 2006. P 8,12. ISBN 958-691-265-5
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad educativa. Bogotá :MEN, 2006. P 8,12. ISBN 958-691-265-5
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD, La Clasificación Internacional de Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF). 2001
- PARRILLA, Ángeles, Acerca del Origen y sentido de la educación inclusiva. 2002
- SÁNCHEZ, Arnaiz. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: DILEMAS Y DESAFÍOS. Educación, Desarrollo y Diversidad. 2004 Vol. 7 (2) 25-40 ISSN 1139-9899.
- UNESCO, “Informe final de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad”, Madrid, 1995.
- WARNOCK, H.M. “Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of the Handicapped Children and Young People”, HMSO, Londres, 1978. Existe una versión sintética, en castellano, de este informe en el número 130 de la Revista Siglo Cero del año 1990.

Hacia una etnoeducación eficaz para una inclusión real

Autora Nora Aleida García Tabares

Resumen

Para que la educación sea eficaz en los pueblos indígenas ha de ser en su propia lengua, para que sea en su propia lengua se requieren materiales escritos en lengua materna y contextualizados a la cultural propia de cada pueblo y para que esto sea posible el Estado ha de ofrecer los recursos humanos y económicos en cumplimiento de las leyes que los amparan, todo con el fin de que haya una verdadera inclusión social que tenga en cuenta la multiculturalidad de nuestro país, Colombia.

Palabras Clave

Inclusión social - Etnoeducación – Lengua materna – Materiales propios - Estado

Introducción

Es irónico que quienes son los residentes y, mayor aún, los dueños de un territorio, son los que tengan que acoplarse y acomodarse a los sistemas que traen los recién llegados. Además de que nadie los invito, llegan usurpando territorio y atropellando los intereses y propiedades de los residentes. Tristemente, esta es la historia de nuestros indígenas.

Al analizar el recorrido, los antecedentes y la trayectoria de la Etnoeducación en Colombia, nos damos cuenta que éste gran avance con el que hoy contamos, por lo menos legislativamente, ha sido resultado de la lucha de los mismos afectados.

Antes del año 1.900, nuestros indígenas eran tratados como personas salvajes, carentes de alma y que debían ser incorporados, a como fuera lugar, a la “civilización”, sin importar que tenían una cultura diferente y, por ende, su propia lengua y cosmovisión. La iglesia católica era la encargada de hacer este trabajo, utilizando para ello un currículo que desconocía sus propias culturas. Dicha educación se llevó acabo entre los años 1.900 al 1.970.

Para 1.971 encontramos los inicios de esta lucha por el cambio a favor de las comunidades minoritarias. Seis cabildos de la comunidad Páez conforman el CRIC (Consejo Regional del Cauca), y uno de los derechos a los cuales quieren acceder es al derecho de tener maestros capacitados que enseñen en sus comunidades de acuerdo a las necesidades propias de la cultura y en sus respectivas lenguas.

Seguidamente, en el 1.975, los indígenas Pijaos y Coyaimas, conformaron otra organización en el Tolima, el CRIT (Consejo Regional del Tolima), pero solo tienen su primer congreso hasta 1.980.

Para 1.978, como resultado de la intervención o lucha de las organizaciones indígenas por su educación propia, el Ministerio de Educación reconoce, a través del decreto 1142, que la educación de los pueblos indígenas debía estar de acuerdo con sus características y necesidades.

En 1.982, diversas organizaciones indígenas conforman la ONIC (Organización Nacional Indígena de Colombia). En su primer congreso, uno de los temas planteados era que la educación bilingüe y bicultural debía estar bajo el control de las autoridades indígenas.

A mediados de los 80, se dio inicio a los programas educativos bilingües, algunos estaban bajo la tutela de las mismas organizaciones indígenas y otros bajo la tutela de grupos religiosos.

En 1.984, el Ministerio de educación constituye el programa de Etnoeducación, el cual definía a la Etnoeducación como “un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores, y en el desarrollo de habilidades y destrezas, de acuerdo con las necesidades, intereses y aspiraciones de la comunidad, que la capacita para participar plenamente en el control cultural del grupo étnico”. (MEN, 1987:51).

Definitivamente, y gracias a la gestión organizada que tuvieron los mismos indígenas, hasta aquí se veían buenos avances en el reconocimiento de una educación propia que tuviera en cuenta su diversidad cultural, sus necesidades y sus lenguas.

Sin embargo, solo hasta 1.991 se da el gran acontecimiento a favor de los pueblos minoritarios. El Estado colombiano, a través de la Constitución política, reconoce la diversidad étnica del país. En ella, plasma los derechos que tienen las comunidades indígenas a una nacionalidad, pero también los derechos culturales, lingüísticos y educativos. (Art 10, 7 y 68).

Después de este gran logro, se siguen dando algunos avances extras. Para el año 1.992, el grupo que había sido conformado en 1984, logra establecerse como división dentro del Ministerio de Educación, sin embargo su existencia fue muy corta.

También, a partir de este año hasta la actualidad se han expedido decretos que favorecen la educación para los grupos étnicos, como son:

- La ley 115 de 1.994, llamada también: “Ley de Educación”, en donde se definen las modalidades de atención que debían recibir las poblaciones indígenas.
- El Decreto 804 de 1.995, resolución de la ley 115.

Para el año 1.996, el MEN ha cambiado en algo su definición de Etnoeducación, incluyendo dentro de ella las minorías afro, pero también reconociendo que su proyecto de vida se encamina hacia la autonomía en el marco de la interculturalidad y del mundo global.

Con todo este recorrido histórico del inicio y desarrollo de la Etnoeducación, podemos ver que en Colombia hemos tenido un buen avance al respecto, podemos decir, en términos generales, que en Colombia la diversidad cultural ha cobrado importancia. Sin embargo, no deja de quedarnos el mal sabor en la boca, al reconocer que falta mucho para que nuestras

comunidades indígenas lleguen a ser reconocidas socialmente como parte importante en la sociedad mayoritaria, a ser reconocidas por sus contribuciones y aportes de sus saberes y por la riqueza lingüística que proporcionan al país con sus diversas lenguas. Más bien, son vistas, en el mejor de los casos, con sentimientos paternalistas, dignas de misericordia, y a las cuales hay que ayudar porque no tienen lo que otros tienen; y en el peor de los casos, como personas a las cuales se les debería instruir, porque “pobrecitas” no han podido acceder a los beneficios de la cultura mayoritaria por ser indios que no saben ni hablar bien el castellano.

Metodología

- Observación: Se ha trabajado de manera directa e indirecta por casi 5 años con diversas comunidades indígenas de Colombia en el área de la alfabetización y la lingüística, de ahí se obtiene gran parte del contenido para llegar a los resultados de este escrito.

- Experimentación: Durante el proceso de trabajar en el área de la alfabetización en las diversas comunidades indígenas, se probaron varios materiales en castellano como experimento para verificar qué tanto podrían entender y comprender el contenido las personas bilingües de la comunidad, en especial los líderes y maestros, ya que si para ellos era complejo, mucho más lo sería para los niños.

- Encuestas: En la medida que se comparte con los integrantes de las comunidades se generan vínculos que dan como resultado la confianza para compartir sobre sus necesidades. En el compartir cada día con ellos se hacen preguntas sobre temas específicos y relacionados al área que nos interesa, en este caso, acerca de la lengua, la educación, la niñez y las expectativas en cada una de las áreas. Esto para decir que no hubo un instrumento formal para recopilar información, solo un conocimiento de sus culturas y necesidades a través del día a día.

- Documentación: Los datos, observaciones, conversaciones y demás apreciaciones y material recopilado en torno al tema en cuestión se han guardado sistemáticamente en el cuaderno de campo.

Marco teórico

1. El papel de la Etnoeducación en la inclusión social de los pueblos indígenas

La verdadera inclusión va más allá del acceso, implica el máximo aprendizaje y desarrollo de las potencialidades de cada persona, (Blanco, 2008). La inclusión social podría ser definida como la participación eficaz y pertinente de todos los miembros de una sociedad en los diversos ámbitos.

Para la UNESCO⁷, una educación inclusiva se basa en el derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas. No obstante, quien tiene la responsabilidad de otorgarla es el Estado en cumplimiento de las leyes que así lo exigen.

⁷ <http://www.unesco.org/new/es/inclusive-education>

La educación es un bien común y un derecho humano fundamental del que nadie puede estar excluido porque gracias a ella es posible el desarrollo de las personas y de las sociedades (Blanco et al., 2008).

En este orden de ideas, la educación es para la sociedad mayoritaria, como la Etnoeducación es para los pueblos indígenas. En otras palabras, la Etnoeducación es un derecho para las comunidades “minoritarias”, sin el acceso a ella en términos eficaces y pertinentes, será imposible una verdadera inclusión de los indígenas en la sociedad mayoritaria, por lo tanto, seguirán siendo segregados, discriminados y, en el peor de los casos, olvidados.

La Etnoeducación debe ser el reconocimiento a los afrocolombianos e indígenas del derecho a una educación integral que enaltezca su identidad étnico cultural, garantice un servicio educativo eficiente, proporcione los conocimientos para comprender la realidad comunitaria, nacional y mundial, capacite en el manejo de la técnica y la ciencia, y prepare a la juventud para saber y poder aprovechar y explotar racionalmente sus recursos naturales y económicos, dignificando sus condiciones de desarrollo humano. (Bolaños & Muñoz, 2005).

En definitiva, no es posible pensar en una inclusión social eficaz, en un país multicultural como el nuestro, sino se le presta especial cuidado a la educación eficaz y pertinente para las etnias, es decir, a la Etnoeducación.

El papel de la lengua materna en la Etnoeducación

La educación ocupa un papel fundamental en la inclusión de los grupos más vulnerables de la sociedad a una vida de calidad y equitativa comparada con la que poseen la mayoría de las personas de nuestro país. Uno de estos grupos vulnerables y en condiciones desiguales de vida, segregados y discriminados son los pueblos indígenas, quienes conforman el conglomerado de grupos que hacen denominar a Colombia como multicultural y plurilingüe.

Cada pueblo indígena tiene su propia cultura, sus propias formas de aprendizaje, y su propia lengua. Aunque hacen parte de una cultura mayoritaria y les ha correspondido, de una u otra manera, aprender el castellano, no quiere decir que están preparados para recibir la instrucción escolar en la segunda lengua. La segunda lengua o L2 sólo puede alcanzar destrezas comunicativas simples en los primeros años de adquisición.

Los niños indígenas en edad escolar, si bien es cierto pueden hablar una segunda lengua para efectos conversacionales, no están preparados para recibir instrucción académica en una segunda lengua. Un ejemplo de esto lo da Baker (1997), él dice: A un niño se le da una pregunta de matemáticas como: Tienes 20 pesetas. Tienes 6 pesetas más que yo. ¿Cuántas pesetas tengo? Si esta instrucción ha sido dada en una segunda lengua que el niño conoce solo de manera conversacional, el niño puede tomar la palabra “más” como “añadir”, tal como se usa en la conversación básica, y obtener una respuesta de 26, mientras que el niño cuya instrucción se le ha dado en lengua podrá conceptualizar el problema correctamente como 20 menos 6 igual a 14. Esta distinción entre destrezas comunicativas ha sido nombrada por Cummins (1984) como BICS (Destrezas comunicativas interpersonales básicas) y CALP (Competencia lingüística cognitiva escolar).

Para la obtención de las “Destrezas Comunicativas Interpersonales Básicas” (BICS) se requiere entre uno a dos años, depende del contacto que se tenga con la lengua, y para la obtención de la “Competencia Lingüística Cognitiva Escolar” (CALP) se requiere entre cinco y siete años. (Baker, 1993). Así pues, para que un niño indígena en edad escolar alcance un nivel adecuado para recibir instrucción académica en castellano, es decir, su segunda lengua, debe pasar por un periodo de cinco a siete años en contacto con la L2, y paralelo a esto, debe recibir su instrucción académica en la lengua que ya conoce, esto es, en la lengua materna.

Es de aclarar que no se pretende la segregación escolar, por lo tanto social, tampoco se pretende limitar el encuentro con los demás grupos o la cultura mayoritaria, todo lo contrario, lo que se propone es que los pueblos indígenas tengan un sano encuentro con la sociedad mayoritaria, y para ello necesitan tener la oportunidad de recibir su educación básica en la lengua que conocen, que les es familiar, en la que se desempeñan con naturalidad, para luego ser integrados a la escuela mayoritaria, la cual ha de estar lista para ser inclusiva, esto es, tener una plataforma organizada de tal forma que haga posible la inclusión educativa en la institución.

La escuela tiene un papel fundamental en evitar que las diferencias de origen de los alumnos se conviertan en desigualdades educativas, y por esa vía de nuevo en desigualdades sociales, (Blanco, 2006). En aras de llegar a un mismo nivel de oportunidades entre los seres humanos. Una vez los niños indígenas hayan tenido una escolaridad eficaz y pertinente en la educación primaria, con un modelo escolar de transición y/o mantenimiento, estarán en iguales condiciones para recibir la educación secundaria en castellano, junto con los estudiantes que tienen dicha lengua como lengua materna.

Ahora bien, para recibir la instrucción académica en lengua materna, las escuelas indígenas deben contar con materiales escritos en su propia lengua y contextualizados a su propia cultura. Entre los que podemos pensar tenemos:

- Libros de lecto-escritura.
- Libros para la adquisición de la L2 o castellano.
- Libros de texto traducidos del castellano.
- Libros de lectura para reforzar la destreza.

Para esta última categoría de libros, Malone (2003) propone los siguientes:

- Historias originales basadas en las experiencias personales de los escritores o creadas a partir de su imaginación
- Canciones y poesía a partir de la cultura tradicional o creada por los escritores
- Biografía e historias sobre gente o eventos contemporáneos o históricos. Biografías e historias para lectores fluidos los que pueden ser sobre gente y eventos de fuera de la comunidad lingüística.
- Cuentos tradicionales y leyendas de la literatura tradicional (oral)
- Chistes, adivinanzas y dichos sabios a partir de la literatura tradicional o creados por los escritores.
- Entre otros.

Baker (1993) expresa esta necesidad de materiales en lengua materna de la siguiente manera:

La literacidad en lengua minoritaria capacita el acceso a las tradiciones y a la cultura que comporta esa lengua así como a su reproducción. Leer literatura en la lengua minoritaria puede servir tanto para la enseñanza como para el esparcimiento, para la instrucción como para el goce... la literacidad es tanto emancipadora como educadora.

Y él mismo afirma:

Una oralidad en lengua minoritaria sin literacidad puede desactivar al estudiante.

Por último, para desarrollar materiales en lengua materna se requiere que la lengua tenga una ortografía aprobada por especialistas lingüísticos, y comprobada en la misma comunidad. Este proceso ya ha sido llevado a cabo en todos los pueblos indígenas de Colombia, sin embargo, queda todo un camino por recorrer hacia la obtención de una Etnoeducación eficaz para una inclusión real de nuestros pueblos indígenas.

Resultados

Nuestra patria, Colombia, ha sido declarada como un país multilingüe y multicultural, y con ello, otorga a sus culturas minoritarias ciertos derechos, entre los cuales está el derecho a una educación que responda a sus necesidades particulares, para lo cual, se ha de tener en cuenta a sus mismos líderes en la planificación de la educación que quieren recibir, en qué idioma y, por ende, en la creación de sus propios currículos y de su propia literacidad.

A continuación, algunas de las respuestas que los mismos líderes indígenas han dado al preguntarles sobre ¿cómo debería ser la educación que se les imparta? Esto es lo que respondieron:

“...que se respete la diversidad cultural de nuestro pueblo e igualmente los docentes deben ser bilingües para impartir la enseñanza dentro de la comunidad”. Representante grupo étnico Kariña.

“...que trabaje más desde lo propio para la vida, porque lo propio es lo que va a responder a la problemática cultural”. Representante grupo étnico Epena.

“...contextualizada con cada cultura, y los profesores bilingües competentes”. Representantes grupos étnicos Wiwa, Kogui, Arhuaco.

“...los nativos hablantes bilingües son los que deben manejar las escuelas convencionales existentes en las comunidades”. Representante grupo étnico Curripaco.

“...debe ser equilibrada, lo convencional con lo propio, con maestros bilingües”. Representante grupo étnico Koreguaje.

“...debe ser combinada, tanto de lo propio como de lo occidental, ya sea en la educación política, entre otros, y que los docentes también sean bilingües para que no sea enfocado solo en lo convencional”. Representante grupo étnico Guambiano.

“... deben más bien tomar en cuenta la forma de aprender de cada grupo étnico porque no

todos aprendemos de la misma forma. Por lo tanto, debe respetar la forma de pensar de cada cultura”. Representante grupo étnico Ye´kuana.

“...debe tener conocimiento de la cultura y respetarla”. Representante grupo étnico Yukpa.

“...que sean contextualizados los programas, del contexto dentro de la comunidad, de la cultura, para fortalecer la educación. Debe ser competente”. Representante grupo étnico Epera Tado.

“...a un nivel adecuado (ni menos, ni más) para que no afecte nuestra identidad cultural. Que nos hagan partícipes en todo. Que se involucre en el currículo nuestra participación. Teniendo en cuenta que no hagan a un lado nuestra lengua materna - L1”. Representante grupo étnico Wayuu.

Los materiales con que cuentan los pueblos indígenas de Colombia en la actualidad son escasos e impresos en mínimas cantidades, ya que han sido producto del esfuerzo de los mismos indígenas y de asociaciones sin ánimo de lucro que se han interesado por el tema.

La enseñanza en la educación primaria en lengua materna es vital para la autoestima de los pueblos indígenas, para la no deserción de la escuela, para el desempeño académico y, por lo tanto, para el acoplamiento en la sociedad mayoritaria y en el desarrollo integral de los individuos.

Termino este apartado diciendo lo siguiente: Cuando el niño de la minoría lingüística se le permite funcionar en su lengua patrimonial en el plan de estudios, las pruebas sugieren que lo que resulta de ello es el éxito y no el fracaso. Tal éxito incluye el convertirse en hablante fluido en la lengua mayoritaria (Baker, 1993).

Conclusiones

La inclusión social por sí sola es solo un ideal que tiene un buen sonido en los discursos políticos, es por ello que para hacerla real ha de pensar seriamente en una educación eficaz y pertinente para los pueblos indígenas. No queriendo decir con esto que la Etnoeducación es la solución única para la inclusión social, pero sí es un gran avance para lograrla.

La Etnoeducación permite, de manera natural y eficaz, la participación activa y pertinente de los pueblos indígenas en la vida social mayoritaria. Sin embargo, las instituciones educativas de la cultura mayoritaria deben estar preparadas para permitirles la inclusión a los niños indígenas que llegan a hacer parte de las mismas, deben tener un programa educativo que promueva la tolerancia y el respeto a la diferencia, un programa educativo que valore el aporte de los saberes de la diversidad cultural, que construya los conocimientos a través de la experiencia y el entorno que cada integrante de una cultura minoritaria posee, un programa educativo que es consciente que su misión no es hacer una transferencia de los pueblos indígenas a la cultura mayoritaria, sino capacitar para fortalecer su dignidad y su valor; y para que puedan permanecer, sin tener que fosilizarse, en medio de una sociedad cambiante.

Las culturas minoritarias no desean pertenecer ansiosamente a la cultura mayoritaria, lo que desean es un equilibrio, un sistema educativo que los prepare en el marco de la inter-

culturalidad y el bilingüismo. Es evidente que hace más de 40 años vienen reclamando una educación propia, una educación que salga de ellos y para ellos, una educación que tenga en cuenta su cultura, sus conocimientos, sus tradiciones y, por supuesto, sus lenguas.

El Estado colombiano ha de ofrecer los recursos necesarios, tanto humanos como económicos, para la creación de literatura en la lengua materna de cada pueblo indígena, teniendo en cuenta que no puede simplemente traducir los libros que existen en la cultura mayoritaria, sino que debe promover que dicha literatura sea creada con el contenido cultural de cada minoría, obviamente tendrá que tener dentro de los grupos encargados de tal labor a integrantes indígenas.

Teniendo varias leyes que respaldan este precioso trabajo, hemos de tomar mano de ellas, si fuere necesario, para hacer un buen trabajo en esta área, fortaleciendo la diversidad étnica y cultural de nuestro país y construyendo los nuevos conocimientos a partir del contexto de cada cultura. Que estos derechos no se queden solo en el papel, hemos de permitirles tomar sus propias decisiones y hacerlos partícipes en la planificación de sus programas educativos y en la creación de los materiales escritos.

Referencias Bibliográficas

- Baker, C. (1993). *Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo*. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy, 4, 1-15.
- Blanco, R., Aguerrondo, I., Ouane, A., & Shaeffer, S. (2008). La educación inclusiva: El camino hacia el futuro. ED/BIE/CONFINTED. Recuperado a partir de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf
- Bolaños, G., & Muñoz, I. (2005). *Modulo Introducción a la Etnoeducación*. UNAD.
- Cañón, L. A., & Pedreño, M. H. (2008). *Exclusión social y desigualdad*. Universidad de Murcia. Recuperado a partir de <https://books.google.com.co/books?id=Hq4zvOB7a9QC>
- Erazo, X., Martín, M. P., & Oyarce, H. (2007). *Políticas públicas para un estado social de derechos: el paradigma de los derechos universales*. LOM Ediciones. Recuperado a partir de <https://books.google.com.co/books?id=KN0hO9IyIDEC>
- Malone, S. (2003). *Planificación de programas de alfabetización en pro del desarrollo en comunidades donde se hablan lenguas minoritarias*. Asia: ILV Internacional.
- OEA. (1993, octubre 14). *Comisión Interamericana de derechos humanos. Organización de los Estados Americanos*. Recuperado a partir de <http://www.cidh.org/countryrep/colombia93sp/indice.htm>
- Revista de educación no 274: (1933). *Ministerio de Educación Pública*. Recuperado a partir de https://books.google.com.co/books?id=_dw_CgAAQBAJ
- Romero, F. (2012). *La educación indígena en Colombia: referentes conceptuales y socio-históricos*. Recuperado a partir de http://www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/fernando_romero_loaiza.htm.

Ponencia propuesta doctoral

Gestión social del conocimiento para potenciar la educación inclusiva

Sandra Acevedo Zapata⁸

Introducción

El proceso de formación en el doctorado en Ciencias Gerenciales de la Universidad Rafael Belloso Chacín, se encuentra en etapa inicial y tiene el objetivo de la investigación es analizar la gestión social del conocimiento como estrategia para la potenciación de la educación inclusiva en universidades públicas, esto a través del abordaje del interrogante por cómo construir un modelo teórico sobre la gestión social del conocimiento para la potenciación de la educación inclusiva en universidades públicas. Para adelantar este proceso investigativo se asume el tipo de investigación cuantitativa y se diseñarán instrumentos a partir de la relación de variables con el estudio sobre la percepción sobre la realidad observable.

Palabras clave

Gestión del conocimiento, gestión social, educación inclusiva y universidad pública.

Contenido

En el contexto contemporáneo, se evidencia cómo los procesos de globalización han afectado a las universidades, obligando a transformar las prácticas y los productos que estas generan, los cuales, ya no son evaluados por una comunidad científica cerrada, sino que ahora su éxito radica en lograr integrar diversas poblaciones, al conseguir la inserción social y laboral de sus egresados.

A nivel mundial el conocimiento representa la fuente y esencia de la gestión social en las universidades, pues ha de promover la integración exitosa de los egresados en la sociedad de la información y el conocimiento con una formación que brinde la posibilidad del desarrollo de competencias para acceder y trabajar exitosamente (Beltrán, 2015).

⁸ Docente de planta – UNAD Colombia. Licenciada en Psicología y Pedagogía con títulos de postgrado en Dirección Estratégica de Organizaciones Universitarias, Gestión Social de la Educación y Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. En proceso de Doctorado en la URBE de Venezuela. Investigadora en el campo pedagógico de las tecnologías de la comunicación sobre la gestión de la educación inclusiva, procesos cognitivos y construcción del pensamiento prospectivo. Correo institucional: sandra.acevedo@unad.edu.co y correo personal: sacevedoz@yahoo.es, <http://orcid.org/0000-0003-0518-0234>

En este sentido la gestión social del conocimiento sirve para que los sujetos de las diversas poblaciones transfieran y generen soluciones a las necesidades reales en los contextos donde se desenvuelven, con proyectos colectivos que se espera sean construidos a partir de sus tradiciones, saberes ancestrales y la interacción con la cultura académica, con el apoyo de tecnologías de la comunicación, por esta razón en esta investigación se han operacionalizado las variables como aparece en el Anexo A y se presentan brevemente en los siguientes párrafos.

Es así como, la gestión social del conocimiento se concibe en palabras de Nonaka y Takeuchi (1999) como un mecanismo constante y dinámico de relación existente entre el conocimiento tácito y el conocimiento explícito como procesos de conversión del conocimiento.

El conocimiento tácito es implícito en el pensamiento y la experticia de cada sujeto, mientras el conocimiento explícito se puede expresar y se puede representar simbólicamente, por tanto es transmisible y almacenable, ya sea por tradición oral, escrita u otros medios y se vuelve propio de las instituciones donde se materializa.

Por tanto es importante lograr que en las universidades se den procesos de socialización de conocimientos armonizados en los intercambios experimentados. Se puede pasar de conocimiento tácito a tácito donde los sujetos tienen nuevos aprendizajes en la interacción directa con otros, en el compartir experiencias, por tanto el aprendizaje se da por la imitación, es fundamental la observación y la experiencia práctica directa que permite la apropiación a través del cuerpo, se da de manera simultánea y analógica porque se propicia el cambio en las prácticas

La externalización de conocimiento conceptual e individual que se materializa a través de la codificación, se pasa de tácito a explícito a través del diálogo con el uso de metáforas, modelos o analogías. Esta actividad es esencial en la creación de conocimiento en el ámbito empresarial y universitario porque se utiliza para la creación de nuevos productos y en el ámbito social se da para la búsqueda de soluciones a problemas reales.

Con respecto al conocimiento explícito Nonaka y Takeuchi (1999) plantean que permite reconocer los procesos de creación y construcción de conocimiento en la interacción social, puede utilizarse en la interacción de las redes y la comprensión de las tradiciones de las diversas poblaciones. Este conocimiento explícito pasa por el raciocinio en un proceso secuencial y se vuelve digital en una teoría o discurso.

La combinación que se refiere a la concreción del conocimiento sistémico y sistemático a través de la unión de los referentes adquiridos. En este proceso los sujetos combinan su conocimiento explícito mediante conversaciones, reuniones y la reflexión conjunta.

Luego se da la Internacionalización donde se pasa de conocimiento de explícito a tácito, es en el que los sujetos lo interiorizan a partir de su propia experiencia. Reflexionan y con procesos de metacognición o interiorización de las experiencias de apropiación fruto de las otras formas de creación de conocimiento dentro de sus propios referentes y bases de datos construidas por su experiencia y su interacción con otros.

En relación con la educación inclusiva se busca el logro de una sociedad incluyente, la cual implica que se logre la participación de las diversas poblaciones, con equidad, reconociendo la interculturalidad con procesos formativos de calidad que propicien una auténtica inclusión social, basados en los modelos de organización flexible que permitan catalizar a través de todos los canales de comunicación la gestión del conocimientos en sus dinámicas y formas de representación con el fin de configurar el bienestar de todos y cada uno de los grupos sociales de un país.

La educación inclusiva es una estrategia para lograr la inclusión social, la cual se da en las diferentes interacciones de los sujetos en sus escenarios de convivencia en sus contextos particulares donde se dan estas relaciones y las llenan de significado, supera la simple aceptación por un compromiso en el reconocimiento que deben garantizar las universidades.

Lograr la educación inclusiva implica la existencia y ejercicio de la Institucionalidad en cada una de las universidades con la experiencia de relaciones intersubjetivas que permitan la construcción del sujeto social con la legitimación de los grupos de las diversas poblaciones brindándoles espacios políticos y sociales.

En el mismo sentido las universidades requieren el logro de la Calidad con el cumplimiento de los objetivos de formación integral en las condiciones óptimas como cultura organizacional y además que se logre eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación.

En la diversidad se materializa la apuesta por el reconocimiento de cada sujeto y población a partir de su identidad, cultura y particularidades que constituyen la interculturalidad en la universidad con equidad

La tecnología aplicada posibilita la inclusión con la implementación de estrategias que permitan las interacciones de los sujetos a través de ellas con su apropiación tecnológica, la cual garantiza el acceso, a partir de las necesidades de las poblaciones diversas con la conexión en redes, la integración de saberes que permitan a los agentes educativos que permiten gestionar el conocimiento (Maldonado et al, 2008).

En las universidades la tecnología posibilita la Inclusión digital, la apropiación de la tecnología como proceso cultural donde los sujetos pueden utilizar y apropiarse los recursos en dinámicas sociales que les permiten transformar su cultura y participar en la sociedad del conocimiento.

La investigación en Colombia en palabras de Carrillo (2014) presenta que en Colombia, se hace urgente y necesario realizar procesos de concienciación sobre nuestro propio proceso para entender el contexto para que la educación inclusiva logre su propósito de cerrar las brechas generadas por la inequidad.

El país está buscando la prosperidad, y para ello adelanta mecanismos y dispositivos para propiciar el ejercicio pleno de los derechos y de manera muy relevante le apuesta a propiciar las condiciones para el acceso a las oportunidades para todas las poblaciones (M.E.N., 2013)

Educación de calidad que consiste en brindar las condiciones para que los sujetos que llegan a la institución puedan resolver sus necesidades y requieren asumir un cambio de paradigmático sobre la educación inclusiva, ya que implica modificaciones epistemológicas

en la forma de asumir las culturas, de aplicar las políticas, y genera transformaciones estructurales y profundas en las prácticas pedagógicas.

Asumir educación inclusiva en las universidades implica la transformación de la institución en una organización que aprende y gestiona conocimiento a partir de los grupos humanos y poblaciones diversas que la constituyen, por tanto sus procesos investigativos, curriculares, pedagógicas, evaluativos y los servicios de bienestar deben centrarse en el desafío del reconocimiento y formación de las poblaciones en su particularidad y diversidad.

Por tanto el servicio educativo en la educación superior propende por el pleno despliegue subjetivo desde la perspectiva propuesta (M.E.N, 2013) en los lineamientos de política de la educación superior inclusiva que señalan: “La inclusión parte del supuesto que todo ser humano es especial a su manera, y que requiere una respuesta educativa singular que transforme el potencial de aprendizaje que todas y todos abrigamos, en una realidad gratificante y sustentable.” (p.15)

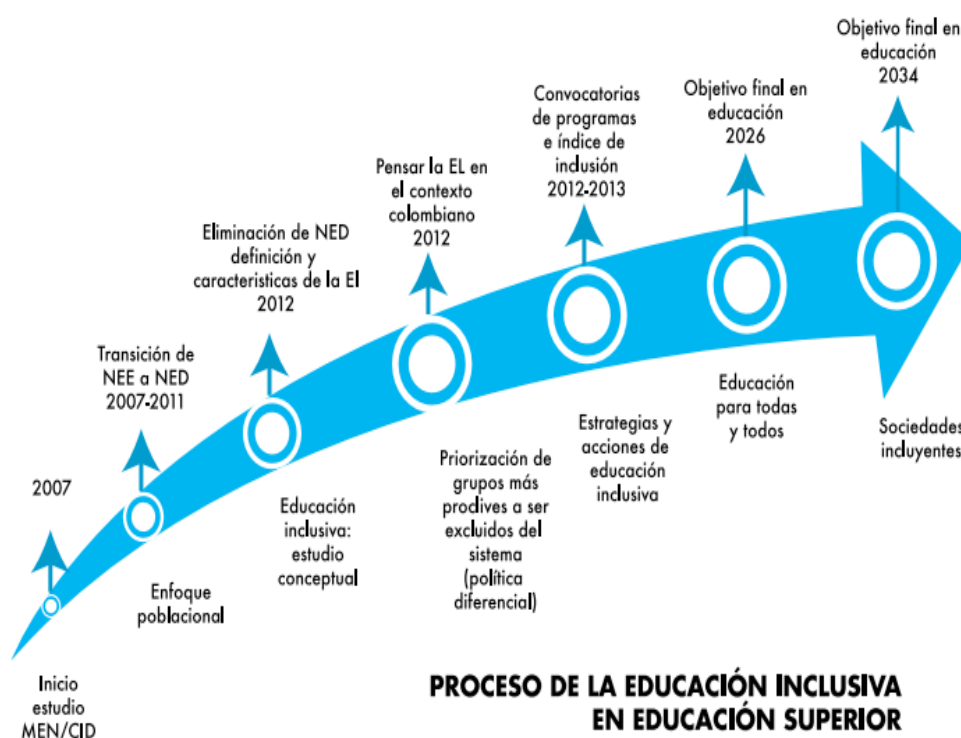


Gráfico 1. Proceso de la educación superior inclusiva.
Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2013).

La educación superior está realizando esfuerzos ingentes por lograr la equidad y calidad en la respuesta a la necesidad de la diversas poblaciones, se aprecia que las tasas de cobertura y acceso a nivel de pregrado aumentaron del 24.4% al 46 % entre el 2002 y 2014 (OCDE-BID, 2014).

Sin embargo es preocupante la tasa de deserción en el 2013 en los programas universitarios fue del 44.9% y en los programas técnicos llegó al 62,4% y 53,8% en los tecnológicos (M.E.N, 2013).

Según ese ha identificado en el sistema de prevención y análisis de la deserción e la instituciones de educación superior SPADIES (M.E.N, 2014), los factores que incluyen en el prevalencia de la problemática son las debilidades académicas con las que ingresan los estudiantes a la educación superior, seguido de las dificultades económicas, la falta de orientación vocacional, las actitudes, aptitudes, expectativas y formación de los estudiantes.

En las Universidades Publicas de Bogotá no se escapa a esta situación específicamente Universidad Nacional Abierta y a Distancia, la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad Pedagógica Nacional desarrollan diferentes estrategias de para contrarrestar las debilidades de los jóvenes al ingreso a la universidad, como se evidencia en el informe de estrategias de permanencia de la educación superior: experiencias significativas M.E.N. (2015).

Sin embargo este no es un camino acabado, se presume que el desafío es muy grande y requiere de la integración y el desarrollo de estrategias que permitan mejorar la eficiencia en la inclusión social de las universidades de manera que esto contribuya a la permanencia y graduación de los estudiantes , por tanto en este proyecto se busca identificar y analizar aquellos elementos que configuran la estrategia de gestión social del conocimiento para contribuir a potenciar la educación inclusiva en las instituciones de educación superior, con este fin se diseña un instrumento sobre variables que hacen explícitas las prácticas que evidencian la gestión social del conocimiento y la educación inclusiva en las universidades públicas.

En las universidades públicas se observa y que se dan problemáticas como la deserción estudiantil, bajos índices de graduación, desarticulación entre educación media y superior. A nivel investigativo y de gestión de conocimiento se observan bajos niveles de publicación y producción científica sobre los saberes y de las poblaciones diversas, acompañados de bajos niveles de formación de investigadores y estudiantes semilla. Pocos procesos de investigación sobre las propias prácticas investigativas y formativas a nivel curricular. Así como Ausencia de procedimientos y modelos que representen los procesos de creación y sistematización conocimiento conceptual por baja publicación y productividad de materiales digitales e impresos.

En el mismo sentido se observa pocas investigaciones sobre consulta de los aplicativos, sistemas y bases de datos que sistematizan los estudios estadísticos sobre permanencia, graduación y seguimiento estudiantil.

También se observa que se forman profesionales con débiles competencias operativas y son poco competitivos en la sociedad del conocimiento y en muchas ocasiones los egresados no logran ubicarse laboralmente en su campo de formación.

La débil formación académica se evidencia en los bajos índices de resultados en niveles en pruebas académicas por falta de formación en procesos de autoaprendizaje y socialización de conocimientos de poblaciones diversas y se encuentra que muchas veces se privilegia el conocimiento científico tradicional de comunidades cerradas.

Las dificultades encontradas pueden tener como causas el limitado acceso de las diversas poblaciones por interferencias con la cultura occidental o dominante y en muchos casos aislamiento geográfico, también puede deberse a la falta de apropiación tecnológica

También puede suceder que se haya ausencia de seguimiento y falta de acompañamiento a las debilidades académicas, económicas y sociales por desconocimiento y falta de reconocimiento de las identidades de los sujetos y sus características físicas, cognitivas, culturales, políticas, religiosas.

Puede suceder que exista falta de transferencia de conocimientos y saberes prácticos sobre la creación, circulación, producción y apropiación del conocimiento sobre la experiencia práctica que son los que evidencian la experticia en los diferentes campos disciplinares.

En el mismo sentido pueden existir dificultades para materializar el proceso de creación y difusión del conocimiento así como de falta de procesos de apropiación de conocimientos desde y sobre la práctica misma por ausencia de investigación sobre la gestión de conocimiento la interior de la institución y de intercambio y movilidad de investigadores. Y Falta de lineamientos y procedimiento sobre la cómo crear, divulgar y concretar el conocimiento, en materiales digitales y producir intangible que ayuden a la sistematización y consulta de bases de datos sobre los conocimientos y saberes de las comunidades diversas, y en caso de existir documentos no son retomados o citados suficientemente.

También se observa que se dan débiles procesos de metacognición sobre la apropiación de conocimientos y saberes de las diversas poblaciones a través de la formación y seguimiento a procesos de participación ciudadana para impactar los currículos por desconocimiento de las diversas poblaciones que conforma la universidad y de sus necesidades.

Se presume que hay ausencia de apropiación tecnológica en los procesos pedagógicos e investigativos por inexistencia de soluciones tecnológicas que integren los saberes de los sujetos de la población y falta de apropiación simbólica de la cultura digital de los sujetos y las poblaciones que constituyen la comunidad universitaria.

De no solucionar esta situación en las universidades públicas se continuaría con prácticas excluyentes sin lineamientos, ni un modelo de referencia para la realizar ajustes y superar las problemáticas como al deserción estudiantil, la falta de graduación y la exclusión social de los las diversas poblaciones.

Por tanto se deben establecer políticas, lineamientos y mecanismos que permitan desarrollar la gestión social del conocimiento de las diversas poblaciones para lograr su inclusión social y de esta manera, las universidades podrán cumplir sus fines misionales y responder a las exigencias de la sociedad y las necesidades de las diversas poblaciones.

La situación descrita señala que es necesario construir un modelo teórico sobre el análisis de la gestión social del conocimiento en las universidades públicas de manera que éste sirva para la potenciación de la educación inclusiva.

Metodología

La investigación cuantitativa se desarrollará desde la posición filosófica del positivismo que viene del empirismo que busca construir conocimiento a partir de la relación de variables con el estudio sobre la percepción sobre la realidad observable (Carmines y Zeller,

1991). Para esto las técnicas de para obtener los datos con su cuantificación y análisis que permitirán encontrar respuestas a las preguntas planteadas en la investigación.

Luego de construir la tabla de operacionalización de las variables anexo 1, se buscará construir instrumentos que garanticen medir la relación entre variables, dimensiones e indicadores. Siguiendo a Chávez (2007) para esto se desarrollará una planificación metodológica, técnica y estadística para la construcción de los ítems que permitirán la recolección de datos en relación con los indicadores establecidos y en función del contexto teórico de las variables objeto de estudio.

Formulación del problema

De acuerdo con lo planteado anteriormente surge como interrogante central ¿Cómo construir un modelo teórico sobre la gestión social del conocimiento para la potenciación de la educación inclusiva en universidades públicas?

Sistematización del problema

De acuerdo con el interrogante central surgen las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el conocimiento tácito en universidades públicas?
- ¿Cuál es el conocimiento explícito en universidades públicas?
- ¿Cuál es la institucionalidad de la educación inclusiva en universidades públicas?
- ¿Cuál es la diversidad de la educación inclusiva en universidades públicas?
- ¿Cuál es la tecnología aplicada de la educación inclusiva en universidades públicas?

¿Cómo construir un modelo teórico sobre la gestión social del conocimiento para potenciar la educación inclusiva en universidades públicas?

Objetivos

Objetivo General

Analizar la gestión social del conocimiento como estrategia para la potenciación de la educación inclusiva en universidades públicas.

Objetivos Específicos

- Identificar el conocimiento tácito en universidades públicas.
- Describir el conocimiento explícito en universidades públicas.
- Determinar la institucionalidad de la educación inclusiva en universidades públicas.
- Caracterizar la diversidad de la educación inclusiva en universidades públicas.
- Identificar la tecnología aplicada de la educación inclusiva en universidades públicas.

Generar un modelo teórico sobre la gestión social del conocimiento para potenciar la educación inclusiva en universidades públicas.

Justificación de la investigación

Las universidades públicas de la ciudad de Bogotá han asumido el reto que ha sido definido por el Ministerio de Educación Nacional sobre la educación superior inclusiva (2013), para implementarla en este discurso se distinguen dos tipos distintos de conocimiento el tácito y el explícito; describe el movimiento y la circulación de información entre uno y otro y así se explica la generación de conocimiento.

Esta investigación sobre la gestión de conocimiento en las universidades públicas es importante porque permite construir mejorar los procesos para lograr el cumplimiento de las funciones sustantivas y desde allí aproximarse al cumplimiento de su misión con calidad, en este marco de referencia el conocimiento se convierte, no solo en un producto para fuera de la universidad, sino además en un insumo intangible fruto de la gestión social del mismo, que puede servir para su mejoramiento permanente y creación de valor para todos los actores que participan en la vida institucional.

En el ámbito teórico brinda lineamientos para aplicar la gestión social del conocimiento, construcción de nuevo modelo de gestión social del conocimiento retomando los saberes de las diversas poblaciones

En el ámbito de lo práctico permite mejorar los procesos de acompañamiento de los estudiantes, los procesos investigativos sobre la gestión social del conocimiento y lograr las metas de las universidades hacia la excelencia académica y la actualización de currículos pertinentes.

En el ámbito de lo metodológico aporta la construcción de instrumentos de recolección de información que permita construir conocimiento sobre la gestión social del conocimiento y las necesidades de las diversas poblaciones para lograr la educación inclusiva.

En la investigación se construye un modelo teórico con estrategias concretas para lograr la inclusión social de las diversas poblaciones, a través del mejoramiento en los procesos de permanencia estudiantil, graduación y acompañamiento a egresados.

Además es importante para la sociedad porque orientará sobre lineamientos que permitan apropiarse la educación inclusiva en las instituciones de educación superior a través de la gestión social del conocimiento para que no se realice de manera instrumental sino con un sentido social que aporte a la experiencia de las comunidades que pertenecen a la institución y permita crear valor y aproximarse e integrarse exitosamente a la sociedad del conocimiento.

En el ámbito de la educación superior el modelo es fundamental porque permite materializar la función misional de todas las instituciones, al integrar todos sus esfuerzos para conseguir la inclusión social de los sujetos de las diversas poblaciones con equidad y justicia social desde el reconocimiento.

La metodología se materializa en el diseño de instrumentos de recolección y técnicas de análisis de datos, con el fin de identificar la contribución de la gestión social del conocimiento para potenciar la educación inclusiva en las universidades públicas.

Los resultados servirán para que cada una de las universidades donde se aplica este instrumento, se puedan implementar políticas, planes y lineamientos más eficientes en la búsqueda de la inclusión social.

Delimitación de la investigación

Se enmarca en la línea de investigación matricial: gerencia de las organizaciones y línea potencial: capital intelectual y área temática gestión del conocimiento del Centro de Investigaciones de Ciencias Administrativas y Gerenciales (CICAG) de la Universidad Rafael Belloso Chacín (URBE), para ellos se han abordado los autores Nonaka y Takeuchi (1999), Blanco (2008), Ainscow (2009), Alles (2006), Carrillo (2010). Tiempo desde marzo 2015 a julio 2017.

La investigación analiza cómo generar un modelo que permita identificar la contribución de la gestión social del conocimiento para potenciar la educación inclusiva en las universidades públicas en la ciudad de Bogotá, como son: Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y Universidad Nacional de Colombia (UN).

Referencias bibliográficas

- Acevedo, S. (2014). **Inclusión digital y educación inclusiva. Aportes para el diseño de proyectos pedagógicos con el uso de tecnologías de la comunicación.** En Revista de investigaciones UNAD. Educación a distancia y equidad. (On line) enero- junio de 2014, Vol. 13, No 1. UNAD (citado en 04 de mayo de 2015) p. 41 - 57. Disponible en la World Wide Web: http://academia.unad.edu.co/images/investigacion/hemeroteca/revistainvestigaciones/volumen13numero1_2014/003vol13num1.pdf. ISBN 0124793X.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2009). **Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas?** En C. Giné (coord), La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado, (pp. 161-170). Horsor. Barcelona.
- Alles, M. (2006). **Dirección estratégica de recursos humanos. Gestión por competencias.** Editorial Granica. Buenos aires.
- Beltrán, A. (2015). **Competencias necesarias para vivir, acceder y trabajar en la Sociedad del Conocimiento.** (Citado el 15/06/2015). Disponible en Word Wide Web: <http://www.innoemotion.com/tag/sociedad-del-conocimiento/>
- Blanco, R. (2006). **La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy.** Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(3), (Citado el 15/4/2015). p.1-15. Disponible en Word Wide Web: <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>.

- Blanco, R. (2010) (Coord.) **El derecho de todos a una educación de calidad** *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*.(On line) Vol.4.No.2. Septiembre 2010. (Citado 14 de mayo de 2015). p. 15-153. Disponible en Word Wide Web:http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/Revista_Inclusiva__Vol4_N%C2%B02.pdf
- Blanco, R. (2008) **La educación inclusiva: el cambio hacia el futuro. Conferencia internacional de educación**. Agosto de 2008. Ginebra.
- Carrillo, J. (2012). **Réflexions théoriques sur l’approche d’Axel Honneth et illustration à partir d’une. Étude de cas à Bogotá. Thèse de doctorat en Science Politique**. Laboratoire Triangle, Institut d’Etudes Politiques de Lyon. Ecole doctorale Sciences Humaines et Sociales. Université Lumière Lyon.
- López, N. (2012) **Equidad educativa y diversidad cultural en América Latina**. 1ª. Ed. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Instituto internacional de pensamiento de la educación IPE- Unesco. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación Nacional (2013). **Lineamientos de política de la educación superior inclusiva**. M.E.N. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (2014). **SPADIES. Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Elementos para su diagnóstico y tratamiento**. (2012). (Citado:10 abril de 2015).Disponible en Word Wide Web:http://mineducación.gov.co/sistemas_de_informacion/1735/articles-254702_diagnostico_desercion.1pdf.
- Ministerio de Educación Nacional (2013). **Colombia Cruzar la meta. Estadísticas 2013**. (Documentos en línea). (Citado: 14 de abril de 2015). Disponible en Word Wide Web en: <http://www.colobiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-343426.html>.
[Fecha](#)
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1999). **La organización creadora de conocimiento**. Oxford University Press. Oxford.
- Organización para la cooperación y el desarrollo económica – Banco Mundial. **Evaluaciones de políticas nacionales de educación**. La educación superior en Colombia, (2012). (Citado 2 de abril de 2015). Disponible en Word Wide Web: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-317375_recurso_1.pdf

Poster

Abordaje del concepto de Gamificación en el aprendizaje de las infancias.

Edgar Pineda

Introducción

Gamificación es algo más que llevar juegos al aula de clase. La investigación en *Ecosistemas de aprendizaje para las infancias con enfoque de Gamificación* partió de la premisa anterior y se concentró en su primera fase en realizar un Estado del arte sobre la aplicación, conceptualización y abordaje educativo del concepto de Gamificación; así como, de la posibilidad de aplicación en estrategias educativas para las Infancias. La Gamificación se ha entendido como la aplicación de mecánicas y dinámicas de juegos a contextos ajenos a este (Revuelta Domínguez, F.I y Esnaola Horacek G.A, 2013), entre ellos el contexto de aprendizaje en las infancias. El objetivo de esta ponencia es exponer los avances y hallazgos en la estrategia de abordar los aprendizajes de las infancias desde la Gamificación. En primera medida este estudio construyo un Estado del arte sobre la relación Gamificación – aprendizaje e infancias; para ello se revisaron los fundamentos, investigaciones, instrumentos de medida, implicaciones y aplicaciones prácticas del concepto de Gamificación (Gamificación), en el ámbito de la educación y específicamente en el espectro de las Infancias. La metodología utilizada para lograr el propósito comprende: a) búsqueda de información en función de las palabras claves en las Bases de Datos especializadas (SCOPUS, SciElo, Dialnet, Proquest, EBSCO), b) indagación con maestros y agentes educativos en infancias sobre sus creencias, saberes e imaginarios sobre el concepto, y c) un estudio sobre cuáles son los autores más citados en los temas que atañe al análisis. Se concluye el estudio con una creación de base de datos y fichas bibliográficas y RAE de cada material analizado.

En segunda fase, el proyecto se ha concentrado en construir y validar una estrategia de evaluación de funciones ejecutivas en las infancias a través de una estrategia de Gamificación; la metodología usada en esta fase ha comprendido: a) evaluación neuropsicológica a población de infancias, b) Análisis de datos y construcción de protocolos de intervención desde el enfoque de la Gamificación, c) estrategia bioneuropsicosocial que plantea acciones gamificadas para la evaluación de funciones ejecutivas. En tercera fase, se ha desarrollado la validación de la incidencia de un curso de neuropsicología y estrategia de Gamificación para las infancias, dicho curso se ofreció a docentes y agentes educativos en infancias, esta fase

tiene como fin establecer un estudio correlativo experimental entre un grupo de docentes que reciben el curso versus uno que no en cuanto sus estrategias y resultados en la valoración de funciones básicas para el aprendizaje.

Antecedentes

El posicionamiento de las Infancias en la agenda pública derivado del compromiso que instaura la Constitución Política de Colombia (1991), la Convención de los Derechos del Niño (1989), y el Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 098 de 2006) hacen efectivo el principio de la prevalencia y prioridad de los derechos de los niños, niñas en sus territorios. Los diferentes avances en la definición de una Política Pública a partir de un marco de referencia común, han permitido aunar esfuerzos para lograr proyectos de carácter integral que propendan por la mejora de la calidad de vida y bienestar de los niños y niñas (Pineda et al, 2014). De cara a continuar con este proceso de apoyo e intervención a las infancias se formula en UNIMINUTO VRLI un proyecto de investigación para la construcción de un modelo pedagógico basado en la Gamificación y concentrado en la población infantil del Departamento del Meta, que en su mayoría es población rural, geográficamente dispersa que acceden a la educación y que requieren de manera prioritaria complementar los servicios del componente pedagógico.

Los niños y niñas que asisten a hogares comunitarios, colegios y jardines infantiles públicos y privados, no cuenta con un diagnóstico inicial eficaz que identifique sus capacidades y talentos naturales, de igual manera es bajo el desarrollo de perfiles de aprendizaje de los niños y niñas que permita ampliar las estrategias de atención y desarrollo de habilidades psicoafectivas que logren potenciar el óptimo desarrollo de la capacidad neuronal ya “instalada” en cada uno de los niños y niñas (Pineda et al, 2014). La actual estrategia pedagógica de los Agentes educativos y Maestros es insuficiente frente a la demanda de Aprendizaje y necesidades educativas especiales (Pineda, 2015). Así como es deficiente la infraestructura y dotación de espacios, no se cuenta con elementos de ayudas para el aprendizaje ni sistemas de información y se requiere formación complementaria a los agentes educativos y maestros en Infancias en la comprensión del funcionamiento del cerebro y del juego y la lúdica como elementos fundantes del desarrollo cognitivo de la Infancia.

Las diferentes investigaciones sobre el aprendizaje nos han puesto frente a nuevas comprensiones sobre el cerebro, sobre el comportamiento del sujeto, sobre sus maneras de representar, construir, compartir y apropiar conocimiento (Tappscot, 2011). Los fundamentos de las disciplinas que intervienen en el campo del aprendizaje se han renovado; como entendemos el cerebro, la mente y la interacción se han abierto a perspectivas diversas, innovadoras y desafiantes. Pensar como diseñamos un modelo pedagógico, una estrategia de enseñanza y un ecosistema de aprendizaje implica asumir estas nuevas fuentes de pensamiento y traducirlas en metodologías que contribuyan a tener una educación de calidad para la Infancias con prácticas pedagógicas contemporáneas.

La manera como concebimos el proceso de aprendizaje debe estar ligado a la forma como desarrollamos la práctica cotidiana (Juliao, 2014); por tal razón el proyecto busca establecer un nuevo paradigma educativo donde la neuroeducación, la Gamificación y el juego sean

los nuevos aliados de los programas de atención y educación de la infancia. Para tal fin, se ha diseñado una revisión del estado del arte sobre ecosistemas de aprendizaje y una revisión conceptual de términos que conceptualizan la práctica pedagógica en Infancias y se ha creado una estrategia para incluir las temáticas de juego, Gamificación y neuroeducación como factores de influencia en el desarrollo infantil.

Los comentarios sobre Derecho al Juego en niños y niñas, emitidos por los comités de la ONU, proveen una explicación detallada de los aspectos más relevantes de un derecho que se percibe como de vital importancia en su aplicación por parte de los diferentes países. Por tal razón, es importante generar una estrategia didáctica que propenda porque los niños y niñas que asisten a hogares comunitarios, colegios y jardines infantiles públicos y privados logren desarrollar sus aprendizajes básicos a través de estrategias ludificadas, que no sólo les permitan cumplir con su derecho universal al juego sino que facilite el establecimiento de una cultura de creatividad, reto e innovación.

Se pretendió, después de la evaluación de resultados y la confirmación de la hipótesis, instaurar el curso de formación en neurodesarrollo infantil de forma curricular al programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, así como de ofrecerlo y gestionarlo como curso de actualización pedagógica y profesional para pedagogos infantiles y agentes educativos de infancia, y de esta manera, aportar de manera académica y científica al desarrollo de aprendizajes y condiciones de vida digna para niños y niñas .

Problemática

Es importante resaltar que en el campo de las Infancias y la Gamificación no se encontró un estudio y/o investigación específica que conglomere la creación de un modelo pedagógico y una estrategia de formación docente; por tal razón se citaran estudios, investigaciones y acercamientos que desde otras áreas y disciplinas se han hecho al objeto de investigación en cuanto fundamentación de la problemática.

Estos proyectos hacen clara referencia a la necesidad de reconstruir el significado de aprender, replantear estilos de aprendizaje y de enseñanza y tener en cuenta la diversidad de ritmos y estilos cognitivos de los estudiantes. Es importante rescatar que la mayoría de iniciativas ligadas a la temática del Modelos educativos didácticos y pedagógicos se encuentran territorializadas en ciudades como Medellín, Bogotá y Cali quienes realizan apuestas significativas por la inclusión de procesos en Infancias como ejes fundantes de la Política Pública. En esta línea, en el año 2008 el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP realizó una investigación sobre el estado del arte del concepto y abordaje pedagógico de las dificultades de aprendizaje en la Ciudad de Bogotá en los últimos siete años (Acuña, 2008). La realización de este proyecto permitió identificar tendencias conceptuales y metodológicas e identificar grupos de maestros activos interesados en trabajar en la línea del aprendizaje y sus dificultades. En los resultados finales que presenta Acuña (2008), se pueden identificar tendencias a la implementación de ludoestaciones, Teoría del Juego y las TIC como referentes a incluir en la formación de docentes en Infancias y para el abordaje de dificultades de aprendizaje.

Durante los años 2009 – 2012 el equipo proponente de los anteriores proyectos desarrolló cuatro proyectos de innovación desarrollados por el IDEP en la Ciudad de Bogotá en las áreas de: abordaje pedagógico de las dificultades de aprendizaje (en lenguaje y matemáticas) y en innovación y currículo para ciclo inicial construyendo de manera conjunta con un grupo de docentes un instrumento para evaluar procesos cognoscitivos en estudiantes de ciclo inicial, dicho instrumento fue piloteado mediante su aplicación a 90 estudiantes de ciclo inicial. Dando continuidad a estas innovaciones y con el propósito de consolidar una línea de trabajo en el campo de desarrollo del pensamiento, aprendizaje y sus dificultades se desarrollaron dos innovaciones en abordaje pedagógico para poblaciones con dificultades de aprendizaje y discapacitadas y Procesos de evaluación para estudiantes de ciclo inicial (Acuña, 2012). Con estas dos innovaciones se abordó el tema de desarrollo cognoscitivo y dificultades de aprendizaje desde las perspectivas preventiva y de intervención pedagógica.

En la innovación en dificultades de aprendizaje (Acuña, 2012), se consolidó, se aplicó y validó un modelo con dificultades de aprendizaje y/o discapacitadas, a partir de estaciones lúdicas de aprendizaje en la Ciudad de Bogotá. Para el año 2012, el equipo investigador participa en el estudio Valoración Abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades aplicando un instrumento de valoración de niños y niñas para ciclo inicial en tres instituciones de la Ciudad de Bogotá y con base en sus resultados se adaptó para cada institución el modelo pedagógico para ciclo inicial piloteado en el año 2013, articulando como estrategia metodológica central el modelo de ambientes lúdicos de aprendizaje (ludoestaciones), propuesto y validado en años anteriores desde el proyecto de dificultades de aprendizaje. (Blanco, Zea, Espitia, Acuña, 2013).

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos y la validación del modelo de valoración y abordaje, para el año 2013, se cita la investigación en la creación de Línea Base para la formación de Agentes Educativos en los 120 Departamentos de Boyacá (Pineda, Paz y Cuervo, 2014) que permitió al equipo investigador del presente proyecto construir bases conceptuales sobre temarios de formación para Agentes Educativos y Maestros en el nivel de Ciclo inicial y población en Infancias en los referentes de Gamificación y neuroaprendizaje.

Además, Un programa de formación en neuropsicología del aprendizaje para la infancia, utilizando diferentes estrategias didácticas mediadas por la Gamificación y los ambientes virtuales de aprendizaje, potencian en los docentes, agentes educativos y estudiantes en formación en el campo de las infancias, diferentes posibilidades de adquisición de conocimientos, habilidades y valores para desarrollar una adecuada interacción, abordaje, evaluación y creación de protocolos de intervención en funcionalidades básicas y funciones ejecutivas para el aprendizaje. Acción esta que les permite consolidar un mejor desempeño académico, investigativo y profesional, y en la cual la formación de docentes, agentes educativos y estudiantes en el campo de las infancias se configura en un elemento clave para el éxito venidero de programas de atención para la Infancia, y en estrategias de formación en esta temática a nivel docentes y agentes educativos, pues serán éstos quienes liderarán los mismos al interior de diferentes Instituciones educativas, jardines infantiles, Centro de Desarrollo Infantil, universidades, instituciones educativas y organismos y organizaciones que trabajen por las

Infancias. Con esta problemática planteada se presentan las preguntas de investigación que han guiado esta investigación

- ¿Cómo los programas de formación en neuropsicología del aprendizaje para la infancia facilitan y apoyan, entre otras, en la organización cerebral de los diferentes procesos cognoscitivos en el niño, sus trastornos en caso de patología y sus protocolos de intervención?
- ¿Qué modelos y estrategias de formación en neuropsicología, aprendizaje y neurodesarrollo infantil aplicados con éxito en otros países pueden ser adoptados y adaptados para programas de formación en esta línea en el contexto colombiano?
- ¿Qué ventajas de aprendizaje permite la aplicación de estrategias de Gamificación en los protocolos de intervención para el desarrollo y potencia de las funciones básicas para el aprendizaje en infancias?
- ¿Qué formación básica en Neuropsicología y neurodesarrollo deben tener los estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil de UNIMINUTO, como los futuros profesionales que estarán a cargo de diseñar y ejecutar procesos de enseñanza-aprendizaje con la población de la infancia?

Metodología

Se adopta la Investigación cualitativa, metodología de investigación – acción y se aplica la estrategia investigativa que propone Juliao (2011) desde el enfoque Praxeológico. Para tal fin, se establecen cuatro criterios de desarrollo de la Investigación (I) Ver, (II) Juzgar, (III) Actuar y (IV) Devolución Creativa. En la investigación desde el enfoque Praxeológico se tienen en cuenta fundamentalmente 4 fases: a. Se busca la participación de la comunidad investigada y que tiene problemas por solucionar a lo largo de todo el proceso de investigación. b. Se investiga sobre su propia realidad, en ella los sujetos de la investigación son los protagonistas de su propio proceso investigativo. c. Se establece una nueva relación teoría práctica (praxis), entendida como la “acción hacia la transformación” (Juliao, 2011, p.13). d. Se determinan las necesidades, en éste caso la necesidad es la ausencia de proyecto pedagógico que incida positivamente en la educación para las infancias y se formula una estrategia creativa para dar solución a la problemática identificada.

El proceso investigativo está comprometido ética y políticamente con la transformación de los modelos pedagógicos para la infancias y se fundamenta en el abordaje pedagógico de la atención a la Infancias. En una primera etapa se centrará el abordaje teórico en los Procesos Cognoscitivos como una mirada hacia los Dispositivos Básicos de Aprendizaje identificando aspectos relevantes y conceptos que determinan el trabajo pedagógico. El desarrollo del proyecto se lleva a través del acompañamiento pedagógico, el cual se entiende como la asesoría planificada, continua, contextualizada, pertinente, y respetuosa que se le hace a los docentes con el objetivo de contribuir con el mejoramiento de su práctica pedagógica y la gestión de sus proyectos de aula. El acompañamiento o coaching permite a los docentes recibir un res-

paldo pedagógico y una retroalimentación continua que permite el mejoramiento de sus desempeños, incorporando nuevas estrategias y procedimientos. Su desarrollo involucra a dos o más personas y sus distintas instituciones, quienes asumen un compromiso con la ayuda, la transferencia de conocimientos y de experiencias entre los acompañantes y las personas acompañadas. (García, 2007).

El acompañamiento es una construcción compartida entre los participantes, por tal razón los acompañantes y los acompañados vivencian mejoras en su quehacer pedagógico. Para García (2007) durante el proceso de acompañamiento intervienen distintos actores los cuales deben contar con las siguientes características: (a) Planificación sistemática, (b) Identificación permanente de las necesidades (c) Planteamiento de alternativas. La propuesta metodológica responde a un tipo de estudio cualitativo basado en la etnografía y la investigación narrativa y bibliográfica. Se plantea desarrollar la investigación desde los componentes de la Pedagogía Praxeológica (Juliao, 2014) lo que conlleva a establecer el estudio en cinco fases: Ver, Juzgar, Actuar, Devolución Creativa, Validación; para el proceso de la revisión documental del concepto de Gamificación se abordara la fase 1 correspondiente a la estrategia del ver (Juliao, 2011).

Fase 1 – VER

Fase a desarrollada en el año 2015 que tuvo como objetivo realizar una revisión documental de literatura especializada en Gamificación, Teoría del Juego, Gamificación, Neuroaprendizaje, Ludoestaciones; así como de realizar un análisis comparativo de los Modelos Pedagógicos de los Colegios, C.D.I. y Jardines pertenecientes al Proyecto. En esta misma fase se desarrollo el Estado del Arte que sobre Gamificación aplicada a la educación se encuentre en revisión de bases de datos especializadas. El trabajo de campo se concentro en la construcción de una Caracterización de perfiles y prácticas pedagógicas en infancias de los participantes en el proyecto como sujetos de investigación Como acción última se construyo una base de datos Instituciones y Agentes Educativos en Infancias participantes del Proyecto.

Fase 2 – Juzgar

Fase desarrollada en el primer semestre de 2016, donde se evaluaron en funciones básicas del aprendizaje a 200 niños y niñas escolarizados a través de pruebas estandarizadas; a su vez se realizó la construcción de protocolos de intervención para los estudiantes (200) evaluados en funciones básicas de aprendizaje; esto con el fin de evidenciar las necesidades de cualificación y formación en neurodesarrollo infantil a docentes y agentes educativos de infancia, con el fin de propiciar un mejor y más acorde abordaje de estilos y necesidades de aprendizaje en la infancia, así como de sustentar la hipótesis sobre la pertinencia de la creación de una estrategia de evaluación neuropsicológica desde la Gamificación.

Fase 3 – Actuar

Fase desarrollándose en el año 2016, en esta fase se realizó una estrategia de formación a grupo piloto (experimental) de docentes y agentes educativos en infancias, para tal fin se diseñó, implemento y evaluó una estrategia de formación que se centró en analizar la organización cerebral de los diferentes procesos cognoscitivos en el niño, sus trastornos, su evaluación, su abordaje y potencialización y sus posibles protocolos de intervención, todos estos desde el enfoque de la Ludificación (Gamificación). Se trabajó con un grupo control que no recibió el curso de formación con el fin de validar las implicaciones de conocer el funcionamiento del cerebro y las dinámicas de la Gamificación como estrategia para abordar, funciones básicas, estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples del grupo experimental. En este momento se ha culminado el curso y se ha solicitado tanto al grupo experimental como al grupo control la construcción de procesos de evaluación, abordaje e intervención en cuanto funciones básicas del aprendizaje, se espera aplicar los procesos en el mes de Julio y agosto y lograr realizar una comparación y validar la hipótesis sobre la necesidad y pertinencia de construir estrategias de evaluación neuropsicológica desde el conocimiento de la neuropsicología y con la necesidad didáctica de la Gamificación.

Marco Teórico

1. Revisión documental

En primera medida y como paso inicial para poder establecer un parámetro de búsqueda se realizó la revisión documental en bases de datos generales; para tal efecto se utilizó el navegador Google, en dicho navegador se digitó primero la palabra Gamificación obteniendo un aproximado de 54200 resultados, seguidamente se tipeo la palabra gamificación obteniendo un total de 94500 resultados evidencian un alto número de coincidencias en bases de datos, páginas web y repositorios de información. Seguido se anexó a cada búsqueda la palabra *artículos* obteniendo que para la combinación Gamificación-artículos se encontraron 29.100 resultados y para la combinación gamificación-artículos se encontraron 107.000 resultados. En la plataforma Google Scholar se obtuvieron 87 resultados para la palabra gamificación, 13 resultados para Gamificación.

Se aplicó validez de resultados en la primera y segunda búsqueda a través del ingreso a cuatro resultados de cada una de las páginas cargadas en Google y Google Scholar teniendo como resultado que el 64% de las páginas a las que se accedieron son del campo de la tecnología, las TIC; el 23% son páginas de marketing y comercio, el 11% páginas referentes a blogs y wikis y solo un 2% pertenecientes a páginas académicas de universidades y/o colegios, de editoriales, revistas científicas.

Posteriormente se realizaron búsquedas en las siguientes bases de datos: Scopus, EBSCOHost, SciElo, Dialnet, Proquest; los términos de búsqueda fueron los mismos que se utilizaron en Google; gamification, Gamificación, Gamificación, los términos de búsqueda

se utilizaron para todos los campos (título, resumen, palabras clave y texto completo), y para todos los tipos de resultados

Las búsquedas focalizadas fueron realizadas con los siguientes criterios previos:

- Documento con revisión por pares publicado en un instancia nacional o internacional reconocida.
- Perteneciente a un estudio y/o investigación y que su metodología y resultados estuviera incluido en el texto.
- Se especifique el método de investigación utilizado.
- Se comprenda claramente la motivación o problemática abordada.
- Que el estudio nombrara la Gamificación o Gamificación como objeto de estudio y/o implementación y no se equiparara a la teoría de juegos y/o a la lúdica.

Con los anteriores criterios se condicionó el análisis de documentos y se limitó la búsqueda. Se analizaron aquellos documentos seleccionados para la muestra y que no cumplían los requisitos previos y se establecieron las siguientes categorías:

- 1 Son documentos conceptuales que no responden a resultados y/o análisis de estudios y/o investigaciones.
- 2 Son documentos del campo de la ingeniería que describen un sistema y carecen de evaluación por pares.
- 3 No se define ni se conceptualizan los términos de Gamificación o Gamificación en el texto.
- 4 Se enuncia en el texto los conceptos de Gamificación o Gamificación pero no constituye el corpus de la disertación y/o discusión.
- 5 Tipología de documentos breves / investigación en curso / resúmenes

Después de realizar los filtros correspondientes se establecieron para el análisis y revisión veinticinco (25) trabajos de investigación revisados por pares en el tema de Gamificación y/o Gamificación.

2. Formación docente en neurodesarrollo y neuropsicología del aprendizaje

No es desconocido el tema de discusión sobre la centralidad de la formación docente en el proceso educativo. Es claro que sin los docentes el cambio educativo es muy difícil. Sin embargo, esta aseveración sin la compañía de políticas públicas y proyectos de formación encaminados a la profesionalización docente se convierten en letra sin importancia. La profesión docente en la sociedad actual puede ser descrita como una praxis social institucionalizada y reconocida que logra brindar valores y aprendizajes necesarios para la construcción de ciudadanía y sociedad. Para el ejercicio de la profesión docente se requiere de una formación especializada y reconocida, la ejecutan sujetos pertenecientes a colectivos, que instituyen las políticas aceptables para su ejercicio, a través de códigos éticos (Hortal, 2002). La profesión docente, al igual que las otras profesiones, surge para responder necesidades

sociales, necesidades que reconfiguran constantemente sus competencias; es decir, el papel del docente se modifica según las necesidades sociales presentes en su entorno a través de comunidades de practica organizadas (Barragán, 2015).

La formación de los docentes en Colombia está encargada a Instituciones de Educación Superior (IES), que forman docentes para los niveles de Educación Inicial y Educación Básica en los niveles de pregrado y posgrado. Estas IES forman prioritariamente a los docentes de preescolar, primaria y bachillerato para el nivel de pregrado; para estos mismos y además para los profesores universitarios (no necesariamente son profesionales en pedagogía), las IES ofrecen cursos de especialización, maestría, doctorado en las diferentes ramas de la educación.

Cabe destacar los procesos de formación docente llevados a cabo por el Instituto de Neurociencias Aplicadas INEA, que desarrollan procesos de formación y asesoría en neuropsicología y neuropedagogía enfocados a docentes de infancia-adolescencia, y el nuevo camino abierto por IES extranjeras (Caso UNIR), que permiten que los docentes se acerquen a temas de la neurociencias aplicadas a la educación y el aprendizaje.

Ante este recorrido por la identificación de asignaturas y/o programas en educación que se orienten a la neuropsicología y el neurodesarrollo del aprendizaje infantil, se identifica y se evidencia que los programas, pensum y orientaciones pedagógicas de los programas de educación, en especial a los que se orientan a la pedagogía infantil y preescolar, hay una notable inopia en la orientación de las asignaturas a los avances probados de las neurociencias en cuanto al proceso de aprendizaje. El desarrollo de las neurociencias ha permitido una mejor comprensión del funcionamiento del cerebro y de los procesos de aprendizaje y patologías y/o disfuncionalidades para el aprendizaje. En la formación de docentes, es necesario que los maestros en formación y los maestros ya graduados, en especial en el área de la pedagogía infantil y el preescolar, adquieran un conocimiento básico sobre los fundamentos neuroestructurales y neurofuncionales del Sistema Nervioso Central, pues estos constituyen una guía esencial para el desarrollo de procesos de aprendizaje más plural, propositivo, actual y fundamentado.

Ante esta carencia de contenidos programáticos en los programas de educación infantil que se orienten a la neuropsicología y el neurodesarrollo infantil como ejes del proceso de enseñanza-aprendizaje, se realiza un análisis de programas de capacitación y actualización docente en estos campos disciplinares. Los planes de formación docente dependen de las Secretarías de Educación certificadas (Gobernaciones y alcaldías) y deben estar acorde con las políticas públicas y planes de formación docente nacional, deben ser asesorados y/o ofrecidos por IES o por alianzas público-privadas que permitan no solamente la certificación de la formación sino que garanticen la calidad de la misma. Dentro del análisis a los Planes de formación docente de cada entidad territorial certificada, se encontró que, de acuerdo con las particularidades de cada región y justificadas en las competencias otorgadas por la [Ley 715 de 2001](#), para la administración del servicio educativo, no se incorporan programas y acciones de formación específicas para los maestros en los ámbitos de la neuropsicología del aprendizaje y el neurodesarrollo infantil.

En cuanto a la formación en educación continuada de las Instituciones de Educación Superior IES, se encuentran tres diplomados enfocados a trastornos del neurodesarrollo infantil y estilos de aprendizaje basados en neurociencia, que son ofrecidos y ofertados a médicos, enfermeras, psicólogos y eventualmente a docentes y pedagogos. Esta coyuntura que se centra en la no existencia en el país de una intención generalizada de incluir los componentes neurocientíficos en los programas de formación y actualización docente, desconociendo el potencial que tiene esta temática para elevar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el país.

Gamificación y Neuroaprendizaje

La Gamificación se ha entendido como la aplicación de mecánicas y dinámicas de juegos a contextos ajenos a este (Revuelta Domínguez, & Esnaola Horacek, 2013). Entre ellos los contextos de aprendizaje de las Infancias. El objetivo fue revisar los fundamentos, investigaciones, instrumentos de medida, implicaciones y aplicaciones prácticas del concepto de Gamificación (Gamificación) en el ámbito de la educación y específicamente en el espectro de las Infancias en Colombia.

Para Zichermann y Cunningham (2011), el concepto de Gamificación (Gamificación) se aborda como *“un proceso relacionado con el pensamiento del jugador y las técnicas de juego para atraer a los usuarios y resolver problemas”*. Para Kapp (2012), el concepto de Gamificación se aborda como *“la utilización de mecanismos, la estética y el uso del pensamiento, para atraer a las personas, incitar a la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas”*. Los tres autores defienden que la finalidad de toda acción que lleve incluido el ideal de Gamificación es lograr influir en la conducta psicológica y social del sujeto. Los autores indican que a través del uso de ciertos elementos presentes en los juegos (como insignias, puntos, niveles, avatar, etc.) los jugadores incrementan su tiempo en el juego así como su predisposición psicológica a seguir en él.

Se identifican además autores que hacen distinción entre la Gamificación y los videojuegos. Hamari y Koivisto (2013) establecen las diferencias entre un tipo de juego y otro: (i) La Gamificación tiene como objetivo influir en el comportamiento de las personas. (ii) La Gamificación produce y crea experiencias, crea sentimientos, dando lugar a un considerable cambio del comportamiento en éstas. (iii) Los videojuegos tan solo crean experiencias hedonistas por el medio audiovisual. Para Kapp (2012), la diferencia que existe entre la Gamificación y los juegos educativos es que la primera muestra un espacio de juego más atractivo que motiva a los jugadores mientras que la segunda no.

Así mismo, para los autores Kapp (2012), y Zichermann y Cunningham (2011), es periódica la citación hacia los elementos del juego (puntos, avatar, niveles, recompensas, etc.), como una conducta deseada por parte del jugador y como estas corresponden a las acciones acostumbradas que lleva a cabo el ser humano. Se puede inferir como la Gamificación (Gamificación) es un constante ejercicio de reflexión sobre las prácticas y no es ajena a la estructura investigativa que propone Juliaio (2011), en el enfoque praxeológico (ver, juzgar, actuar, devolución creativa); determinando ambos, las diferentes actitudes que

poseen los sujetos para conseguir un determinado bien (ganancias) y es así como, para que las personas tengan una conducta concreta guiada por la auto reflexión y el constante mejoramiento de las practicas se crea un sistema adecuado, (Gamificación, Gamificación) para obtener el comportamiento que se busca.

Dentro de los elementos del juego más nombrados y citados en los documentos analizados sobresale el enfocado a la adquisición de logros; se encuentra que este elemento constitutivo del juego (logro) es objeto de estudios en el área de la economía y de la teoría de los juegos (Vassileva, 2012). Otro de los elementos del juego con mayor citación en autores como Kapp (2012), Zichermann y Cunningham (2011); es el reto, manifestándole a este una importante carga psicológica y cuyo principio es la influencia en el comportamiento del sujeto. El reto y la consecución del logro son considerados por estos autores (Kapp, 2012; Zichermann & Cunningham, 2011) como un elemento fundante en la Gamificación o Gamificación.

Es importante resaltar como desde la psicología se expresa que la necesidad del sujeto (en un entorno de Gamificación o Gamificación) de conseguir superar sus propias expectativas, basadas en la práctica y la reflexión de estas y/o en las expectativas que el mismo juego le impone, le permite un espacio de superación personal enmarcado en un desarrollo intrapersonal de manejo de emociones, autoconfianza, motivación y esbozos de resiliencia (Przybyski, 2010, citado en Albrecht 2012). Tejeiro y Pelegrina (2008) realizan aproximaciones a las diferentes alcances que tenga la psicología en los videojuegos, y, sobre todo, en los sujetos usuarios de esos contenidos, quienes son conscientes de las exigencias del juego, de sus limitantes y posibilidades como usuarios y que son ellos mismos los primeros en advertir e inteorizar el reto como motivante para el abordaje del juego (Tejeiro & Pelegrina, 2008).

Por otra parte, se encuentra Shotton (1992), que sugiere que los videojuegos además de incrementar la destreza manual y la coordinación viso-motora, permiten aceleran las conexiones neuronales, permitiendo que el conocimiento viaje a mayor velocidad, acelerando de esta manera juicios y toma de decisiones. En el mismo camino, Johnson (2012) postula como las diferentes mediaciones que influyen en los sujetos depende de las necesidades y condicionamientos impuestos por la sociedad en cuanto a la evolución cognitiva y su capacidad de establecer múltiples relaciones y retener información; es decir los videojuegos de hoy en día se estructuran en retos y logros que son capaces de abordar los sujetos contemporáneos.

En el ámbito de la educación, Lee, Ceyhan, Jordan-Cooley y Sung (2013) afirman que la Gamificación termina siendo un sistema práctico que le proporciona soluciones rápidas al usuario para que esta pueda aprender de manera motivadora y gratificante. Además, como sistema educativo, puede resultar atractivo teniendo en cuenta que la Gamificación es una estrategia de éxito que promueve la educación cooperativa y genera un cambio de comportamiento. Por lo tanto, la Gamificación en el ámbito académico puede crear incluso un estado de dependencia sano. En definitiva lo que busca la Gamificación es lograr un cambio en la actitud, en las emociones y en el aprendizaje del usuario sin la necesidad de usar la coerción o el engaño, utilizando para ello elementos de juego que llamen la atención al usuario. Diversos estudios sustentan la idea básica de la Gamificación e indican que a través de los

juegos se puede conseguir un cambio de actitud en el comportamiento de una persona (Ermi & Mäyrä, 2005).

En esta misma línea, cabe destacar a Moretón (2015), quien establece una posición crítica frente a la Gamificación desde su aparición en el análisis de ciclo de sobre *expectación de Gartner*⁹ y la enuncia como un paso más en la apropiación de una determinada tecnología en una cultura específica. Moretón hace énfasis en la necesidad de construir una metodología probada y aceptada para la aplicación de la Gamificación en ambientes educativos que permita evidenciar avances, bondades y también desventajas y limitantes de la Gamificación en dichos espacios. Otros autores, como Hamari, Koivisto y Sarsa (2014), realizan un análisis de publicaciones sobre Gamificación (Gamificación) identificando que dichas publicaciones se hace énfasis en la definición, los elementos del juego en contexto, el contexto ludificado y los usuarios del mismo; pero que al mismo tiempo, presentan deficiencias metodológicas referentes a tamaños de muestra pequeños, falta de grupos control, sesgos de interpretación en cuanto el concepto de Gamificación, tiempos de investigación demasiado cortos y falta de claridad en el análisis de los resultados a la luz de la Gamificación.

Para Hamari y cols., (2014), la Gamificación es un tema en auge en la literatura académica, tanto en la figuración del término Gamificación (Gamificación) en el título de los artículos, como en su enunciamiento en los marcos teóricos de artículos; pero llaman la atención sobre si se usa coherentemente el termino o si por el contrario se adaptan ejercicios de la lúdica, la teoría del juego a la Gamificación. Para Hamari y cols. (2014), la Gamificación se puede abordar desde tres estadios (Ver ilustración 1):

1) Posibilidades de acción motivacional	2) Resultados Psicológicos	3) Resultados Conductuales
---	----------------------------	----------------------------

Ilustración 1. Estadios de la Gamificación. Fuente: Hamari y Cols., 2014

Los diferentes autores analizados permiten inferir las necesidades metodológicas que desde el campo educativo y del aprendizaje se deben tener en cuenta para la coherente definición aplicada del término de Gamificación. Si bien, la Gamificación o Gamificación ha tenido relativo éxito en áreas del marketing y la economía y las relaciones humanas, es muy incipiente el record de experiencias que desde la academia se organicen para la inclusión de la Gamificación en los procesos de aprendizaje y más aún lo correspondiente a Gamificación y aprendizaje en la infancia.

Aspectos del neurodesarrollo y la neuropsicología del aprendizaje con implicaciones en la formación de docentes en infancia y preescolar desde un enfoque de Gamificación.

La investigación en neurociencia logra aporta elementos esenciales a considerar por los docentes en sus procesos de formación, con el fin de mejorar y brindar un giro de calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Entre dichos elementos teórico-conceptuales se en-

⁹ Encuesta de Gartner “Gartner says by 2015, more than 50 percent of organizations that manage innovation processes will gamify those processes”, consultada el 16 de marzo de 2016 <http://www.gartner.com/newsroom/id/1629214>

cuentra la diversidad neuroevolutiva como denominador común. Así como lo expresa Jensen (2000), los estudiantes son únicos y cada uno posee una capacidad instalada para aprender, por lo tanto, todo docente debe conocer e implementar diversidad de técnicas, estrategias, procedimientos y metodologías de enseñanza para contribuir al aprendizaje significativo de cada uno de sus estudiantes. Desde esta perspectiva, la Gamificación del aprendizaje le permite a los docentes construir ecosistemas de aprendizaje diversificados con alto contenido de novedad e innovación.

Un segundo elemento es la interacción social como aspecto fundamental del aprendizaje individual. Los procesos de aprendizaje se favorecen, potencian y aumentan cuando el entorno proporciona al estudiante la oportunidad de confrontar, discutir y validar sus pensamientos e ideas, compartir y evaluar con pares a través de actividades grupales y trabajos colaborativos le permite afianzar el aprendizaje y consolida improntas con un alto componente socioafectivo, que posibilitan la perduración de los saberes (Brandt, 2000; Caine & Caine, 1995; Wolfe & Brandt, 1998). Un ambiente ludificado, con elementos de reto y logro permanente y con el ideal de un objetivo realizable en comunidad, le permite al estudiante la vinculación de emoción y aprendizaje, así como una permanente retroalimentación, esencial para el proceso de aprendizaje, desde sus pares y desde el docente guía y observador del proceso (Kapp, 2012; Zichermann & Cunningham, 2011).

Un tercer elemento fundamental de la neuropsicología del aprendizaje y el neurodesarrollo es el *Aprender haciendo* o aprendizaje activo. El maestro de infancia propende porque el estudiante se incorpore y comprometa en su propio proceso de aprendizaje por tal razón le facilita actividades que favorezcan la consolidación de los conceptos en la memoria mediante la estrategia de aprender haciendo, no sobrecargando un sistema de memoria en particular, sino fructificando las distintas vías sensoriales de ingreso de la información que poseen los estudiantes, así como los diferentes mecanismos del sistema nervioso para establecerla y posteriormente evocarla (Bruer, 1999; Winters, 2001; Wolfe & Brandt, 1998). En el aprendizaje activo, el docente suscita en los estudiantes un ecosistema para el aprendizaje con actividades de carácter complejo, el maestro, en su práctica reflexiva (Juliao, 2014), es consciente que los estudiantes no aprenden únicamente de lo que él plantea en el aula, sino también de experiencias personales significativas, interacciones sociales y en general de sus constantes interacciones con el mundo físico y social. Por tal razón, el docente, debe apoyarse de las estrategias de la Gamificación y del conectivismo (Siemmens, 2000), propiciando ecosistemas hiperconectados en la búsqueda del significado y la comprensión de los hechos, para lo cual crea ecosistemas para el aprendizaje con enfoque de Gamificación, que propician en el estudiante un proceso activo y disciplinado en diferentes tareas y estímulos sensoriales (Bruer, 1999; Caine & Caine, 1995).

Como cuarto elemento fundamental se encuentra, la importancia de las funciones ejecutivas en los procesos de aprendizaje. La intensidad del estímulo, así como su novedad, y las asociaciones con experiencias previas o las demandas de la tarea, inciden en el grado de aprendizaje. Lezak y cols. (2004) y Jensen, entrevistado por D'Arcangelo (1998), subrayan que los tiempos de aprendizaje de los estudiantes son muy variables y que el cerebro típico trabaja en intervalos de altos niveles de atención, seguidos por otros de niveles más

bajos. Esto hace que sea necesario conocer e identificar las características individuales de cada estudiante y proponer numerosas estrategias, que logren variar situaciones retadoras y demandantes con otras más relajantes, esto permitirá que los estudiantes asimilen de mejor manera los procesos de aprendizaje. Intercalar ejercicios de escritura, lectura, juego, trabajo grupal, enseñanza entre pares, actividades de relajación, ayuda a sacar el máximo provecho a los períodos de mayor atención por parte de los estudiantes y de paso trabaja y desarrolla las funciones ejecutivas del aprendizaje.

En un ecosistema de aprendizaje ludificado, el aprendizaje se posibilita cuando los estudiantes logran potenciar un conjunto de capacidades y herramientas cognitivas, que le permiten enfrentarse ante una situación problema y resolverla eficazmente, a través de estrategias ludificadas que estimulan su desarrollo en un aprendizaje a lo largo de toda la vida (Lee, Ceyhan, Jordan-Cooley & Sung, 2013). El desarrollo correcto de las funciones ejecutivas para el aprendizaje desde estrategias ludificadas, permite enfocar el proceso educativo en el aprendizaje, donde los estudiantes conocen y se apropian de sus herramientas cognitivas, y de esta forma hacen más exitoso su desarrollo y autonomía en el aprendizaje (Pineda & cols., 2013).

Por otra parte, la incorporación de proceso de neuroaprendizaje y neurodesarrollo en los diferentes programas de formación docente, permitirán entender que la emoción y la motivación son procesos vitales en los entornos de enseñanza y aprendizaje. Las improntas de aprendizaje (memorias) conllevan una alerta emocional significativa, que logra ser más vívidas, claras, estables, así mismo, logra ser mejor recordada, que las improntas (memorias) de situaciones ordinarias o de estímulos neutrales (Jensen, 2000). De esta misma manera, se ha logrado demostrar que el reto favorece el aprendizaje, lo vincula con la emoción y la motivación y le permite ser más duradero y significativo (Caine, entrevistado por D'Arcangelo, 1998).

Sin embargo, es necesario que los docentes comprendan que la emoción puede en algún momento afectar el proceso de aprendizaje si es demasiado *fuerte*; es decir, si la experiencia de aprendizaje se presenta y configura como una amenaza y se separa del retador momento de aprendizaje, se reconfigura para generar ansiedad y estrés; en este caso, el aprendizaje se ve afectado de manera negativa, generando improntas y/o archivos de dolor, que permiten que el cerebro se separe de un proceso de aprendizaje duradero. Jensen, entrevistado por D'Arcangelo (1998), anota algunas actividades que al interior de un ecosistema de aprendizaje ludificado pueden comprometer positivamente las emociones y la motivación, entre ellas se encuentran los debates y comunidades de indagación entre los estudiantes con el fin de construir hipótesis y posibles caminos ante una situación novedosa; así mismo, desarrollar las celebraciones para el inicio o el fin de un tema o proyecto potencian el trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo (Jhonson, 2000). La retroalimentación y la exposición pública de las experiencias de aprendizaje permiten, entre otras, el fomento de la autoestima, la conciencia cooperativa y la solidaridad. Estas actividades se configuran como esenciales en el proceso de Gamificación de estrategias de aprendizaje, se configuran como elementos nuevos y motivadores del proceso de aprendizaje (Tejeiro & Pelegrina, 2008).

En la misma línea, la incorporación de componentes de las disciplinas del neuroaprendizaje y el neurodesarrollo en la formación docente permitirá que los profesores conozcan el funcionamiento de los sistemas de memoria, generando un aprovechamiento de estos en los

procesos de enseñanza y aprendizaje que efectué en el aula de clase. Por ejemplo, uno de los alcances educativos de la memoria es que el cerebro aprende mejor a través de la repetición; pero esto no significa que los contenidos curriculares por desarrollar en el ecosistema de aprendizaje deban impartirse siempre de la misma manera; por el contrario, en un ecosistema de aprendizaje ludificado, se aprovechan todas las vías sensoriales aferentes aumentando de esta manera la probabilidad de que el concepto se consolide en la memoria de los estudiantes (Ermi & Mäyrä, 2005).

A pesar de esto, tradicionalmente la enseñanza se ha focalizado en la memorización, entendida como la reproducción casi literal de un concepto, y ha sido dominada por recursos como los libros de texto y las lecturas, clases magistrales, desarrollo de guías estandarizadas, con escaso espacio y oportunidad para la reflexión y para tareas activas que promuevan la asimilación de contenidos de diferentes modos y la conexión de estos con experiencias significativas (Siemmens, 2000). De igual forma, la evaluación se centra en datos eminentemente cuantitativos, en los que predominan los formatos de elección múltiple, emparejamientos, preguntas de falso y verdadero, que *miden* a los estudiantes en la capacidad de recordar las ideas y postulados presentados por el profesor o el libro de texto, sin espacio para la reflexión o para actividades que enraícen aún más el conocimiento (Caine & Caine, 1995).

Así mismo, incluir temarios sobre neuroaprendizaje y neurodesarrollo en la formación docente en infancias y preescolar, posibilita el entendimiento práctico sobre los entornos de enseñanza: aprendizajes significativos y funcionales dentro de contextos coherentes, es decir, los ecosistemas de aprendizaje en los que está inmerso el estudiante y los procesos de enseñanza-aprendizaje (Pineda & cols., 2013). El ecosistema debe proporcionar a los estudiantes la oportunidad de adjudicar un sentido funcional a lo que están aprendiendo (Caine, 1995; Wolfe & Brandt, 1998), debe propiciarse el uso flexible de los aprendizajes. El aprendizaje se facilita cuando el ambiente es ordenado y coherente, cuando los estudiantes logran disponer de tiempo suficiente para absorber, consolidar y practicar lo que están aprendiendo, con actividades secuenciadas y entrelazadas (Gamificación), en busca de un fin (solución); así mismo, el currículo de un ecosistema de aprendizaje debe entrelazar los diferentes tópicos de forma estratégica, avanzando a través de grados de dificultad mediante niveles subsecuentes, guiado por la investigación acerca del desarrollo de las distintas capacidades (Caine & Caine, 1995). El ecosistema de aprendizaje ludificado debe promover que los estudiantes construyan, de manera progresiva, su propia comprensión de grandes ideas sobre un concepto común, relacionando el conocimiento nuevo con conocimientos previos, utilizando métodos que fomenten la capacidad de elaborar el significado por ellos mismos, explorando sus diferentes relaciones y asociándolos con sus vivencias y experiencias significativas anteriores (Lowery, 1998).

Como último elemento fundamental que aporta a la formación docente desde el neuroaprendizaje y el neurodesarrollo, se encuentra la conceptualización sobre el aprendizaje mediante la imitación y la construcción de modelos. Las diferentes investigaciones en neurociencias (Ganis, Thompson, Kosslyn., 2004; Pascual-Leone, Amedi, Malach, 2005; Schwartz & Begley, 2003), demuestran que al observar o pensar en una acción particular, el cerebro es capaz de poner en funcionamiento áreas similares a las que se activan cuando esa

misma acción se lleva a la práctica, y que, al realizar este ejercicio previo, las posibilidades de desempeñarse con éxito aumentan, pues se ha generado una preparación para enfrentar esa situación y ejecutar lo que se pide (Ganis y cols., 2004; Pascual-Leone y cols., 2005; Schwartz & Begley, 2003). En el desarrollo de ecosistemas de aprendizaje ludificados, se logra aprender mediante la observación y la imitación de procesos y ejercicios ludificados, esto en la mayoría de situaciones genera un aprendizaje más natural y holístico; por ende, es más fácil que si el mismo proceso se tuviera que hacerse solo con base en descripciones verbales o escritas (Blakemore & Frith, 2005).

Las funciones ejecutivas en la infancia desde un enfoque de Gamificación.

Las funciones ejecutivas, según Papapzian, Alfonzo y Luzondo (2006), son procesos mentales mediante los cuales el individuo logra resolver problemas de índole interna y externa. Luria (1980) conceptualizó acerca del funcionamiento cerebral una serie de Unidades Funcionales, entre ellas se encontraría la tercera unidad, que desarrolla una planificación, regulación y verificación de acuerdo con la actividad consciente. Es aquí donde plantean la existencia de las capacidades de iniciativa, motivación, formulación de metas y planes para la acción todas ellas vinculadas a la corteza frontal. Lezak (2004), se refiere al “funcionamiento ejecutivo” para distinguirlo de funciones cognitivas que explican el “cómo” de las conductas humanas. Es decir, define a estas funciones, como aquellas capacidades mentales fundamentales para llevar a cabo una conducta eficaz, creativa y aceptada socialmente. Baddeley (1986), conceptualiza las funciones ejecutivas como un director y programador que contiene al conjunto de procesos cognitivos, incluyendo el mantenimiento de un contexto para la resolución de problemas y enfoque de la conducta hacia un objetivo, control de la interferencia, flexibilidad, planificación estratégica y la habilidad de anticipación. Rebollo (2006) esboza que son estas funciones las que logran organizar y expresar la conducta, sus relaciones con el medio, se modifican con el desarrollo, y la socialización.

Entonces, para Papapzian, Alfonzo y Luzondo (2006), los problemas internos son el resultado de la representación mental de actividades creativas y trances de interacción social, comunicativos, afectivos y motivacionales nuevos y repetidos y los problemas externos son el resultante de la relación entre el individuo y su entorno. Por tal razón, la meta de las funciones ejecutivas es solucionar estos problemas de una forma eficaz y aceptable para la persona y la sociedad.

Estos procesos mentales son autónomamente controlados, con el fin de evitar errores en tiempo y en espacio y autoevaluados para asegurarse de que las órdenes se han cumplido a la cabalidad, así mismo, los resultados son analizados para mejorar en su proceso. Las funciones ejecutivas entonces, son aquellas capacidades mentales que direccionan, controlan y regulan las operaciones cognitivas, emocionales y conductuales. Es importante destacar que estas funciones cambian, lo que significa que pueden estimularse, promoverse y por lo tanto los sujetos pueden aprender a hacer un mayor y mejor uso de ellas.

Estas funciones constituyen lo que se llama, la inteligencia; esto debido a que son herramientas que posee el sujeto a la hora de resolver un problema. Es así que enfrentado un

sujeto a elegir una posible solución a un problema, o a buscar un camino diferente de resolución, se jugarían varios factores interrelacionados, que incluyen las funciones ejecutivas y en particular la flexibilidad cognitiva. Es de considerar entonces que la flexibilidad cognitiva habilita al individuo a elegir la estrategia apropiada, cambiarla o modificarla con miras a la resolución de un problema. Desde estos puntos de vista, se evidencia como un ecosistema de aprendizaje ludificado no solo propenderá por el desarrollo de las funciones ejecutivas, sino que las potenciara y/o las evidenciara en su disfuncionalidad de una manera más natural y de carácter holístico.

El diseño de ecosistemas de aprendizaje ludificados, tiene como objetivo el ofrecer a los estudiantes una experiencia atractiva y motivadora, que promueva el esfuerzo a través de la transmisión de sensaciones positivas, consiguiendo así que los estudiantes realicen el camino desde los primeros pasos hasta convertirse en expertos de su propio proceso de aprendizaje (Hamari & Kolvisto, 2014). Es importante para el presente marco teórico distinguir la Gamificación del uso de juegos en el aula, pues se trata de distintas orientaciones de lo considerado lúdico. Por un lado, se encuentra el uso de juegos o de juegos serios, que ha sido muy practicado y estudiado en el ámbito educativo (Labrador Piquer & Morote Magán, 2008; Lorente Fernández & Pizarro Carmona, 2012), y por otro, la Gamificación, entendida como el uso sistemático de elementos del diseño de juegos (no de juegos en sí mismos) como estrategia pedagógica; es en este segundo sentido en el que se orienta la construcción de ecosistemas de aprendizaje ludificados para el desarrollo y potencia de las funciones ejecutivas en la infancia.

El proceso de abordaje y evaluación en funcionalidades básicas de aprendizaje y funciones ejecutivas de neurodesarrollo infantil

El desarrollo de los procesos cognitivos constituye un amplio campo de estudio del aprendizaje, principalmente para la neuropsicología y la neuroeducación, sobretudo que la comprensión de las mismas se da en relación a su base en los lóbulos frontales (Lezak, 2004). Teniendo en cuenta que filogenéticamente los lóbulos frontales son aquellas estructuras de la corteza cerebral que más evolucionaron en el hombre permitiéndole funciones superiores a sus ancestros, tales como el pensamiento y el lenguaje; las funciones ejecutivas se encargan de la conducta voluntaria, permitiendo una conducta diferenciadora como la toma de decisiones, la resolución de problemas, el pensamiento, el comportamiento orientado a objetivos (Jacobs & Anderson, 2002). Desde el punto de vista de la psicología cognitiva, la Gamificación podría ser considerada como situaciones de resolución de problemas (SRP).

Las SRP son problemas que el sujeto logra solucionar a través de la ejecución de distintas estrategias y operaciones en búsqueda de una resolución final. En estas situaciones lo importante radica en los procedimientos que el mismo sujeto realiza. De hecho, los errores, las omisiones o las vacilaciones ofrecen información crucial para comprender la manera en que la mente del sujeto está operando. Es importante destacar que el uso de SRP ofrece alternativas interesantes para sortear algunos de los problemas técnicos de la evaluación cognitiva.

Al revisar esta cuestión se encuentran cuatro aspectos importantes citados por Varón & Mejía (2009): El proceso de evaluación en ocasiones dificulta el despliegue de la mente del sujeto en la medida en que no describe su actividad mental, sino que busca comparar su desempeño con modelos centrados en el logro o estado final, más que en el proceso. En muchas ocasiones la actividad del sujeto se evalúa de manera dicotómica, al suponer que el sujeto contesta de manera correcta o incorrecta a la prueba, dejando a un lado el transcurso de la ejecución.

Por tal razón, ecosistemas de aprendizaje ludificados pueden ser entendidos como SRP. Una de las características de estas es que la acción se orienta a la consecución de una meta. En actividades ludificadas la meta final está enmarcada en la misión del juego, y aparece dentro del marco de una historia en la que el personaje ocupa, por lo general, el lugar de protagonista. Esta manera de plantear la misión da sentido y coherencia a las acciones del jugador al insertarlas en una narración, y a la vez ofrece posibilidades de identificación que pueden llegar a ser altamente motivantes. Estos procesos y desarrollo cognitivos son los que se propone analizar con el presente estudio, con el fin de identificar hasta qué punto la Gamificación de escenarios de aprendizaje (gamification) es útil y pertinente para poder analizar proceso cognitivos en niños y niñas.

Referencias

- Acuña, L.F. (2008). *El estado del arte del concepto y abordaje pedagógico de las dificultades de aprendizaje en la Ciudad de Bogotá en los últimos siete años*. Bogotá, Colombia: IDEP.
- Acuña, L.F. (2012) Informe final proyecto “Abordaje pedagógico para poblaciones con dificultades de aprendizaje y discapacitadas” y “Procesos de evaluación para estudiantes de ciclo inicial”. Bogotá, Colombia: IDEP.
- Albrecht, C.S. (2012). *The game of apiñes. Gamification of positive activity interventions*. Maastricht University. Maastricht, Países Bajos.
- Blanco, Y., Zea, L.A., Espitia, G., Acuña, L.A., (2013). Estudio Valoración Abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades aplicando un instrumento de valoración de niños y niñas para ciclo inicial en tres instituciones de la Ciudad de Bogotá en *Innovar en la Escuela*. Bogotá, Colombia: IDEP.
- Colombia. (2006). *Código de la Infancia y la Adolescencia*
- Ermí, L., Mäyrä, F. (2005). Player-Centred Game Design: Experiences in Using Scenario Study to Inform Mobile Game Design. *Game Studies*, 5, no. 1.
- García, D. (2007). El acompañamiento, proceso indispensable para el fortalecimiento de la calidad de la educación. Santo Domingo.
- Gartner, “Gartner says by 2015, more than 50 percent of organizations that manage innovation processes will gamify those processes”, <http://www.gartner.com/newsroom/id/1629214>, April 12, 2011
- Hamari, J., Koivisto, J., & Pakkanen, T. (2014). Do Persuasive Technologies Persuade? A Review of Empirical Studies. In: Spagnol

- Hunicke R. (2013). MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research. Dominguez,
- Webster, J. Watson, R.T. (2002). Analyzing the past to prepare for the future: writing a literature review, *MIS Quarterly*, 26(2), xiii-xxiii.
- Johnson, S. (2011). *Cultura basura, cerebros privilegiados*. Barcelona, España: Roca Editorial.
- Juliao, C. (2002). *La praxeología: una teoría de la práctica*. Bogotá, Colombia: UNIMINUTO.
- _____ (2011). *El enfoque praxeológico*. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios. UNIMINUTO.
- _____ (2014). *Una Pedagogía Praxeológica*. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios. UNIMINUTO
- Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Lee, J.; Ceyhan, P.; Jordan-Cooley, W. y Sung, W. (2013) GREENIFY: A Real-World Action Game for Climate Change Education. *Simulation & Gaming*, Paper. Disponible en: <http://tcgameslab.org/wp-content/uploads/2013/02/Lee-et-al.-Greenify-Simulationand-Gaming-2013.pdf>
- Lee, J. y Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, volumen 15, 1–5.
- Moreton, J. (2015). *Gamificación: Evidencias de su efectividad después del hype*, recuperado en http://gecon.es/wp-content/uploads/2015/02/Eficacia_de_la_Gamificaci%C3%B3n.pdf
- Orji, R.; Mandryk, R.L.; Vassileva, J.; Gerling, K. (2012) Tailoring persuasive health games to gamer type. CHI'13 proceeding of the 31st international conference on *Human factors in computing systems*, Paris, 27 abril-2 mayo.
- Pelegriña del Río, M.; Tejeiro Salguero, R. (2008). *La psicología de los videojuegos: un modelo de investigación*. Málaga, España: Aljibe.
- Pineda, E. Cabrera, J. Cuervo, N.R (2014). *Línea base de oferta y agentes educativos en infancias en los 120 municipios no certificados del departamento de Boyacá*. Tunja, Colombia: Ascender.
- Revuelta Domínguez, F.I y Esnaola Horacek G.A (2013). *Videojuegos en redes sociales: Perspectivas del edutainment y la pedagogía lúdica en el aula*. Barcelona, España: Laertes.
- Schiller (1968). *La educación estética del hombre*. Madrid, España: Espasa-Calpe.
- Shotton, M. (1992) *Computer addiction?: A study of computer dependency*. Londres, Inglaterra: Taylor and Francis.
- Tappsott, D. (2011). *Grown up digital: How the next generation is changing your world*. New York, United States: McGraw Hill.
- Tejeiro, R.; Pelegriña del Río, M. y Vallecillo, M. (2009). Efectos psicosociales de los videojuegos. *Comunicación*, 1, 235 -250.
- UNICEF (1999). *Declaración Universal de los Derechos del Niño*. Ginebra, Suiza: UNICEF.

- Vassileva, J. (2012). Motivating Participation in Social Computing Applications: A User Modeling Perspective. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, 22, 177-201.
- Zichermann, G. y Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Cambridge, MA: O'Reilly Media.

Las víctimas del conflicto armado interno colombiano en el marco de participación e inclusión en los planes de desarrollo locales, regionales y nacionales

Autor: Edwin Rivas.

Estudiante de Etnoeducación Universidad Nacional Abierta y a Distancia
UNAD

Representante de víctimas en la mesa de participación municipal.

Resumen

Las víctimas del conflicto armado interno colombiano en el marco de participación e inclusión en los planes de desarrollo, son un motivo de lucha constante, para que sean tenidos en cuenta dentro de estos Planes, puesto que su estigmatización es cada vez más visible, a pesar de que se gesta un proceso de paz y se cuenta con un plan de atención y reparación a las víctimas que se consagra en la ley 1448 de 2011 y en otras sentencias y leyes como la 4633 ley para población víctima en calidad de indígenas y ley 4635 para población afro en la misma situación entre otras, pero se sigue en la exclusión de esta población en los espacios de participación ciudadana por su condición, esta ponencia se enfoca en este tema porque es motivo de preocupación ya que los procesos de paz están debatiéndose y los entes territoriales deben articular sus proyectos de gobierno en base a esa tema y a la reparación de la víctimas y se requiere de la participación de las víctimas en esa construcción ya que ellos son quienes saben cuáles son las necesidades y como pueden ser reparadas de acuerdo a la ley

Palabras Claves

Victimas, conflicto armado interno colombiano, exclusión social, participación ciudadana, procesos de paz, reparación

Introducción

Las víctimas del conflicto armado interno colombiano han sufrido diferentes hechos que los han llevado sentirse más excluidos de la sociedad por su condición y vulnerabilidad, hechos que han producido nuevas víctimas, en los contextos que los acogen, llámense colegios, escuelas, instituciones del gobierno, sociedad entre otras, que agudizan su inclusión y participación en la nueva sociedad a la que han acudido, hablar de víctimas es hablar de paz

de reconciliación de perdón y de asimilación de nuestra situación y de aprender a convivir en sociedad, la ponencia se centra en la inclusión de las víctimas como un capítulo especial en los planes de desarrollo desde los tres gobiernos del país, con la finalidad de que sea con ellos que se construya esa propuesta de inclusión de participación y de aporte constructivo a la sociedad y la paz del territorio, (Reparara a las víctimas es construir Paz) “Ministerios de gobierno nacional de Colombia unidad para las víctimas”

Metodología

La Investigación acción participativa son una de las metodologías utilizadas en este marco de búsqueda y recopilación de información que nos permitió conocer de manera inmediata las necesidades en el contexto que viven las víctimas del conflicto armado internos de nuestro país, dando como resultado la exclusión en los proyectos y programas de gobierno y del etiquetamiento por su situación en las entidades públicas que les competen la atención y reparación a las víctimas

Identificación análisis y brusquedad de solución son parte de los métodos aplicados en la población con el fin de aportar en la construcción de un país donde cabemos todos

Investigación Etnográfica es el método que nos permitió de primera mano obtener un registro sobre el comportamiento social frente a la población y el compromiso institucional así las víctimas, que padecen necesidades puntuales como recuperación de la identidad colectiva, prácticas socioculturales y tejidos sociales como parte de la confianza y construcción de una nueva sociedad, este método reúne una serie de acciones que desde la óptica investigativa logramos aplicar, como la observación participante y algunas entrevistas informales

Marco teórico

Las víctimas en el laberinto de desplazamiento y exclusión institucionales y social: las víctimas se encuentran en un laberinto de desplazamiento permanente, se es visible en las instituciones públicas en los espacios de participación ciudadana, en la inserción con el contexto, siguen siendo víctimas y desplazados por su situación llevándolos a pérdida de identidad de reconstrucción de un proyecto de vida, como sociedad

La población víctima del conflicto es etiquetada por su condición social y por el nombre que se le ha dado de desplazados y que la sociedad no ha comprendido, cuales son las razones que contrajeron los hechos y como esos hechos pueden tocar nuestras vidas sin que uno lo espere

El desplazamiento forzado llamado ahora víctimas del conflicto armado es el nombre de las personas que sufren el flagelo de la guerra interna de nuestro país, y que se ha convertido en un problema social; esa guerra, no las víctimas, porque la reparación es un compromiso de todos, es como yo puedo aportar a esa reparación, puede ser tan simple como respetar su dolor y un pasado; pasado que destruyo una familia una identidad colectiva un tejido social un proyecto de vida , es un aporte que cada colombiano puede dar, otros, es como puedo aportar en la organización de esa población para que aprenda de los mecanismos de

participación y logre una incidencia efectiva en la búsqueda de soluciones a su proceso de recuperación

Objetivos

Lograr un espacio de participación y revitalización de las víctimas con el fin de visibilizar sus necesidades sus potencialices como aporte de la construcción de nuevos espacios

Plasmar en los planes de desarrollo las necesidades puntuales y que les competen a los entes territoriales sobre el tema de reparación a las víctimas

La presente ponencia se logra construir gracias a la observación de ocurrencias que se dan en el municipio de Patía en el departamento del Cauca; municipio que está focalizado dentro de la zona de desarme en los procesos de paz que se gestan en la (ABANA CUBA) con las “FARC” y esto despierta más preguntas desde las víctimas, considerando que la supuesta conversación más grande del país, no ha llegado a esta región a ver cómo es que van a ir las víctimas en este proceso de reencuentro con los victimarios, como serán reparadas; si los gobiernos locales no han articulado sus PAT con los acuerdos y rutas de reparación de las víctimas, anotando que gran parte de los mandatarios locales y regionales vieron con ansias estos años de gobiernos por el tema de la paz y los recursos que generan estos acuerdos

Resultados

Víctimas del conflicto armado que participaron en la investigación acción				
Edad	Genero	Etnia	Hecho victimizaste	Aportes
25 años	Mujer	Afrocolombiana	Desaparición forzada	Derechos de las mujeres en los temas de participación
40	Mujer	Indígena	Desplazamiento forzado	Educación, salud y vivienda
52	Hombre	No aplica	Mina antipersona	Atención diferencial
32	Mujer	afrocolombiana	Reclutamiento forzado	Ayudas humanitaria inmediatas
29	Hombre	Afrocolombiano	Desplazamiento forzado	Recuperación de identidad cultural

Los participantes antes mencionados son quienes solicitan la inclusión en los programas de gobierno local y departamental como lo ordena la ley nacional de la víctimas (Ley 1448 2011) con el fin de tener una reparación efectiva e incluyente que permita reconstruir un nuevo horizonte donde su aporte sea cada vez mayor al contexto y al país

Entendiendo la dimensión y la importancia que tiene los planes de desarrollo regionales y locales es que se busca asesoría y más cuando el gobierno nacional ha distribuido el rubro y las formas de aporte desde lo local en la reparación, tales como la sostenibilidad de las “Uni-

dades de Atención y Reparación Integral a las Víctimas” (UARIV) con todos los (SNARIV) “Sistema Nacional de Atención y Reparación Integral a las Víctimas” que los componen un conjunto de entidades públicas del nivel gubernamental y estatal del orden nacional